

СИСТЕМА ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ШКОЛИ ТА ЇЇ КОМПЛЕКСНА ЕКСПЕРТИЗА

Анатолій ФУРМАН

Copyright © 2005

Суспільна проблема. Сталий розвиток сучасних суспільств визначає не будь-яка взаємодія традиції та інновації у життєдіяльності їх багатосегментарного соціокультурного організму, а лише та, котра характеризується діалектичною самоорганізаційністю, взаємозбалансованістю, гармонійністю. Зокрема, відомо, що в економічному розвитку капіталізму існують так звані “великі хвилі Кондратьєва”, або “великі цикли кон’юнктури Кондратьєва”, тривалість яких, на противагу традиційним кризовим циклам (кожні 7–10 років), становить $45 \div 60$ років та обіймає періоди підйому і спаду [див. 73]. При цьому у виточках фази сходження відбуваються глибокі зміни всього життя суспільства, яким передують значні науково-технічні винаходи і нововведення (наприклад, будівництво залізничних доріг чи електрифікація, впровадження радіо, телефону). Водночас хвилеподібні рухи являють собою процес певного відхилення від стану рівноваги, до яких прагне капіталістична економіка. Таких станів, за М.Д. Кондратьєвим (1925), може бути три види: першого порядку ($3 \div 3,5$ років) – цикли в товарних запасах; другого (середньотривалі) – формування цін виробництва шляхом міжгалузевого переливу капіталу, що вкладається переважно в обладнання;

третього (довготривалі) – оновлення і розширення “основних матеріальних благ” (промислові будівлі, інфраструктура споруд, підготовка кваліфікованої робочої сили тощо), що уможливаються під час фази сходження тривалого циклу, а в підсумку радикально змінюють і перебудовують виробничі сили суспільства (хоча для цього, звісно, потрібні великі ресурси в натуральній і грошовій формах).

У будь-якому разі не лише соціально-економічний аналіз суспільного виробництва свідчить про те, що у розвитку різних типів суспільств та їх підсистем є стани і періоди як стійкого стабільного руху-поступу, так і бурхливо-новаційного, непараметричного, дисгармонійного, кризового. Реальна наявність кожного з них сутнісно подвійно спричинена: по-перше, наявністю необхідних ресурсів стабільного розвитку, або їх відсутністю, утвердженням дефіциту та пошуком шляхів компенсації докладених втрат; по-друге, ривковим якісним оновленням соціального життя завдяки фундаментальним науково-технічним відкриттям і нововведенням, коли інновації охоплюють все більшу кількість галузей і сфер суспільного виробництва. Все це не тільки вказує на доречність науково-емпіричного виокремлення *інноваційного етапу розвитку суспільства* та прита-

манних йому умов, механізмів, технологій, засобів розвиткового функціонування, а й повно аргументує потребу детального теоретико-методологічного дослідження цього *соціумного феномена* в усіх його аспектах, формах, проєкціях, особливостях.

Однак разюча проблемність аналізованої ситуації полягає в тому, що *загально-суспільна чи соціосегментна інноваційність* розглядається окремими науковцями як негативне і навіть небезпечне явище. Тому інноваційна ідеологія, отожднюючи новаційність з технологічністю, хибить тим, що зводить людину до “інтелектуального капіталу”, або позбавляє її стратегічного мислення і розуміння наслідків своїх дій. Так, К. Кизима стверджує, що саме ця ідеологія набуває поширення і має об’єктивні економічні підстави, а відтак “зростає небезпека посилення динамізму та складності соціальних процесів, що, згідно з принципом несумісності Л. Заде, протистоїть високій точності досліджень та аналізів, отже, веде до втрати контролю над життєдіяльністю суспільства” [49а, с. 137]. І далі: “За багатозначності самого поняття “інновація” цей “інноваційний рух” набуває загрозового характеру. Він почався як гра в терміни, і слово “інновація” спочатку було просто неологізмом, далі цей рух набув ідеологічного забарвлення у вигляді певної імперативності в ділових паперах і постановках різноманітних інституцій. Сьогодні він перетворюється на міфологію, оскільки, як засвідчують конференції та публікації, ніхто точно не знає, що таке “інновація” (на відміну від “винаходів”, “відкриттів”, від будь-яких “змін”, просто від “нового”, що з’являється у будь-якій галузі тощо) і чи кожна “інновація” є позитивною...” [Там само, с. 139–140]. На думку цього науковця, інноваційна ідеологія повинна мати адекватну противагу, якою може бути *гуманітарна експертиза* [див., напр., 49а,; 132; 250].

Мета дослідження – здійснити теоретико-емпіричне обґрунтування концеп-

тив, наукових фактів, моделей і мислешем виникнення нової галузі соціологічного знання – *соціології інноваційної діяльності*, що найповніше зреалізована у форматі сучасної освіти як фундаментальний експеримент з *модульно-розвивальної системи організації навчання*.

Об’єктом дослідження є *інноваційна освітня діяльність* індивідуальних та колективних суб’єктів суспільного життя, а його **предметом** – самі ці суб’єкти, відносини між ними, форми і механізми реалізації цієї діяльності, умови і засоби досягнення її ефективності, соціальні технології та експертно-діагностичні комплекси у просторі європейської освіти.

Сутнісний зміст зводиться до *чотирьох теоретико-методологічних сегментів* наукового обґрунтування піднятої проблемної теми, котрі мають достатнє емпіричне підтвердження у процесі багаторічного виконання завдань *авторської суспільної програми* з інноваційного оновлення системи національної середньої освіти: **по-перше**, в контексті створення єдиного модульно-розвивального руху за якісно нову українську школу та окультурену науку охарактеризовується система дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника, що підтвердила свою ефективність упродовж 15-річного досвіду підготовки педагогічних колективів до професійного здійснення інноваційної діяльності і немає аналогів на просторах СНД (§1); **по-друге**, формуються базові теоретичні концепти у предметно-знанневих межах соціології інноваційної діяльності та з методологічною орієнтацією на взаємодоповнення системно-діяльнісного підходу, принципу циклічності у функціонуванні та розвитку соціосистеми і вітакультурної парадигми, а також уперше подається й каузально описується модель повноцінної інноваційної діяльності в освітній сфері суспільства (§2); **по-третє**, детально аналізується експертно-діагностичний комплекс ефективності експериментального впровадження модульно-розвивальної освіти як авторська шести-

рівнева метасистема, в основі якої перебуває теорія, методологія, технологія та експериментальна практика обстоюваної освітньої моделі, а кожен зріз котрої має окреме гносеологічне підґрунтя та специфічний інтелектуально-емпіричний інструментарій (§3); *по-четверте*, висвітлюються логіко-змістові і процедурно-технічні засади проведення комплексної експертизи ефективності системно-інноваційної діяльності педагогічних колективів модульно-розвивальних шкіл за ієрархічною системою складових, параметрів, критеріїв, показників та індикаторів оцінювання повноти наявності експериментальних ознак і водночас формулюються емпіричні факти та залежності порівняльного аналізу проведення такої експертизи в 2000 і 2005 роках (§4).

Ключові слова: *взаємодія традиції та інновації, “великі хвилі Кондратьєва”, капіталістична економіка, система суспільного виробництва, ресурси стабільного розвитку, інноваційний етап розвитку суспільства, загальносуспільна і соціосегментна інноваційність, інноваційна ідеологія, інноваційний рух, гуманітарна експертиза, освітня сфера суспільства, інноваційна діяльність, соціальна інноватика, модульно-розвивальна освіта, система дистанційної підготовки, фундаментальний соціально-психологічний експеримент, ментально і духовно зорієнтована освітня система, модульно-розвивальний рух, освіта як вітакультурне явище, процес глобалізації, нова економіка, соціологія інноваційної діяльності, ресурсоемність, стратегема інноваційного освітнього розвитку, цикл інноваційної діяльності, мережа нововведень, вітакультурна методологія, системно-діяльнісний підхід, освітній простір, освітня компетентність, експериментально-діагностичний комплекс, діагностична програма обстежень, шкала оцінювання, процедура експертного оцінювання, принцип нарощування новаційних умов, ефективність інноваційної освітньої діяльності.*

1. АВТОРСЬКА СИСТЕМА ДИСТАНЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА- ДОСЛІДНИКА

На рубежі століть в Україні створена економічно не вигідна і дидактично мало ефективна система післядипломної освіти. Основу її діяльності становлять стаціонарні форми підвищення кваліфікації (24, 18, або 10 днів) та фахової підготовки (два-три роки), які організуються на базі відповідних галузевих інститутів. Так, тільки у системі національної освіти функціонує мережа обласних інститутів і Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України (м. Київ). Отож держава витрачає значні кошти на підвищення професійного рівня фахівців різного профілю, але реальна віддача такої масштабної роботи незначна. Передусім через обмеження прийнятої до експлуатації освітньої моделі, що вирізняється суто пізнавально-інформаційним підходом в організації соціально-психологічного впливу на слухачів (завдання і зміст навчальних планів і програм сформульовані у площині “знати” і “вміти”, використовуються переважно групові та вербальні форми і методи навчання тощо), а також через надмірну педагогізацію мислення учителів та освітянських керівників, котра концептуально центрується навколо ідеї гуманізації навчально-виховного процесу, змістовно обстоює оволодіння наступниками знаннями, уміннями, навичками у відриві від соціальних норм, культурних цінностей і духовних психоформ життєактивності, оргтехнологічно висвітлюється як конвеєрне виробництво осіб із загальноосвітньою та професійною підготовкою, а технологічно уможлиблюється завдяки методикам викладання окремих навчальних предметів [див. 1; 2; 4; 9; 45; 57-62; 71; 78; 92; 105; 112-114; 133; 144; 156-161; 165-174; 185; 191; 201; 217; 231; 233-236].

Очевидно, що у функціонуванні сучасної системи післядипломної освіти країни має місце гостра суперечність між архаїчною моделлю традиційно організованого навчання дорослих і якісно іншим соціально-культурним замовленням суспільства на висококомпетентних спеціалістів, які здатні до самоосвіти і самовдосконалення власної професійної діяльності за постійно змінних умов, обставин, ситуацій. Звідси виникає нагальна потреба в нових організаційних формах та освітніх технологіях підвищення кваліфікації, курсової і фахової перепідготовки.

У цьому відношенні особливо повчальним є зарубіжний досвід використання різних моделей і форм *дистанційного навчання дорослих*, у тому числі періодичне проведення короткочасних навчальних тренінгів для професійного вдосконалення особистості без відриву від основної роботи. Те ж саме можна сказати про дистанційні моделі перепідготовки і підвищення кваліфікації педагогічних (учительських і викладацьких) кадрів, що досить поширені у системах післядипломної освіти багатьох розвинених країн світу (США, Канада, Японія, Велика Британія, Німеччина та ін.). Їх незаперечними перевагами є фундаментальна перебудова освітньої діяльності педагогів у процесі інноваційно зорієнтованої навчально-виховної практики, економія коштів та енергоресурсів, повне комп'ютерно-програмове забезпечення й істотне поліпшення фахової майстерності освітян.

Однією з перспективних моделей дистанційного навчання педагогів-освітян, що виникла і сформувалася за останнє десятиріччя в освітньому просторі України, є втілений нами науковий *авторський проект підготовки педагога як психолога-дослідника*, який спроможний професійно займатися інноваційною діяльністю, теоретично осмислювати та науково проектувати нові дидактико-психологічні умови і програмово-методичні засоби. Апробація цього проекту

пройшла чотири етапи: а) під час створення у середніх навчально-виховних закладах шкільної психологічної служби (1990–1992 роки); б) на етапі започаткування фундаментального соціально-психологічного експерименту в загальноосвітніх школах України (1993–1996 роки); в) у процесі системного впровадження у практику роботи окремих ліцеїв, гімназій, шкіл інноваційної освітньої моделі – модульно-розвивального навчання (1997–1999 роки) [див. 47; 101; 106; 107-109; 118; 141; 155; 158; 163; 166; 172-175; 178-180; 182; 185; 187; 191; 192; 195; 203-204; 211; 213-218; 226; 233; 235]; г) у форматі його пілотного використання у системі професійної перепідготовки викладачів вищої школи за нових культурно-освітніх умов [див. 63-65; 78; 100; 115-116; 180а; 190; 193; 194; 207; 219; 220].

Серцевину зазначеного авторського проекту розробки альтернативного традиційній моделі підвищення кваліфікації і перепідготовки становить *програма дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника*, яка передбачає оволодіння кожним учасником експерименту як дослідними психодіагностичними методами і психомистецькими (сценічними) техніками ведення модульно-розвивального процесу, так і пошуковими вміннями наукового проектування програмово-методичних засобів нового покоління (граф-сфери і змістові матриці, освітні сценарії і розвивальні підручники тощо). Крім того, обов'язковою умовою її виконання є залучення педагогів (учителів і викладачів) до дослідно-експериментальної роботи, результатом якої має бути *зрілий науковий продукт*, оформлений і публічно презентований освітянам України у вигляді спецвипуску журналу, або збірки інноваційно-методичних матеріалів. Наочним прикладом такого конструктивного результату є спецвипуски журналів “Рідна школа” [113; 114; 233; 235], “Нива знань” [1], “Педагогічний вісник” [206], “Психологія і суспільство” [112], “Родники творчества” [135], а також підготовлені збірки тез [72; 118;

126] і програмово-методичних засобів [7; 44; 97; 111; 119; 147; 150; 208]. Саме педагогічні колективи як автори зазначених видань повно або переважно виконали запропоновану нами програму дистанційної підготовки. У підсумку кожний учитель-дослідник оволодів мистецтвом рефлексивного управління, про що свідчать чотири основних якості, котрі властиві йому як організатору освітньої діяльності та реальному співучаснику паритетної розвивальної взаємодії у класній кімнаті чи аудиторії (*рис. 1*).

Зауважимо також, що основний зміст авторської програми апробований нами у вищій школі. Зокрема, у березні 1999 року вперше був проведений повноцінний (триденний) навчальний тренінг з викладачами Луганського державного педагогічного інституту імені Тараса Шевченка (ректор В.С. Курило), який викликав неабиякий інтерес доцентів і професорів, котрі побачили реальну можливість удосконалити освітній процес шляхом упровадження запропонованих теоретичних моделей, проектів і засобів. У вересні 2001 року 20 молодих викладачів Інституту обліку і аудиту ТАНГ пройшли під нашим керівництвом п'ятиденний тренінг, котрий не лише увів учасників у світ освітньої інноватики, а й дав їм норми, принципи та сформував уміння самим здійснювати проектування і впровадження модульно-розвивальних технологій і засобів. Загалом досвід тренінгово-дослідницької роботи переконав: коли науковці систематично проводять у школах і ВНЗ дослідження і практичні заняття, а педагоги навчаються та експериментують на своєму робочому місці, то якість науково-психологічної підготовки вчителів (викладачів) набагато вища, ніж за традиційного підходу до розв'язання проблеми підвищення кваліфікації освітян (маємо на увазі курси з відривом від "виробництва" – шкільного чи ВНЗівського життя).

Обстоювана нами програма дистанційної підготовки творчого педагога і

водночас психолога-дослідника складається з двох частин – *академічного курсу* (750 годин) і *практичного* (750 годин). Перший дещо випереджає другий, окреслюючи на кожний місяць науковий зміст та обсяг конкретної дослідно-експериментальної діяльності виконавців довготривалого наукового проекту – керівників і вчителів шкіл, управлінців і викладачів окремого навчального підрозділу ВНЗ. Загальний термін виконання програми, як показує досвід, два, три і навіть чотири роки, що головню залежить від економічної, професійної, управлінської та морально-психологічної готовності конкретних виконавців освітньо-експериментальної програми.

Примітною рисою змісту дистанційної програми є взаємодоповнення наукових знань з теорії, методології, технології та експериментальної практики модульно-розвивальної системи з використанням новітньої інформації у сфері інноваційної діяльності і наукової творчості, теоретичної, прикладної і практичної психології, сучасної методології, наукового проектування і прогнозування, антропології і синергетики, дидактики середньої і вищої школи. Загальні змістові складові програми фіксує *табл. 1*.

Значна частка освітнього змісту в програмі належить синтетичним концептам і мислесхемам, психодіагностичним моделям диференціації навчання, тренінговим технологіям, методологічним семінарам і психотерапевтичним методикам, а також груповій дослідно-пошуковій роботі з предметними кафедрами, творчими групами педагогів, завданням якої щонайперше є створення системи інноваційного програмово-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання. Зрозуміло, що в кожному конкретному випадку ця програма має певні відмінності, які насамперед залежать від наукової програми експерименту та професійної готовності педагогів до безперервної інноваційної діяльності. Так, у 1995–1997 роках

Таблиця 1

Загальні проблемно-модульні складові авторської програми
дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника

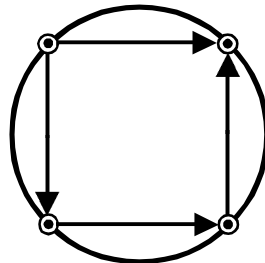
Частина і проблемні блоки	Всього годин	Колективні навчальні тренінги, які проводить керівник експерименту	Спільна дослідно-експериментальна робота наукових керівників і виконавців експерименту	Групова дослідно-пошукова та інноваційна робота з творчими групами (кафедрами)	Групові та індивідуальні консультації наукового керівника учасників і виконавців експерименту	Проблемні "круглі столи"
Частина перша Соціально-культурна парадигма розвитку національної освіти. Категорії вітакультурної методології	200	30	50	70	40	10
Частина друга Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у сфері освіти	400	60	100	100	120	20
Частина третя Модульно-розвивальна експериментальна система	600	80	120	260	110	30
Частина четверта Теорія і практика інноваційної освітньої діяльності	300	30	80	100	80	10
Разом (годин)	1500	200	350	530	350	70

99 педагогів ЗОШ № 10 м. Бердичева Житомирської області виконали пропонувану нами програму дистанційного навчання та одержали відповідне свідоцтво Державної академії керівних

кадрів освіти про підвищення кваліфікації [див. 159, с. 201] за окремим тематичним планом академічного курсу (*табл. 2*). Тоді було підраховано, що *економічна ефективність дистанційної*

1 – емпатія: розвинена здатність розуміти почуття і думку наступників, спроможність співпереживати і співрадіти їхнім успіхам

2 – динамізм дії: відрефлексована здатність гнучко будувати стратегію і тактику розвивального освітнього впливу, ситуативно-комунікативна мобільність



4 – самоактуалізація: саморозвинена здатність реалізувати свій кращий людський потенціал в освітньому процесі на тлі позитивної Я-концепції і безперервної рефлексії власної самоефективності

3 – емоційна стійкість: набута чи вдосконалена спроможність володіти собою та раціонально оцінювати обставини у будь-яких ситуаціях освітньої взаємодії та навчальної діяльності

Рис. 1.

Основні якості учителя-психолога-дослідника
як організатора інноваційної освітньої діяльності

Таблиця 2

Тематика академічного курсу авторської програми дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника до наукового проекту “Школа розуміння” (1995–1997 рр.)

Змістово-тематичні модулі (розділи)	Всього годин	Навчальні тренінги	Дослідно-експериментальна робота	Групові та індивідуальні консультації	“Круглі столи”
Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у сфері освіти: призначення, зміст, особливості	107	24	47	29	7
Психодіагностичні технології диференціації та індивідуалізації навчання	48	4	14	30	–
Психодіагностичні і психокорекційні технології та їх ефективність	128	14	86	24	4
Соціально-психологічна адаптація учнів і вчителів: теорія, діагностика, умови поліпшення	45	12	8	25	0
Концепція інтелекту: психологія, діагностика, педагогіка розвитку	50	11	18	21	–
Самоактуалізація особистості у системі фундаментального експерименту “Школа розуміння”	28	17	–	11	–
Темперамент особистості в контексті навчально-виховного процесу	46	6	31	9	–
Науковий аналіз версій модульного навчання	12	12	–	–	–
Психологія і психодіагностика соціального та духовного розвитку особистості вчителя	29	3	18	8	–
Порівняльний аналіз основних параметрів класно-урочної і модульно-розвивальної систем	5	2	–	3	–
Теорія і практика створення дидактичних модулів і проблемно-модульних програм	50	8	27	15	–
Принципи, критерії та параметри наукового проектування граф-схем навчальних курсів	22	4	15	–	3
Науково-методологічна експертиза граф-схем навчальних курсів	16	5	3	5	3
Теорія і практика створення наукових проектів навчальних модулів	12	4	–	8	–
Основи теорії проблемно-модульного підручникотворення. Технологія створення розвивального міні-підручника	47	10	23	14	–
Психомистецькі технології модульно-розвивального навчання: теорія, засоби, експериментування	81	18	22	38	3
Форми, методи і засоби індивідуалізації модульно-розвивального навчання	15	12	3	–	–
Експертиза ефективності фундаментального соціально-психологічного експерименту за програмою “Школа розуміння”	9	4	5	–	–
Разом	750	170	320	240	20

і стаціонарної (традиційної) форм перепідготовки перебуває у співвідношенні 1 до 3,5. Це означає, що за два роки професійного навчання у 3,5 разів використано менше коштів порівняно з тим, що реально мало бути витрачено, коли б навчання дослідницькому мистецтву проходило не в експериментальній школі, а в Житомирському інституті удосконалення вчителів.

Характерною особливістю аналізованої освітньої програми є те, що виконання її передбачає особистісно-сміслову занурення кожного педагога в інноваційний зміст модульно-розвивальної системи і внутрішнє вивільнення його від традиційних педагогічних схем світобачення. Так, спочатку на лекційних заняттях і заходах учителі опановують наукову термінологію, теоретичні підходи і моделі, стратегіями і мислесеми, знайомляться із закономірностями наукового проектування цілісного модульно-розвивального процесу, базовою моделлю функціонування навчального модуля, досвідом поєднання основних сфер змістового модуля (знання, уміння, норми, цінності), принципами та умовами фундаментального експериментування, соціально-культурною стратегією керівництва навчальним процесом та основами теорії освітньої діяльності. Водночас на практичних заняттях відпрацьовують суть і специфіку етапів цілісного модульно-розвивального процесу, готують інноваційне програмово-методичне забезпечення нової системи, осмислюють та апробовують психомистецькі освітні технології і техніки безперервної розвивальної взаємодії з навчальною групою. У цьому, власне, не тільки теоретична новизна змісту дистанційної програми, а й її очевидне практичне значення для освітян України: вона пропонує інноваційні форми і види якісної видозміни їхньої професійної діяльності на засадах ментальності, духовності, розвитковості і модульності, що зумовлює сутнісну вітакультурну переорієнтацію освітньої системи у напрямку її високої інноваційності.

Під час реалізації дистанційної програми підготовки вчителя як психолога-дослідника вдало поєднуються основні різновиди навчальної і практичної роботи. Про це наочно свідчить зміст **таблиці 3**: академічний курс доповнюється експериментальним і навпаки, що гарантує високий рівень функціональної підготовки виконавців складного експерименту в аспекті теоретико-методологічного володіння предметом наукового пошуку і діяльнісно-практичної перебування змісту і стилю соціального життя в навчальному закладі – від школи Знання до школи Культури і Духовності.

Пропонована система дистанційної підготовки забезпечує також прогресивний підхід до вибору форм і методів навчальної та експериментальної роботи вчителя, викладача. З одного боку, долається змістово-сміслова розмежованість між такими організаційними формами навчання дорослих, як лекція, семінарське і практичне заняття, конференція, індивідуальна робота зі слухачами тощо. До того ж професійно-ділові взаємини між науковцями і практиками набувають рис полівмотивованості, комунікативності, проєктивності, креативності, результативності; з іншого – ліквідується не виправдана диференціація практичної діяльності вчителя на ті різновиди, що мають похідне або другорядне значення у фундаментальному експерименті (групова чи індивідуальна психодіагностика, консультування учнів та батьків, профорієнтаційна робота із старшокласниками, підготовка вчителя до педагогічного консиліуму, оформлення документації та ін.). Стратегічним орієнтиром для всіх учасників соціально-психологічного пошуку є одержання *ментально і духовно зорієнтованої освітньої системи* національного походження, соціально-культурного змісту та інноваційного спрямування.

Академічний курс дистанційної програми читається виключно організаторами фундаментального експерименту, науковими співробітниками Інституту експериментальних систем освіти, а також

Таблиця 3

Основні форми-різновиди академічної і практичної підготовки педагога-психолога-дослідника у системі фундаментального соціально-психологічного експерименту з модульно-розвивального навчання

Програма дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника (1500 годин)		
Академічний курс - 750 годин: Вид навчальної роботи, кількість годин	№ п/п	Практичний курс - 750 годин: Вид практичної роботи, кількість годин
Навчальні тренінги, які проводять спеціалісти з фундаментального експерименту – 180 годин	1.	Психолого-педагогічні обстеження учнів і батьків, кількісна та якісна обробка результатів – 180 годин
Дослідно-експериментальна робота під керівництвом наукових керівників і консультантів фундаментального експерименту – 150 годин	2.	Просвітницько-наукова робота серед педагогів інших шкіл і батьків, у т. ч. її підготовка, проведення і написання наукових звітів – 100 годин
Групово дослідно-пошукова та інноваційно-методична робота наукових керівників з предметними (фаховими) кафедрами, творчими групами – 240 годин	3.	Групово та індивідуальна інноваційно-наукова робота учителів (викладачів) певного фаху над створенням авторської системи програмово-методичного забезпечення експерименту – 160 годин
Групове та індивідуальне консультування керівниками експерименту його виконавців, учасників і всіх зацікавлених осіб – 140 годин	4.	Самоосвіта виконавців експерименту з теорії, методології і процедури експериментування, включаючи і самовдосконалення особистості вчителя – 150 годин
“Круглі столи” з учителями і викладачами модульних навчально-виховних закладів за участю наукових співробітників Інституту ЕСО – 40 годин	5.	Підготовка виконавцями експерименту наукової продукції (інноваційно-методичні спецвипуски, експериментальні програми, тези виступів, наукові статті, методичні посібники) – 160 годин

фахівцями найвищої кваліфікації, які захистили кандидатські дисертації із загальних або спеціальних аспектів наукового пізнання, проектування та експериментування модульно-розвивальної системи (О.Є. Гуменюк [59; 62], В.О. Комісаров [90–92], М.Б. Бригадир [9; 10], Ю.Я. Мединська [102; 103], А.Н. Гіряк [43; 45], Н.Є. Ситнікова [144], Г.О. Горбань [46; 109], Л.В. Зазуліна [74; 75], В.В. Мельник [104; 105], Т.В. Семенюк [141; 142]). В окремих випадках до проведення навчальних тренінгів залучаються підготовлені нами керівники модульно-розвивальних шкіл і заступники директора з дослідно-експериментальної роботи.

Виконання практичного курсу навчальної програми цілком покладається на адміністрацію експериментальної

школи. Вона організовує, змістовно забезпечує і координує форми і методи дослідно-експериментальної роботи вчителів-дослідників, спираючись на позитивний досвід академічного курсу і на здобутки наукових підрозділів школи – діагностичного центру, соціально-психологічної служби, науково-методичного відділу, експертної і редакційно-видавничої груп. Оскільки багатостороння діяльність модульно-розвивальної експериментальної школи організовується потижднево, то, як показує досвід, про досягнення педагогічного колективу у фундаментальному експериментуванні найкраще свідчать результати щомісячної і поквартальної дослідно-експериментальної роботи кожного виконавця, навчальної кафедри, інших підрозділів.

У формі таблиці нижче поданий бланк індивідуальної програми самоосвіти вчителя-психолога-дослідника упродовж одного кварталу за чотирма напрямками (теорія, методологія, технологія та інноваційна практика модульно-розвивальної освіти) і чотирма показниками: завдання, затрачений час (у год), якість виконання, результат (**табл. 4**). Аналогічні таблиці доцільно використовувати і для фіксації нарощування змісту інноваційно-експериментальної роботи творчих груп, предметних чи фахових кафедр, управлінських структур або інших новітніх підрозділів, децю змінивши їх назву (наприклад: “Колективна програма самоосвіти учителів-дослідників, об’єднаних у творчу групу авторів модульно-розвивальних підручників”).

Окремо зауважимо, що потижневе програмне планування професійно-креативного розвитку особистості вчителя, що раніше нами впроваджувалося в експериментальних школах [див. 159, с. 195–196], не отримало широкого розповсюдження головно через трудомісткість процедури відстеження учасником інноваційної діяльності деталізованої динаміки свого професійного самозростання і культурного збагачення. Водночас доречним є ведення *картотеки* індивідуального чи колективного оволодіння теорією, методологією та експериментальною практикою модульно-розвивального навчання за окремим бланком (**табл. 5**), до якого заносяться конкретні результати-здобутки кожного суб’єкта освітньої творчості за роками упродовж п’ятирічного терміну. Систематичне заповнення таких карток – це не лише приємна для будь-якого експериментального закладу статистика, якою можна пишатися, а й ефективний *моніторинговий метод* фіксації динаміки зростання творчого потенціалу та інноваційної компетентності як окремих освітян-виконавців своєї програми, так і новаторських груп та цілих педагогічних колективів.

З 2000 року у структурі Інституту експериментальних систем освіти (м. Тернопіль) діють підрозділи колективних наукових співробітників і наукових ко-респондентів. У серпні 2004 року педагогічні колективи 12 експериментальних шкіл з різних куточків України підписали з Інститутом ЕСО контракт на участь у виконанні завдань першого, пізнавально-суб’єктного етапу (2004–05 роки) суспільно-дослідницької програми нашої наукової школи й у такий спосіб долучилися до створення *єдиного модульно-розвивального руху* за оновлену національну школу та українську науку [див. 134; 188]. Тому нині дослідно-експериментальна робота в модульних школах, ліцеях і гімназіях організується не стільки як фундаментальний соціально-психологічний експеримент відомого змісту і спрямування, скільки як високо-професійне здійснення на колективному, груповому чи індивідуальному рівнях інноваційної освітньої діяльності з упродовження і вдосконалення модульно-розвивальної системи навчання. Досвід переконує, що успіх прийде до тих педагогічних та викладацьких колективів, у котрих кожний позаштатний співробітник Інституту ЕСО щоденно займається принаймні 2–3 години такою, чітко спланованою і скоординованою, діяльністю.

Отже, запропонована й апробована нами система дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника є інноваційною для національної освіти за завданнями, змістом, технологією, формами, засобами і результатами підвищення кваліфікації та перепідготовки освітянських кадрів. Вона характеризується економічністю і водночас наукоємністю та високим самоактуалізуючим впливом на професійне й особистісне зростання кожного учасника повноцінної інноваційної діяльності. Сподіваємося, що з часом саме ця система спричинить доленосне оновлення наявних освітніх моделей середньої і вищої школи та виявить свій значний культуротворчий потенціал.

Таблиця 5

Картка індивідуального (колективного) оволодіння теорією, методологією, технологією та інноваційною практикою модульно-розвивальної освіти ПІБ
чи педагогічним колективом
у 200__ році

Курс самоосвітньої підготовки		Квартал				Примітка
		Перший	Другий	Третій	Чет-вертий	
Теорія МРО						
Методологія МРО						
Технологія МРО						
Практика МРО	Пропагандистсько-Освітня					
	Експериментально-пошукова					
	Науково-видавнича					
Висновки про ступінь зростання інноваційної компетентності за напрямками самоосвіти						
Напрямки самоосвіти		Оцінка		Сума балів	Рейтинг	
1. Теорія МРО (max 20 б.)						
2. Методологія МРО (max 20 б.)						
3. Технологія МРО (max 20 б.)						
4. Практика МРО (max 40 б.)						
Загальна сума балів (max 100 балів) _____						
Висновок атестаційної комісії _____						

2. ТЕОРЕТИЧНІ КОНЦЕПТИ І МОДЕЛЬ ПОВНОЦІННОЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСВІТНІЙ СФЕРІ СУСПІЛЬСТВА

Інноваційна освітня діяльність, згідно з відповідним міністерським Положенням [125], – це розробка, розповсюдження та застосування освітніх інновацій, що вперше створені, вдосконалені або застосовані; освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати педагогічної діяльності на всеукраїнському, регіональному чи місцевому рівнях зреалізування державної освітньої політики. При цьому найвищий рівень масштабних змін передбачає апробацію інновацій та експериментальну перевірку продуктивності і можливості їх застосування у системі освіти.

Загалом основний зміст аналізованого Положення становлять два розділи: “Розробка інновацій у системі освіти” і “Розповсюдження та застосування інновацій у системі освіти”. Вони чітко унормовують процедури визнання інноваційної ініціативи, прийняття рішення про організацію та проведення експерименту, власне його здійснення-проведення, прийняття рішень щодо розширення бази, внесення змін до програми дослідно-експериментальної роботи, припинення, завершення експерименту, а також про сферу розповсюдження конкретної інновації, збереження інформації про неї та умови її застосування у системі освіти. Проте очевидно, що цей нормативний документ лише схематично фіксує основні принципи, закономірності і психосоціальні механізми здійснення інноваційної освітньої діяльності. Тому природно він не розв’язує актуальних теоретико-методологічних проблем у цьому предметному полі наукового пошукування.

Передусім підкреслимо, що освіта – це важлива складова всезагального процесу соціалізації, котрий, завдяки наявності соціальних структур і засобів (наприклад, сім’ї і мові), передбачає привлас-

нення кожною людиною широкого кола цінностей, норм, понять та очікувань, на підґрунті яких уможлиблюється повсякденне життя людей. Однак, на переконання багатьох мислителів, “освіта – формальний процес, на засадах якого суспільство передає цінності, навички і знання від однієї людини чи групи до інших” [145, с. 427]. І все ж, на наш погляд, формальність освіти як особливого соціального інституту відносна, поперше, тому що це окрема, локалізована у часі і просторі, вітакультурна сфера становлення і розвитку особистості-громадянина, а відтак складна і багаторівнева оргсистема, по-друге, ще й тому, що це унікальний простір культуронаслідування і культуроініціювання – понять і символів, ставлень і уявлень, вартостей і вірувань, правил і норм як головних складових людського досвіду. Тому атрибутивно освіта є *вітакультурним явищем* не лише суспільного формату, а й цивілізаційного, загальносвітового.

Підтвердженням сказаного є той факт, що освіта сприяє збереженню культурних цінностей і проведенню соціальних змін, котрі пов’язані із впровадженням нових технологій і переоцінкою наявної системи знань. Крім того, вона цілком слушно розглядається нині як капіталовкладення, котре принесе винагороду в майбутньому. І це підтверджують наукові узагальнення: має місце тісний зв’язок між рівнем освіченості людини та її успіхами у професійній діяльності.

Однак найвагоміші аргументації центруються довкола того незаперечного фундаментального факту, що нині на перший план дискурсу виходить *процес глобалізації*. “У наш час стає зрозумілим, – пишуть Є. Савельєв і В. Куриляк, – що світ справді вступає в нову еру, в якій переважаючим фактором є глобалізація. Якщо в перші роки після Другої світової війни глобальний характер проглядався лише у сфері військової техніки (йдеться, приміром, про наслідок застосування ядерної і водневої зброї), то в останнє десятиліття національна приналежність

економіки втрачає колишню самостійність, незалежність від світових процесів. Мультинаціональні компанії здатні більше впливати на політичні та соціальні процеси, ніж президенти й уряди” [137, с. 25–26]. У зв’язку з цим автори цілком слушно обґрунтовують зміст, форми та новації так званої *нової економіки*, котра, базуючись на Інтернет-бізнесі, ліквідує географічні і національні межі економічного простору, задає економічну цінність знань, вибудовує глобальний економічний порядок, фактично створює єдину наднаціональну економіку зі світовим Інтернет-урядом, що характеризується не тільки позитивними наслідками, а й негативними [див. 41].

І все ж зрима тенденція до глобалізації є незаперечним свідченням того, що життєдіяльність сучасних суспільств та їх сфер (наука, економіка, культура, право, освіта, дозвілля тощо) не може відбуватися ефективно без інтеграції до певного загалу – як континентального, так і міжконтинентального.

В окресленому контексті теоретизування нами, спільно із Ю.І. Яковенком [80, с. 8–9], обґрунтована потреба створення нової галузі соціологічного знання – **соціології інноваційної діяльності** (на прикладі функціонування освітянської сфери суспільства). Зокрема, встановлено, що протягом ХХ століття наукова уява про *інноваційну діяльність* була така: кожне суспільство має свої ресурси, а тому є можливість розвитку людської життєдіяльності, насамперед через такі ресурси розвитку як наука, техніка, культура та освіта. При цьому суспільна потреба в інноваційній діяльності загострюється тоді, коли починають прогнозувати і переживати *дефіцит певного ресурсу* (наприклад, аграрного – колективізації, виробництва – індустріалізації, техніки – літакобудування, машинобудування і т. ін.). Отож завжди треба міркувати про ресурси розвитку і джерела життєпроцвітання суспільства.

Соціальний інститут освіти, як і кожен інститут, виконує такі функції: репро-

дуктивна, комунікативна, владна, селективна, інтегративна, соціомобільна, господарська, стратифікаційна, продуктивна, дозвілленева та ін. (І.М. Гавриленко, О.Л. Скідін [40]). Однак специфіка вітакультурного утвердження освіти як соціального інституту посягає у переважанні низки основоположних функцій, що центруються довкола *соціалізації, комунікації і селекції*, а також безперервної *трансляції* загальнолюдського досвіду від покоління до покоління.

Система суспільного виробництва в уяві науковців зосереджена на продукуванні таких компонентів:

1) *людей* як носіїв суспільного життя;
2) *агропродуктів*, наявність яких забезпечує фізіологічний рівень задоволення потреб (за А. Масловим);

3) *виробництві речей* як умови подальшої інтенсифікації виробництва людей та агропродуктів;

4) *продукуванні символічних систем*, у яких відображається специфіка виробництва зазначеного вище (п. 1–3) та спеціалізація діяльності соціальних груп і відносин між ними з приводу виробництва, вказаного у п. 1, 2, 3, 4;

5) *підготовці та формуванні особистостей* як генераторів чи рушійних сил визначення шляхів: а) модернізації, б) трансформації, в) реформації і г) революції щодо усіх сегментів суспільного виробництва, зазначених у пунктах 1–5.

У будь-якому разі багатосегментне суспільне виробництво може оптимально функціонувати за умови діалектичної взаємодії й *відносної рівноваги традицій та інновацій* у житті такого надскладного соціумного організму як суспільство. Саме тому в розвитку останнього, як і його підсистем, доречно виокремити й розглядати стани та етапи стійкого стабільного руху-поступу і бурхливо-новоїнноваційного, непараметричного. Доречність кожного з них визначається або наявністю необхідних ресурсів стабільного розвитку, або втратою *ресурсоємності*, прогнозування дефіциту та пошуку шляхів компенсації цих втрат. Зазначене

спонукає до артикуляції **інноваційного етапу розвитку суспільства**, або його окремих підсистем, сфер.

У науковій літературі накопичено досвід відстеження визрівання інноваційних фаз суспільного розвитку як у широкому, так і у вузькому витлумаченні. Проте отримані результати репрезентують як теоретичні здобутки свого часу, так і практичні наслідки їх застосування. Процес глобалізації, зазначений на початку, надає інші параметри множині процесів, явищ, станів, які не відрефлексовані науковцями. Тому, відповідно до терміна А. Тойнбі, виникають нові виклики часу, згідно з якими функціонування соціальних інститутів повинно отримувати нові властивості, форми, змісти. Очевидно, що це стандартний варіант до спонукання науковця у його пошуку наукових теорій, концепцій, понятійного апарату, призначеного для того, щоб адекватно відображати відповіді на ці виклики часу.

В освітянській сфері це щонайперше стосується наступного:

– *державної політики* у сфері освіти та входження України у Європейський геокультурний простір;

– *економічної ефективності* освіти як сфери трансляції соціального досвіду від покоління до покоління та важливого сегмента національного культуротворення;

– *напрямків, ступенів, рівнів та форм освітньої практики* (навчання, підготовки, перепідготовки тощо);

– *поетапного переведення* національної системи освіти з екстенсивно-трансляційного, інформаційно-монологічного стану до інтенсивно-розвивального, вітакультурного, і в такий спосіб *змінити традиційної освітньої моделі на інноваційну*;

– наукове проектування й удосконалення *вітакультурного змісту* навчальних предметів та наукових дисциплін середньої, вищої і післядипломної освіти;

– створення сучасної *матеріально-технічної*, у т. ч. комп'ютерної, бази і системи *інноваційних програмово-*

методичних засобів (граф-схеми навчальних курсів, вітакультурні матриці розділів і тем, наукові проекти навчальних модулів, освітні сценарії, розвивальні підручники, освітні програми самореалізації особистості та ін.).

Отже, науковою проблемою є те, що раціонально невідрефлексовано: як (?) усі вищезазначені зміни, навіть якщо вони стосуються окремого навчального закладу, відображаються на перебігу розвитку окремих великих спільнот загалом і на розмаїтті суспільних сфер чи сегментів. Тому *методологема* обстоюваного пошукування ґрунтується на такому концептному визначенні: **інноваційна діяльність** – це така система цілеспрямованого та керованого вироблення і внесення змін-нововведень в окремі аспекти чи сфери суспільного життя, що охоплює пізнання, проектування, впровадження та моніторинг новацій на одному чи кількох результативних рівнях творення: а) предметів, б) соціальних технологій, в) організацій, г) нового типу людини. Вона є **метадіяльністю**, котра діалектично поєднує теоретичну і досвідну, продуктивну і репродуктивну, творчу й регламентаційну, проектну й методичну різновиди діяльності, що взаємозалежно збагачують *соціальний простір* як фундаментальну форму суспільного існування людей та *необхідний ресурс*.

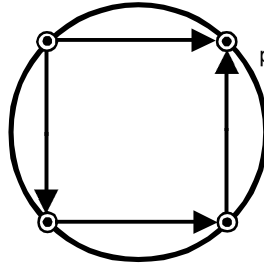
Звідси, керуючись вимогами принципу кватерності, обґрунтованого свого часу К.Г. Юнгом [див. 70; 243], є змога встановити принаймні три базових **к о н ц е п т и** соціальної інноватики:

а) *стратегема інноваційного соціального розвитку* – модерністська, трансформаційна, реформаційна або революційна, котра відповідає аналогічно одній із чотирьох інноваційних підходів: технологічний, пошуковий, неконфліктний або конфліктний (**див. рис. 2**);

б) *цикл інноваційної діяльності*, що інтегрує наступність чотирьох періодів або фаз її здійснення: **п і з н а н н я** сутності конкретної новації та її адекватне теоретичне обґрунтування як су-

1 – модерністська: складна сукупність перемін в усіх аспектах певної соціальної системи, що спрямована на досягнення гарантованих результатів у межах традиційної репродуктивної орієнтації за допомогою ширшого використання наукових знань і сучасних інформаційних, соціальних та інших технологій

2 – трансформаційна: складна система сутнісних змін соціальної системи, що спрямована на ініціацію і зреалізування інноваційного пошуку форм, механізмів та умов зміни способу організації певного соціального сегмента (наприклад, життєдіяльності соціального інституту чи організації) або суспільства в цілому, що супроводжується високою проблемністю, певними ризиками та колективним добуванням досвіду творчої діяльності у державо- та суспільствотворенні



4 – революційна: глибока, якісна, відносно швидка перебудова усталених економічних, соціальних і політичних структур, усіх сторін суспільного життя, що спрямована на знищення застарілих соціальних відношень і структур, видозміну соціально-політичного устрою, а тому характеризується радикальністю нововведень і соціальних дій, котрі спричинюють напруження і конфлікти між різними соціальними групами, можуть набувати насильницького характеру

3 – реформаційна: система нововведень і перетворень певного аспекту суспільного життя (сфери, інститути, заклади), що не змінює засад наявної соціально-політичної структури (наприклад, організує перехід до ринкової економіки чи забезпечує демократизацію суспільного повсякдення), спирається на ті чи інші моделі управління соціальними процесами, а тому характеризується поступовістю і неконфліктністю

Рис. 2.

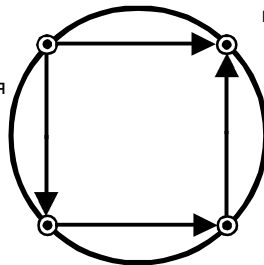
Основні стратегії інноваційного соціального розвитку

купності ідей, принципів, гіпотез, закономірностей, понять, фактів; наукове проєктування, що передбачає соціальну адаптацію його теоретико-методологічних засад до реальних вимог конкретної соціоструктури, а відтак її оформлення цих засад у вигляді наукового проєкту як універсального інноваційного засобу конструювання і творення майбутнього; впровадження інновації, тобто проведення експерименту всеукраїнського, регіонального чи місцевого рівня за окремою програмою

дослідно-експериментальної роботи, кошторисом та іншими ресурсами, умовами і засобами ефективної апробації пропонувананих нововведень; моніторинг ефективності інноваційних перетворень, котрий передбачає експертне відстеження умов, перебігу та результатів соціального експерименту відповідного рівня, а також узагальнення його наслідків, підведення підсумків і, в разі успішності, формулювання рекомендацій державним органам влади щодо масового впровадження апробованої та системно оціненої новації (рис. 3);

1 – пізнання новації: передбачає її теоретико-методологічне осмислення, чітке і повне розкриття її змісту, підготовку робочої програми дослідно-експериментальної роботи та оприлюднення автором (авторами) своєї інноваційної ініціативи – публічне виголошення наміру удосконалити або оновити соціальну практику, що фіксується у формі відповідної програми або заявки на проведення соціального експерименту

2 – проєктування нововведення: ґрунтується на реорганізації теоретико-методологічного знання у напрямку його соціального унормування у формі планів і проєктів, а також здійснення соціального моделювання (щонайперше імітаційного) умов та імовірних наслідків впровадження інновацій, що дає змогу пропедевтично здолати можливі труднощі як на шляху самого їх проєктування, так і практичного зреалізування



4 – моніторинг ефективності нововведення: експертне відстеження та загальний контроль за процесом його масового апробування-впровадження, підведення підсумків, формулювання пропозицій і рекомендацій щодо подальшого вдосконалення інноваційно збагаченого процесу чи соціального простору

3 – впровадження інновацій: зводиться до проведення соціального експерименту як найбільш достовірного способу отримання інформації про наявність гіпотетично заданих причинно-наслідкових зв'язків між показниками функціонування, діяльності, поведінки соціального об'єкта й тими керованими інноваційними чинниками, котрі впливають на нього, а у підсумку підтверджує чи спростовує доцільність конкретної новації

Рис. 3.

Цикл інноваційної діяльності у соціогуманітарній сфері суспільства

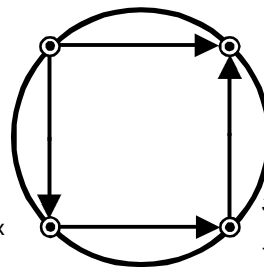
в) *мережа нововведень*, основними компонентами якої є предмети (від найпростіших знарядь праці до комп'ютерних, літальних апаратів та ядерних реакторів), технології (від збирання плодів і приготування їжі до виготовлення лазерної техніки чи проведення виборчої кампанії), організації (від племінної до глобальної фінансової системи), люди нової генерації чи оновленого психотипу, котрі є найтоншим і найскладнішим продуктом соціокультурного творення, системних соціумних змін та реформацій (рис. 4).

Інноваційна діяльність організує та змістовно зумовлює процесний перебіг **соціальних інновацій**, суть яких полягає в інваріантному створенні, розповсюдженні та реалізації *суспільно-корисних ініціатив*, зумовлює якісні зміни в різних сферах життєдіяльності суспільства й стимулює *раціональне використання наявних матеріальних, економічних, соціальних та духовних ресурсів*. Зокрема, інноваційна діяльність у сфері освіти передбачає: 1) зацікавлене ініціювання нововведення, або виявлення авторської ініціативи; 2) дослідження умов зреалізування новацій, або проведення експертизи пілотних проектів чи експериментальних програм; 3) моделювання

соціальних інновацій за реальних вітакультурних умов суспільного життя, або пропедевтичне освоєння освітніх, педагогічних чи психодідактичних нововведень; 4) продукування інноваційних сегментів в окремих структурних соціосистемах у знакових формах (схема, алгоритм, проект тощо), або створення повноцінного наукового проекту конкретного нововведення; 5) апробування освітніх новацій, або їх експериментальна перевірка на результативність та вагомність; 6) наукове обґрунтування доцільності та ефективності більш широкого впровадження соціальної інновації, або збереження інноваційних процесів як сукупності позитивних розвиткових змін у локалізованому соціумі; 7) оргуправлінське розповсюдження апробованих соціальних інновацій освітнього спрямування, або професійне освоєння освітніх нововведень педагогічними та викладацькими колективами; 8) комплексна професійна експертиза ефективності здійснених нововведень у форматі міжвідомчого моніторингу продуктивності соціальної, культурно-освітньої політики, або перехід інновації спочатку у відносну, а згодом й у сталу традицію та виникнення у її змістово-структурному форматі зон наступних інноваційних перетворень.

1 – предметна: проектування і виробництво нових виробів (речей, засобів праці, продуктів, ліків тощо) і примноження *матеріальних ресурсів*

2 – технологічна: створення нових інженерних, інформаційних, управлінських технологій, що дають змогу зреалізувати все більш ефективні способи і засоби досягнення цілей і завдань у різних сферах суспільного виробництва і соціального життя, забезпечують *технологічний процес* і примножують *економічний*, у т. ч. фінансовий, *ресурс*



4 – людиноствердна: творення нової людини, котра гармонійно поєднує пізнавальний, соціальний, психосмисловий та духовний потенціал, здатна жити у злагоді зі світом та утверджувати паритетність взаємостосунків з іншими людьми; цей аспект інтегрує попередні складові у єдиній тенденції психокультурного прогресу груп, етносів, народів і примножує інтелектуальний капітал та духовний потенціал людства

3 – організаційна: створення таких відносно автономних груп людей (об'єднань, товариств, корпорацій тощо), які зорієнтовані на досягнення певної мети, реалізують окрему програму на основі єдиних правил і задля втілення спільних, узгоджених і скоординованих дій, що в сукупності забезпечує *суспільний прогрес* і примножує *соціокультурний ресурс*

Рис. 4.

Складові мережі нововведень у результативному осмисленні інноваційної діяльності

Окремо підкреслимо особливу теоретико-методологічну значущість останнього концепту, в якому людинопродукванню належить визначальна – надскладна, інтегральна, універсумна – функція. Річ у тім, що деякі науковці (наприклад, В.Б. Яковенко [245]) вказують на наявність трьох результативних проєкцій нововведень (предмети, технології, організації), що, безсумнівно, звужує реальний вітакультурний простір імовірних змін і перетворень. І це зрозуміло чому, адже основною дієвою особою історії, а відтак і головним героєм загальної життєвої драми на Землі є людина. Саме вона – вершина природної еволюції, вищою мірою *рекурсивна біопсихосоціотехнічна суперсистема*, не лише функціональні органи якої здатні до всіляких розвиткових депланаций (тіло, мозок, психіка, духовність), а й вона сама функціонує як відкрита саморозвивальна метасистема, котрій притаманна унікальна властивість – *свідомість*, тобто здатність ідеально відтворювати дійсність у мисленні, гармонізувати тілесне і духовне, матеріальне й унікальне, земне і вселенське.

Разом з тим нелінійний характер саморозвитку людини спричинений необмеженим набором індивідуальнісних інваріантів виконання норм вселенського простору (гармонійність, економічність, доцільність тощо), котрі й забезпечують її право на життя, активність, винятковість, свободу, універсумну причетність до світу, на помилкові вчинкові дії та їх виправлення, врешті-решт на нематеріальну субстанційність – *увібрану духовність*, котра виявляється назовні у віруваннях, намірах, мислекомунікативних формах, смисложиттєвих орієнтаціях, актах-діяннях самісної, у тому числі творчої і рефлексивної, екзистенції. Тому “особливість людини, – зауважує К.Я. Вазіна, – полягає у її здатності безперервно виробляти інтелектуально-моральну енергію (емоцій, думок, бажань, вчинків), яка становить її ідеальну, а відтак і духовну сутність” [19, с. 20].

Певним опосередкованим підтвердженням сказаного є дослідження вищезгаданого В. Яковенка, котрий, обстоюючи концепцію інноваційної технології як нечіткої відкритої системи і феномена суспільного розвитку, пропонує свій варіант системної організації *восьмикратного шляху* як форми креативної поведінки особистості: причина – *любов*: 1. Зосередження, 2. Увага, 3. Бачення-розуміння; стан – *радість*: 4. Думка, 5. Мова, 6. Зусилля-прагнення, 7. Дія-поведінка; наслідок – *щастя*: 8. Спосіб життя, а також наводить моделі, механізми, стратегію, оргформи та психологічні методи розвитку її творчої ініціативи та оперативного інноваційного енергопотенціалу, тобто пропонує своєрідну психодидактичну модель навчання творчості [245]. Все це вказує на те, що людина – це історично змінна психокультурна даність, а тому є науковий сенс типологізувати її як за критеріями традиційності, так й інноваційності. У цьому аспекті, скажімо, після “Помаранчевої революції” (грудень 2004 року) можна говорити про появу *нової* генерації українців і постання нової національної еліти.

Очевидно, що інноваційна діяльність у сфері освіти – це передусім сукупність соціально-психологічних процесів цілеспрямованого внесення змін у завдання, зміст, форми, технології, методи, засоби, механізми та способи оцінювання результатів організації соціогуманітарної науки і навчально-виховної практики. У зв’язку з цим виникає двоєдина проблема наукового обґрунтування принципів і закономірностей інноваційної освітньої діяльності: з одного боку, треба дотримуватися вимог *вітакультурної методології* [80; 168; 183; 201; 210] щодо її інтерпретації як специфічного простору психосоціальної взаємодії, з іншого – зреалізувати *системно-діяльнісний підхід* [8; 67; 81; 82; 83-84; 98; 131; 209; 240; 242] до витлумачення зазначеної сукупності процесів і дій як довершеного освітнього циклу конкретно-ситуативного творення такого простору паритетного співдіяння.

На нашу думку, освітній простір є складовою етнонаціонального, компонентом європейського та елементом вселенського. Останній у людському пізнанні-вигляді являє собою універсум (“світ як ціле”), тобто надскладну метасистему, що функціонально поєднує основні системи – екологічні, соціальні, технічні, психодуховні (**рис. 5**), відтак утримує у своєму просторово-часовому форматі всі умови і чинники для вільної, досконалої, творчої діяльності людини, для її соціального утвердження і само-реалізації.

У сутнісному визначенні *освітній простір* – це локалізована у часі і докількі соціогуманітарна сфера як складна й багаторівнева організація, котра задає умови і межі вітакультурного розвитку людини як суб’єкта, особистості, індивідуальності та універсума й у такий спосіб визначає конкретний формат функціонування і трансформації суспільства. Цей простір утворюють об’єкти і процеси, їх параметри і показники, що, відповідно до вимог системного підходу, можуть розглядатися як компоненти та елементи, структури та унормовані зв’язки. Ось чому в інноваційній системі модульно-розвивальної освіти нами запропонована модель проектування соціально-культурно-психологічного простору експериментальної школи [159, с. 222–227; 201, с. 66–98], що знайшла

емпіричне підтвердження в дисертаційному дослідженні В. Комісарова [90; 92–93]: новостворена інноваційна модель освіти експериментально втілює у 80 разів досконаліший освітньо-розвитковий простір масової школи, оскільки професійно працює із 15360 покомпонентними зв’язками цього простору, а класно-урочна – тільки із 192.

Таким чином, встановлені закономірності етапного перебігу, просторового спричинення професійно зорієнтованого інноваційного процесу, сформульовані ідеї та концепти, здобуті мислесхем і введені поняття дали змогу створити *теоретичну модель повноцінної інноваційної діяльності*, що реалізує принципи циклічної, системно-діяльнісної та вітакультурної парадигм, найкраще відображає сутнісні ознаки та особливості освітньої сфери України (**рис. 6**). Вона визначає чотири періоди і відповідні їм етапи (всього дев’ять) функціонального розвитку будь-якої самодостатньої освітньої інновації від сучасної традиції ведення шкільної справи до нової, пропедевтичної та інноваційно зорієнтованої, котра має можливість утвердитися в майбутньому як прогнозований результат масового впровадження інновації. Кожний із чотирьох періодів розгортання інноваційної діяльності має свої цілі і завдання, предметний зміст та охоплюваний ним матеріал, актуалізовані засади

1 – **екологічні системи** становлять природу і відіграють роль матеріального дому людини, в якому вона проживає

4 – **психодуховні системи** вселюдського, етнонаціонального, групового та індивідуального рівнів самоорганізації, котрі утверджують світ ідеально-смыслових сутностей



2 – **соціальні системи** становлять людство та його знаково-культурний світ унормованих поведінки, діяльності, спілкування, вчинків

3 – **технічні, тобто штучні системи**, що створені у результаті науково-технічного прогресу (споруди, механізми, інструментарій) і становлять штучний дім людини

Рис. 5.

Метасистемна структура вселенського простору як основа цілей, змісту, форм, технологій, методів і засобів інноваційних моделей освіти

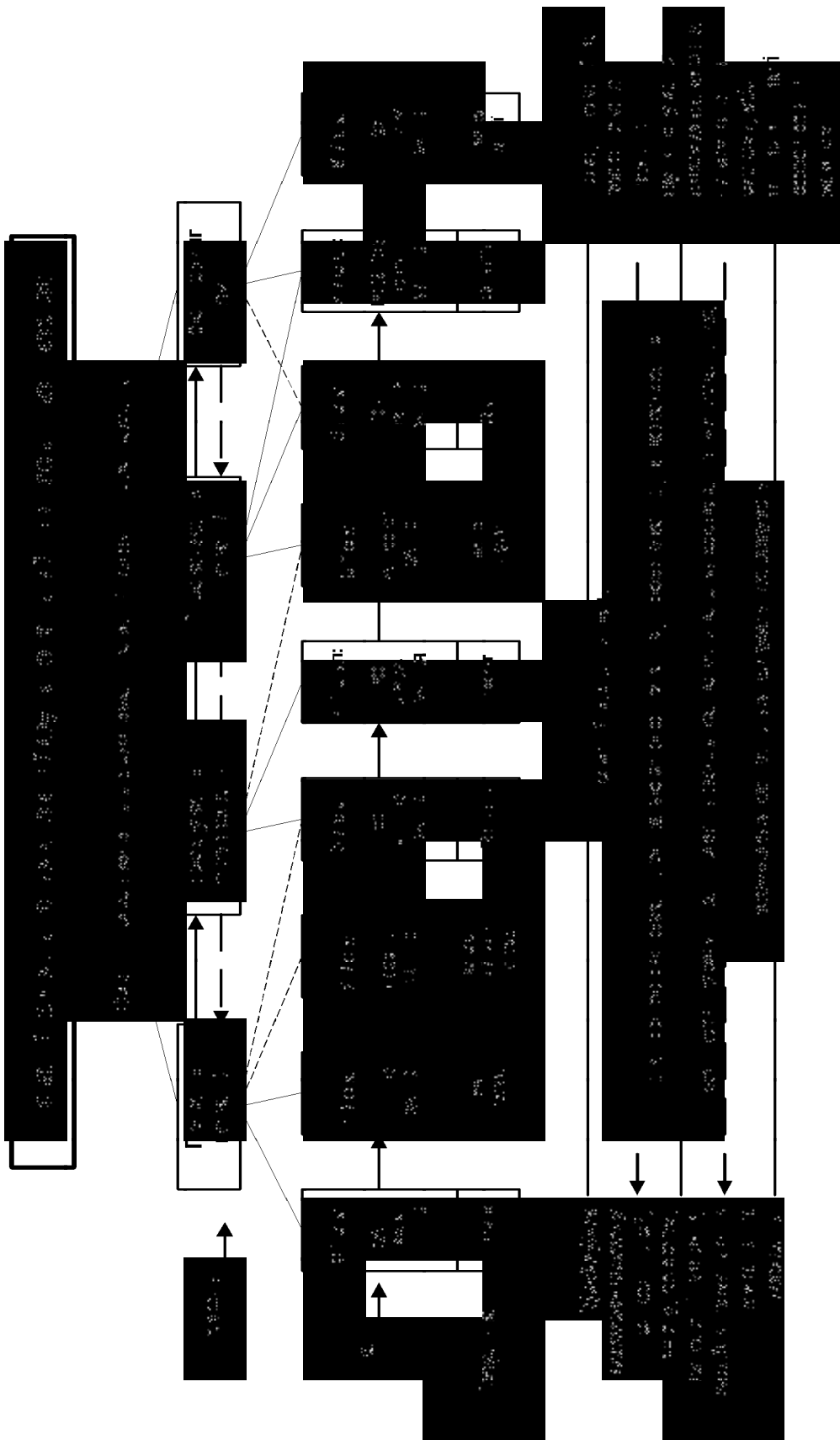


Рис. 6.
Модель повноцінної інноваційної діяльності в освітній сфері суспільства

і способи діяння й визначається як стратегічним сумарним результатом (пізнати, спроектувати, впровадити чи здійснити моніторинг), так і тактичними здобутками, що визначають основний зміст етапів інноваційного пошукування та конкретизуються у певних новаційних продуктах (підготовка наукової програми, написання експертного висновку, створення моделі-взірця інновації і т. ін).

Пропонована модель є *теоретичною*, тобто реалізує ідеальну схему здійснення повноцінної інноваційної діяльності. За принципами побудови вона аналогічна раніше створеній нами моделі повного функціонального циклу модульно-розвивального метапроцесу [159, с. 85; 168, с. 122] в аспектах його наукового проектування і психомистецького зреалізування. Тому природно, що відображені у ній *принципи* і *закономірності* розвитку перебігу інноваційної освітньої діяльності характеризуються певною спорідненістю із концептами та логікою розгортання модульно-розвивальної міжсуб'єктної взаємодії. Іншими словами, має місце:

1) довершена *послідовність* восьми (крім нульового) етапів функціонування освітніх інновацій як предмета відповідної діяльності, що, хоч і характеризується прогресивною тенденцією розгортання-згасання інноваційної роботи від початкових етапів до завершальних та певним перенесенням сутнісного змісту, все ж алгоритмічно не забезпечує слідування етапів один за одним, оскільки за реальних умов втілення інноваційного циклу здебільшого є зупинки, повернення до попередніх моментів чи перестрибування до більш віддалених;

2) оптимальна *насиченість* кожного етапу відповідним психосоціальним змістом (пошуковою активністю, мотивацією творчої поведінки, інтуїтивними та інформаційними актами само- і взаємопідтримки, оцінювання та рефлексія успішності апробаційних заходів тощо), який спочатку теоретично осмислюється та методологічно обґрунтовується, а по-

тім науково проектується та експериментально впроваджується;

3) структурно-функціональна *цілісність* розвиткового перебігу інноваційної діяльності, що досягається лише шляхом покрокового переходу від першого періоду теоретичного освоєння конкретної освітньої інновації до четвертого; причому найбільш змістовна і складна пошукова робота здійснюється на другому і третьому періодах, коли пропонована інноваційна модель (освітня технологія, система чи методично-засобовий комплекс) перевіряється на ефективність та економічність на практиці як сукупність взаємозалежних процедур і технік системного введення новаційних змін;

4) відносна *автономність* періодів та етапів повноцінної інноваційної діяльності у сфері освіти, що реально уможливується як задіянням різних форм і засобів нормування окремих дій-процедур цієї діяльності (програма, експертний висновок, модель-взірець, проект, алгоритм-процедура, звіт, інструменти-засоби, пропозиції і рекомендації), так і залученням на тих чи інших етапах різних професіоналів-виконавців залежно від конкретних завдань інноваційного просування вперед – до кінцевої мети кардинального поліпшення освітнього процесу;

5) природна *циклічність* у соціокультурному функціонуванні освітніх, як і будь-яких інших, інновацій, котра спричинена генезисом самого творчого мислення та інноваційної діяльності: зацікавлення-мотивування → ініціювання-дослідження → моделювання-продукування → апробування-обґрунтування → розповсюдження-управління; тому здобутий раніше досвід інноваційної роботи на попередніх періодах та етапах новаторства є важливою внутрішньою умовою повноцінності інноваційного циклу наступних, а відтак й передумовою підвищення соціокультурного потенціалу сучасного освітнього простору.

Отже, пропонована теоретична модель ґрунтується на перевірених методоло-

гічним мисленням принципів і концептах (ідея соціології інноваційної діяльності, принцип кватерності, циклічна парадигма, вітакультурна методологія, системно-діяльнісний підхід, закономірності постановки і розв'язання соціальних проблем та ін.), утворює відкритість змісту, форм, методів і засобів здійснення інноваційного пошуку, обстоює циклічність задля оптимізації розробки і впровадження у роботу середньої і вищої школи освітніх інновацій технологічного та оргсистемного рівнів зрілості, нарешті вона передбачає створення повноцінного соціально-культурно-психологічного простору ефективної мислєдіяльності та ділової комунікації творчих колективів, груп та окремих особистостей, що позитивно впливає на організаційний клімат і психологічну атмосферу навчально-виховного закладу, сприяє соціальному утвердженню та повній самореалізації кожного виконавця-дослідника інноваційного проекту.

3. ЕКСПЕРТНО-ДІАГНОСТИЧНИЙ КОМПЛЕКС ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ МОДУЛЬНО- РОЗВИВАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Змістовно-панорамна вагомість системних змін наявної освітньої моделі у досвіді фундаментального соціально-психологічного експерименту з модульно-розвивального навчання вказує на те, що інноваційна діяльність учителів-дослідників не обмежується інноваційною ініціативою, новаторським експериментуванням, науковим проектуванням альтернативних методзасобів та практичним освоєнням психомистецьких технологій багаторозвиткової взаємодії учасників. Не менш важливо і те, що здійснюється професійна експертиза та діагностичний моніторинг як інноваційного збагачення соціально-культурно-психологічного простору експериментальної школи, так і зростання *освітньої компетентності* вчителів і учнів за нових умов навчання.

Загалом розроблений нами упродовж 15 років експертно-діагностичний комплекс концептуально являє собою шестирівневу "піраміду", в основі якої є теорія, методологія, технологія та експериментальна практика обстоюваної інноваційної моделі освіти і кожен зріз якої має окреме теоретико-методологічне підґрунтя та специфічний експертно-діагностичний інструментарій (*рис. 7*). На сьогодні він є не стільки теоретичним еталоном чи пілотним проектом, скільки конкретно складною реальністю в організації широкомасштабної експериментальної діяльності науково-дослідних та педагогічно-новаторських колективів, котра зримо присутня у їхньому щоденному пошукуванні.

Перший – метарівень є найбільш фундаментальним, зважаючи на те, що цілезорієнтовано, змістовно та оргтехнологічно визначається конкретною програмою дослідно-експериментальної роботи як вихідного пункту трансформаційної інноваційності та повнотою поетапного виконання її завдань. Так, за 13 років експериментування нами створено й оприлюднено, апробовано та різною мірою виконано дев'ять таких програм: "Школа розвитку", 1992 [235], "Школа мислення", 1993 [182], "Школа розуміння", 1994 [181; 236], "Школа віри", 1995 [179; 231], "Школа здібностей", 1996 [178; 233], "Школа ментальності", 1997 [186; 234], "Школа духовності", 1998 [180; 232], "Школа свідомості", 2002 [159; 227] і "Школа самоствердження", 2003 [144]. Структура, зміст, стиль викладу інноваційного матеріалу цих програм не лише характеризується високою науковою новизною. Найвагоміше те, що кожна з них максимально повно на сьогоднішній день у царині розвитку пізнавальної творчості розв'язують окрему фундаментальну проблему людського буття (розвитку, мислення, розуміння тощо). На нашу думку, "пояснити цю найважливішу вимогу можна одним: лише всеосяжна, або "вічна" проблема дає змогу

РІВНІ

VI – мікрорівень

Комплексне соціально-психологічне дослідження особистості вчителя і учня за кількома батареями діагностичних методик (параметри: розумність, соціальність, вартісність, креативність)

V – мезорівень

Психолого-педагогічна експертиза ефективності модульно-розвивальних занять і психомистецьких технологій розвивальної взаємодії

IV – екзорівень

Науково-методологічна експертиза обов'язкових програмово-методичних засобів модульно-розвивальної освіти

III – макрорівень

Комплексна експертиза системно-інноваційної діяльності педагогічного колективу модульно-розвивальної школи

II – мегарівень

Багатопараметричне експертне оцінювання повноти наукового проектування соціально-культурно-психологічного простору експериментальної школи (ліцею, гімназії)

I – мета-рівень

Програмно-методологічна експертиза розвитку фундаментального експерименту з модульно-розвивальної освіти у формі великої анкети-звіту

Теорія, методологія, оргтехнологія та експериментальна практика інноваційної системи модульно-розвивальної освіти як багатопредметний об'єкт науково-методологічної експертизи і соціально-психологічного моніторингового дослідження

Рис. 7.

Експертно-діагностичний комплекс експериментального впровадження інноваційної моделі модульно-розвивальної освіти як авторська багаторівнева система (сегмент А)

ПІДГРУНТЯ

- Теоретико-методологічні засади цілісного модульно-розвивального циклу у єдності його наукового проектування і психомистецького втілення;
- Програма дослідно-експериментальної роботи "Школа здібностей";
- Концепція розвитку посферних здібностей людини як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума;
- Теоретична і практична психодіагностика;

ІНСТРУМЕНТАРІЙ

- Авторська психодіагностична система, що складається із чотирьох батарей відповідних методів (всього 35), котрі повно досліджують:
 - а) пізнавальну сферу суб'єкта освітньої поведінки,
 - б) соціальну сферу особистості як співучасника освітньої діяльності,
 - в) вартісно-смислову сферу індивідуальності як співавтора освітнього спілкування,
 - г) духовну сферу універсума творчої освітньої самореалізації;

- Теоретична концепція розвивальної взаємодії особи від соціального наслідування до культуротворення;
- Модель цілісного модульно-розвивального циклу як завершеного психомистецького дійства;
- Концепції навчального, формального, розвивального модулів, ритмо-модуля і міні-модуля;
- Принципи і правила експертно-діагностичного оцінювання;

- Таблиця психолого-педагогічної експертизи ефективності модульно-розвивального заняття порівняно з традиційним уроком;
- Універсальна тест-карта аналізу ефективності розвивальної взаємодії вчителя і учня на модульному занятті;

- Теоретико-методологічні засади програмово-методичного забезпечення інноваційної системи модульно-розвивальної освіти;
- Концепції та особливості застосування граф-схем навчальних курсів, психокультурних матриць, наукових проектів навчальних модулів та освітніх сценаріїв;
- Теорія, проектування і застосування розвивальних підручників та освітніх програм самореалізації особистості;

- Унікальні моделі здійснення науково-методологічної експертизи для кожного засобу інноваційного навчання;
- Ієрархічно модульна і багатопараметрична система науково-методологічної експертизи якості модульно-розвивальних підручників;

- Системно-діяльнісний підхід і вітакультурна парадигма;
- Методологія, соціологія і психологія інноваційної діяльності;
- Теорія, технологія і практика інноваційного менеджменту;
- Соціо- і психометрія;

- Експертна таблиця ієрархічної системи складових (мотиваційна, змістова, операційна, діагностична, управлінська), параметрів, критеріїв, показників та оцінок ефективності системної інноваційної діяльності педагогічного колективу експериментальної школи;

- Інтегральна модель проектування соціально-культурно-психологічного простору інноваційної освітньої системи;
- Модель повного функціонального циклу інноваційного модульно-розвивального метапроцесу;
- Модель повного функціонального циклу процесів соціального розуміння за модульно-розвивальної освіти;
- Типологія дидактичних модулів;
- Концепції змістового, навчального і розвивального модулів;
- Концепція освітнього вчинку як культуротворення;

- Експериментальна система складових, параметрів і критеріїв (ознак) емпіричного обґрунтування зміни показників покомпонентного розвитку соціально-культурно-психологічного простору школи відповідно до вимог інтегральної моделі наукового проектування цього простору;

- Модель фундаментального соціально-психологічного експерименту в системі освіти України;
- Програма дослідно-експериментальної роботи з фундаментальної теми і на тривалий період (15-25 років).

- Велика експертна анкета-звіт про розвиток фундаментального соціально-психологічного експерименту як пакет десяти тематичних модулів інформації.

Рис. 7.

Експертно-діагностичний комплекс експериментального впровадження інноваційної моделі модульно-розвивальної освіти як авторська багаторівнева система (сегмент Б)

створити докладну наукову картографію ідей, принципів, закономірностей, понять і фактів, за якою середня школа може рухатися вперед до повноцінної експериментальної школи як науково-освітнього закладу” [159, с. 198]. Крім того, в 1997 році нами створена та науково обґрунтована модель фундаментального соціально-психологічного експерименту в системі освіти України, що містить чотири великих розділи: а) культурно-національна традиція, б) змістова сутність, в) наукові засади, г) умови практичної реалізації [див. 72; 159, с. 171–210; 174]. Водночас, у зв’язку з практикою різно-ефективного виконання програм дослідно-експериментальної роботи педагогічними колективами, навесні 2000 року нами створена велика експертна анкета-звіт розвитку фундаментального експерименту, що передбачає експертне визначення таких модулів інформації: 1) статистичних даних про модульно-розвивальний освітній заклад; 2) загальних відомостей про організацію інноваційно-експериментальної роботи педколективу; 3) виконання завдань підготовчо-організаційного етапу експерименту; 4) виконання завдань концептуально-проектного етапу експерименту (якщо таке є); 5) виконання завдань формульовально-розвивального етапу (якщо таке має місце); 6) виконання завдань результативно-узагальнювального етапу (за наявності); 7) результатів діяльності соціально-психологічної служби за звітний період; 8) створених та апробованих компонентів авторської системи інноваційного програмово-методичного забезпечення модульно-розвивальної системи; 9) повноти реалізування кадрового та інтелектуального потенціалу проблемного поля експерименту, у т. ч. ефективності інноваційної діяльності та модульно-розвивальних технологій (занять); 10) реальних успіхів і досягнень учителів, учнів та керівників експериментальної школи. Очевидно, що ці питання виходять за межі цього дослідження і потребують окремого розгляду.

Другий – мегарівень є також фундаментальним, однак не стільки стосовно соціогуманітарної науки, скільки у відношенні до суспільної практики інноваційних трансформацій у сфері освіти. У цьому вітакультурному контексті на перший план виходить проблема *структурування* освітнього простору інноваційної школи та одержання об’єктивної інформації про те, за допомогою яких соціальних, дидактичних і психологічних засобів здійснюється організаційне наповнення відповідним змістом численних умов та обставин взаємопов’язаної освітньої діяльності педагогічного, учнівського і батьківського колективів. Універсальним науково-проектним засобом, що інтегрує систему змістових характеристик-параметрів або індикаторів інноваційної побудови аналізованого простору є створена нами у 1997 році семивимірна модель його проектування, що задається багатовекторно, математично [159, с. 222–227; 201, с. 79–98; 186; 234]. Уперше емпіричну перевірку наукової достовірності цієї моделі здійснив Вадим Комісаров упродовж семирічного фундаментального експериментування, котре передбачало здійснення трьох експертно-діагностичних багатомодульних процедур на підготовчому (1995), основному або формульовальному (1997) і результативно-узагальнювальному (2000) етапах [90–93]. У результаті такої роботи в усіх багатопараметричних напрямках виявлена динамічна тенденція зміни: а) пластів соціального розуміння – від фактологічного і змістового до особистісного, антиципуючого і креативного [див. 164; 168, с. 115–119]; б) співвідношення між компонентами вчинково-освітньої комунікації школярів – від ситуації і мотиву до вчинкової дії і післядії, рефлексії [50; 54; 55; 76; 120; 136; 149; 161; 169; 184; 196; 197; 202; 222–223]; в) співвідношення між типами дидактичних модулів як змістовою основою вітакультурного простору Школи здібностей – від науково-інформаційного, культурно-інформаційного, інструктивно-діяльнісного до

системно-діяльнісного, науково-гуманітарного і духовно-мистецького [156; 159, с. 110–113]; г) кількісно-якісної пропорції умов ефективної роботи педколективу із компонентами змісту розвивальної взаємодії – від навчально-предметного і методично-засобового до психолого-педагогічного та управлінсько-технологічного [51; 53; 56; 59; 61; 63; 79; 112; 113; 154; 159; 166; 177; 210; 221]; д) ритмів і рівнів оволодіння учнями вітакультурним досвідом – від навчального (знання) і учбового (вміння) до виховного (норми) та освітнього (цінності) і самореалізаційного (сенси і духовні психоформи) [11; 52; 54; 63; 65; 112; 159; 167; 168; 170; 201; 210 та ін.]; е) етапів цілісного модульно-розвивального процесу у паритетному співвиконанні освітньої діяльності вчителями і учнями – від установчомотиваційного, змістово-теоретичного, оцінювально-сислового, адаптивно-соціального до системно-узагальнювального, ціннісно-рефлексивного, духовно-естетичного і спонтанно-креативного [62; 63; 64; 159; 168; 209]. Крім того, етапність утілення експериментальних умов щодо збагачення освітнього простору розвитковим змістом, формами, механізмами і техніками навчальної співпраці полягала у щорічному нарощуванні системи операцій-заходів: спочатку була організована теоретико-методологічна підготовка вчителів-дослідників, далі по чергово реалізувалася стратегія, тактика і методика наукового проектування інноваційного освітнього доквілля й, насамкінець, проводилася комплексна науково-адміністративна експертиза ефективності здійснених системних нововведень. І хоч здобутий В.О. Комісаровим теоретико-емпіричний зміст визнаний науковою елітою держави (у січні 2004 року захищена кандидатська дисертація на тему “Формування соціально-культурного простору експериментальної школи” за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка), все ж запропонована нами модель проектування є настільки складною – метамодульною і багатоіндикаторною, що

потребує вже не так експериментальної перевірки, як процедурно-інструментального, експертно-технічного підтвердження та уніфікації. Тому цей рівень здійснення повноформатної експертизи реальних інноваційних змін у життєдіяльності модульних шкіл потребує додаткових досліджень, обґрунтувань, розробок.

Третій – макрорівень є сутнісним, визначальним в об’єктивному з’ясуванні того, наскільки повно виконується керівниками та учителями-дослідниками програма фундаментального експерименту і чи стане з роками загальноосвітній заклад інноваційним, модульно-розвивальним. З цією метою у 1999 році, на основі критичного аналізу наявних систем оцінювання інноваційних проектів та педагогічних інновацій [3; 5; 6; 42; 48; 49; 66; 68; 73; 77; 85; 86; 87; 89; 95; 96; 99; 110; 117; 121; 122; 123; 124; 127; 128; 132; 138; 140; 143; 146; 151; 152; 237-239; 241; 244; 247; 248; 251] і власного концептуального бачення проблеми, нами створена експертна таблиця системно-інноваційної діяльності педагогічного колективу школи (див. далі). Її апробація здійснена у 2000 та 2005 роках. У статті вперше друкується як сама таблиця, так і результати її застосування в експериментальних школах – філіях Інституту ЕСО.

Четвертий – екзорівень зосереджений навколо оцінювання якості основних компонентів програмово-методичного забезпечення модульно-розвивальної освіти. Його інструментальне забезпечення здійснювалося нами понад десять років [див. 94; 113; 114; 153; 159; 167; 170; 189; 205; 206; 208; 231; 233] і знайшло відносно цілісне відображення у частині II цієї монографії. Окремої пізнавальної підтримки потребує оприлюднена нами у 2004 році авторська система науково-методологічної експертизи розвивального підручника, що вдало й ґрунтовно конкретизує вимоги основних принципів інноваційної освіти (ментальності, духовності, розвитковості, модульності) у вигляді дванадцяти похідних принципів проектування соціально-

культурного простору підручника (відповідно історичності, рефлексивності, адекватності; гуманності, доступності, причетності; змістовності, формовідповідності, динамічності; метасистемності, поліфункціональності, рекурсивності) за параметрами сутнісного змісту, загальної характеристики і трьох нормативних вимог до кожного такого принципу [208, с. 85–108, 141–168]. Водночас відносна система об'єктивного оцінювання аналізованого рівня розробки авторського експертно-діагностичного комплексу пов'язана з двома фактами: по-перше, в найближчий час треба доопрацювати та апробувати модель професійної експертизи якості освітніх програм самореалізації особистості учня і, по-друге, створити концепцію і технологічну схему, визначити методи і процедури аналогічної експертизи повноцінності освітніх сценаріїв як найважливішого засобу психомистецького перебігу модульно-розвивального метапроцесу. Зрозуміло, що виконання цих завдань можливе упродовж кількох років, але за умови наполегливого інноваційного пошуку і неабияких вольових зусиль.

П'ятий – мезорівень характеризує перебіг освітньої взаємодії, дає змогу здійснити освітній моніторинг її розвивального впливу з боку вчителя-дослідника, учнів та актуального навчального довкілля загалом. Іншими словами, він, з допомогою двох експертних систем, що створені нами у 1997–98 роках [154; 166], забезпечує об'єктивне оцінювання ефективності модульно-розвивальних занять (міні-модулів) за двома відповідними групами показників: а) біполярними характеристиками міні-модуля і традиційного уроку та б) критеріальними ознаками реальної розвиткової співдіяльності конкретних учасників інноваційного навчання. Важливо і те, що зазначені експертні методи є засобом не тільки групової експрес-діагностики об'єктивного стану справ щодо повноти впровадження в окремій школі модульно-розвивальної системи, а й критичної рефлексії

рівня професійної майстерності самого педагога-дослідника і соціально-психологічної готовності та спроможності класних колективів долучатися до паритетної освітньої діяльності.

Шостий – мікрорівень є глибинним, оскільки фіксує психодуховні зміни та депланації в індивідуальному світі вчителя і учня, котрі відбуваються як під впливом внутрішніх причин (самоспричинення, самоактивність, самопізнання, саморефлексія тощо), так і під дією зовнішніх обставин, у т. ч. умов соціальної взаємодії, спільного вчинання чи культуронаслідування. В 1990–99 роках нами створена й апробована *діагностична програма щорічних обстежень учителів, учнів, батьків*, так чи інакше задіяних до фундаментального експерименту. В її основу покладена концепція розвитку посферних здібностей, згідно з якою кожній людині притаманні необмежені можливості розвитку різноманітних потенцій і спроможностей. Тому в системі інноваційного навчання для кожного наставника і наступника відкривається та сфера суспільно значимої діяльності, її способи чи ритм зреалізування, за яких максимально повно виявляються позитивні сторони індивідуальних здатностей і талантів [див. 65; 107–109; 163; 183; 193; 198; 200; 212–215; 218; 219–220; 235]. Методологічне обґрунтування цієї концепції здійснювалося на засадах критичного аналізу здобутків сучасної психології та власної світоглядної картини психодуховного світу людини як динамічної відкритої рекурсивної цілісності, котру гносеологічно можна диференціювати на чотири основних метасфери здібностей – розумову, соціальну, психосмислову і духовну. Кожна із цих метасфер ґрунтується на розмежуванні глобальних психологічних властивостей індивіда, має складну структурно-функціональну будову та виконує специфічне коло завдань у гармонізації взаємодії людини зі світом. Однак найголовніше те, що на рівні вірогідної закономірності встановлена **циклічність** у

розвитку індивідуальних спроможностей особи, яка відповідає періодам цілісного модульно-розвивального метапроцесу, характеризується специфічною мотивацією, провідною формою активності та окремим механізмом соціального утвердження (*рис. 8*). Тому нами використовується чотири батареї психодіагностичних методів (опитувальники, тести, проєктивні методики) дослідження пізнавальної, соціальної, психосмислової та духовної сфер особистості, що сукупно становить 35 найменувань адаптованого дослідницько-психологічного інструментарію.

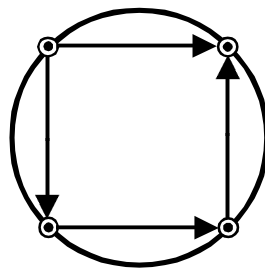
І хоч під нашим керівництвом Г.О. Горбань (Мещановою) захищена кандидатська дисертація із психології на тему “Соціально-психологічне дослідження особистості школяра у процесі експериментального навчання” [46], все ж, на наше переконання, здобутий багатий емпіричний матеріал цього напрямку пошукування потребує нового узагальнення та систематизації.

Таким чином, уперше в історії розвитку вітчизняної освіти пропонується винятково різноаспектний, багаторівневий і багатомодульний експертно-діагностичний комплекс, що створений на

фундаментальному теоретико-методологічному підґрунті, має інноваційний зміст та вітакультурне спрямування, пройшов п’ятнадцятирічну апробацію і покомпонентне вдосконалення та містить доволі точний науковий інструментарій щодо розпізнавання, оцінювання, моніторингу та інтерпретації не лише функціонування нової освітньої моделі, а й її сталого розвитку, конструктивної самоорганізації та інноваційного самоуправління. Перевагою цього комплексу, крім системної новизни та оригінального авторського інструментарію, є те, що він вдало поєднує експертні та діагностичні методи й у такий спосіб не лише зреалізовує міжпредметний підхід у процесах пізнання і конструювання якісно нової освітньої реальності, а ще й практично уможливорює модульно-розвивальну систему як фундаментальний соціально-психологічний експеримент. І це зрозуміло чому, адже професійне задіяння комплексу – це не стільки теорія, методологія чи наукове проектування, скільки *конкретно-ситуативне практикування*, котре є похідним від повноти переходу окремої школи від традиційної освітньої моделі до інноваційної.

1 – пізнавально-інформаційний період – розумність: характеризує пізнавальний (когнітивний) потенціал-розвиток людини як суб’єкта, котрий реалізується завдяки мотивації досягнень, пошуковій пізнавальній активності та забезпечує адаптивну поведінку

2 – нормативно-регуляційний період – соціальність: характеризує психорегуляційний потенціал-розвиток людини як особистості, котрий реалізується завдяки мотивації визнання, пошуковій соціальній активності та забезпечує соціально прийнятну, у т. ч. професійну, діяльність



4 – духовно-спонтанний період – креативність: характеризує творчий потенціал-розвиток людини як універсума, котрий реалізується завдяки мотивації самореалізації, спонтанній активності та забезпечує вчинки культуротворення

3 – ціннісно-естетичний період – вартісність: характеризує психосмисловий потенціал-розвиток людини як індивідуальності, котрий реалізується завдяки мотивації пошуку сенсу життя, психосмисловій активності та забезпечує знаходження смислу як індивідуальної цінності

Рис. 8.

Посферна модель психодуховного світу людини залежно від періодів модульно-розвивального освітнього циклу

4. КОМПЛЕКСНА ЕКСПЕРТИЗА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМНО- ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕКТИВІВ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ШКІЛ

У зв'язку з тим, що макрорівень експертно-діагностичної діяльності від історичного часу його виокремлення і засобового забезпечення не отримав публічного оприлюднення, то зупинимося на його науковому обґрунтуванні докладніше. При цьому для нас найважливіше було взаємозалежне визначення складових, параметрів, критеріїв і показників чи індикаторів ефективності системної інноваційної діяльності педагогічних колективів модульно-розвивальних шкіл. І хоч ми не могли скористатися наявними концептами чи схемами, все ж спиралися на позитивний досвід змістово-параметричного, інформаційно-статистичного та аналітико-кваліметричного підходів до оцінювання педагогічних та освітніх інновацій (В.П. Беспалько [5], О.Г. Гохман [48], В.А. Гуружапов [66], Л.І. Даниленко і Л.В. Буркова [68], Г.А. Дмитренко [69], О.Г. Козлова [87-88], І.П. Підласий [123], В. Сгадова [138], Г.К. Селевко [139-140], С.О. Сисоєва [143], В.С. Черепанов [224-225], В.Д. Шадриков [228-229], Н.І. Шевандрін [230], Н.Б. Шуст [237], В.А. Ясвін [249-250] та ін.). Зокрема, в одному випадку науковцями виокремлюються три сторони будь-якої інноваційної діяльності у сфері освіти (мотиваційна, змістова, операційна), в іншому – її аспекти (особистісний та операціональний) чи компоненти (мотиваційний, креативний, операціональний, рефлексивний).

Методологічний аналіз проблеми показав, що окресленого набору складових недостатньо, щоб повно охарактеризувати інноваційну діяльність як процес творчого, конструктивного, професійного відтворення соціально-культурного досвіду. Тим більше, що психологи розрізняють принаймні чотири підсистеми

процесів діяльності і поведінки: потребово-мотиваційна, операційна, інформаційна та регуляторна [130, с. 383–444], які виконують у житті людини різне функціональне навантаження. Тому, на наше переконання, треба ввести ще дві складових – діагностичну та управлінську; перша характеризує перебіг процесів розпізнавання учителем нововведень за призначенням, методичною оригінальністю, психологічним наповненням і прогностичністю, друга виявляє концептуальну новизну, організаційно-технологічні умови та ступінь самоусвідомлення того нового у сфері освіти, що пропонується в кожному окремому випадку. В результаті картина сутнісного змісту системної інноваційної діяльності має являти собою взаємодоповнення п'яти складових, що є відповідями на актуальні питання освітянського сьогодення:

– м о т и в а ц і й н а : “мені це життєво потрібно”;

– з м і с т о в а : “я добре знаю, що саме змінюю і вдосконалюю”;

– о п е р а ц і й н а : “я це здійснюю найкращим чином”;

– д і а г н о с т и ч н а : “я повно контролюю перебіг обставин”;

– у п р а в л і н с ь к а : “я даю собі об'єктивний звіт про результативність власного пошуку”.

Однією з найголовніших процедур створення експертної системи було обґрунтування повної різнобічної і гармонійної, а також похідної від встановлених складових, номенклатури **параметрів** інноваційної освітньої діяльності педагогічного колективу експериментальної школи. Аналіз наукових праць цього тематичного контексту показав, що нині не існує єдиного загальноприйнятного підходу до комплексного параметричного оцінювання як інноваційних освітніх проєктів, так і новаторської психолого-педагогічної практики. Скажімо, В.С. Грибов і М.М. Скаткін щонайперше вказують на концептуальність будь-якого педагогічного дослідження, котра передбачає визначення таких по-

казників як: теоретична і методична новизна, практична значущість, цілісність, комплексність, вірогідність і впровадженість новаційних результатів й, природно, їх суспільна актуальність, наукове і практичне значення. О.Г. Козлова, хоч і плутає показники з параметрами, а останні із ознаками, вирізняє сім різнорівневих параметричних характеристик інноваційної діяльності: ступінь новизни, масштаб застосування, об'єкт інновації, прогнозне існування, наукове обґрунтування, готовність учителя до впровадження та інформаційне забезпечення. В.М. Полянський, обстоюючи ідею доповнення педнауки педагогічною кваліметриєю для контролю, діагностики й корекції результатів, розглядає ефективність наукових досліджень у сфері освіти через формат основних і похідних показників: новизна – це поєднання унікальності, оригінальності та несхожості, актуальність – взаємодоповнення зацікавленості, розробленості та ефективності, теоретична значущість – взаємозалежність концептуальності, доказовості і перспективності, практичне значення – це гармонія важливості, економічності, масштабності та реальності новаційної роботи. Г.І. Батуріна, поряд із концептуальністю педагогічних досліджень, яка визначається основоположним теоретичним принципом (підходом), вказує на доказовість нововведень, котра покликана відображати відповідність розробок їх педагогічному призначенню (підручник – програмі, програма – цілям, цілі – завданням та умовам тощо) і конкретним ситуаціям реалізації задуманого у процесі багаторазових масових перевірок і вдосконалень. К.З. Асатурова пропонує оцінювати прикладні педагогічні дослідження за параметрами актуальності і готовності результатів до впровадження (переважно це використання нових чи вдосконалення існуючих методів, форм, змісту навчання, виховання, управління та створення нових методичних матеріалів). Л.І. Даниленко і Л.В. Буркова, пропонуючи

систему оцінювання інноваційного освітнього процесу, аналітичним способом виводить три групи параметрів: а) новизна, актуальність, можливість реалізації, б) перспективність, цілісність, мобільність, в) результативність, надійність.

В аргументованому авторському визначенні оптимальної системи параметрів інноваційної освітньої діяльності ми виходили з кількох моментів: *по-перше*, під параметрами розуміли ті “комплексні або одиничні характеристики, які, з одного боку, існують як властивості пізнавальної реальності, з другого – можуть використовуватися як змінні її вимірювання” [83, с. 81]: *по-друге*, визначали таку достатню сукупність цих параметрів, котра б вичерпно деталізувала зміст раніше встановлених складових інноваційної роботи; *по-третє*, домагалися упредметнення найбільш суттєвих ознак інноваційної діяльності та їх критеріально-результативного підтвердження; *по-четверте*, здійснювали диференціацію їх змісту задля виокремлення деталізованого набору похідних від них показників ефективності повноцінного функціонування цієї діяльності на колективному та індивідуальному рівнях її уможливлення. Внаслідок дотримання цих засадничих моментів вдалося обґрунтувати двадцять основоположних параметрів інноваційності, що згруповані у п'ять змістових модусів: *мотиваційна складова*: новаційність – актуальність – впровадженість – прийнятність; *змістова складова*: культуровідповідність – проектність – модульність – соціальність; *операційна складова*: результативність – ефективність – надійність – ефективність; *діагностична складова*: цілепокладальність – методичність – психологічність – прогностичність; *управлінська складова*: концептуальність – організованість – технологічність – рефлексивність. У такий спосіб нами повною мірою реалізовані принципи і вимоги системно-діяльного підходу.

В обґрунтуванні **критеріїв** результативності системно-інноваційної діяльності

ми виходили з того, що кожен із двадцяти параметрів має чітке цільово-результативне підґрунтя, котре треба виявити і відрефлексувати. На жаль, переважна більшість науковців, котрі займаються проблемою експертного оцінювання чи організації педагогічної кваліметрії, не висвітлюють питання критеріального забезпечення дослідницької діяльності у сфері освіти. Це, очевидно, пов'язано з тим, що критерії як "стрижневий важіль оцінки" багато в чому співпадають із параметрами-властивостями унормованого оцінювання, а, крім того, зовнішньо, за формою інтерпретації, нагадують вимоги, які формулюються до організації наукового пізнання, проектування чи експериментування. Тому критерій – це вимога сутнісна, змістоцентрична, що вказує на те, що саме слід змінити, створити чи вдосконалити.

Позитивний досвід взаємозалежного обґрунтування параметрів, критеріїв і показників набутий нами у спільній науковій діяльності з О.Є. Гуменюк, результатом якої є створення експериментальної системи ефективності цілісного модульно-розвивального процесу з допомогою конкретної сукупності діагностичних та експертних методів [166; 176]. Саме зазначений методологічний підхід до критеріального забезпечення нової експертної системи макрорівневого формату дав змогу чітко визначити зміст кожного критерію, лише з тією відмінністю, що кожний параметр інноваційної діяльності має одиничне критеріальне підтвердження (*див. далі табл. 6*).

Вибір **шкали оцінювання** здійснювався нами з урахуванням дотримання однієї з найважливіших кваліметричних вимог – вдалого поєднання якісного та кількісного визнання експертних оцінок. У цьому контексті О.Г. Козлова пропонує трирівневу показниково-оцінну шкалу [87], Г.А. Дмитренко [69], С.П. Соболева [146] обстоюють чотирирівневу схему емпіричного аналізу ефективності педагогічних технологій, Л.І. Даниленко і Л.В. Буркова описують трирівневу схему

параметрично-критеріального оцінювання (високий, середній, низький рівні) інноваційного процесу [68]. Однак надійність результатів за аналізованих кваліметричних підходів залишається проблематичною. Питання вірогідності знімається у тому випадку, коли застосовується бодай *п'ятирівнева шкала оцінювання* (оцінка в балах – від 5 до 1), що безпосередньо відображає деталізоване ранжування показників ефективності системної інноваційної діяльності. Більше того, у цьому разі одержуємо стобальну, тобто рейтингову, шкалу результативності новаторської творчості як педагогічних колективів і пошукових груп, так і окремих учителів-дослідників. До цього також треба додати оцінку "нуль", тобто відсутність найменших позитивних змін щодо окремого новачічного параметра за шестирівневою шкалою. У підсумку ж отримаємо стобальну шкалу, що міститиме п'ять рівноцінних (20-бальних) підшкал, що, зі свого боку, даватимуть змогу чітко визначати ступінь проектно-змістової наявності кожного складника системної інноваційної діяльності (*див. табл. 6*). Воднораз тестовий характер процедури пропонованого експертного оцінювання вказує на її важливість і доступність для професійного досвіду методистів, керівників освітніх закладів, учителів, педагогів-дослідників.

У результаті здійсненої теоретико-методологічної роботи ще в 2000 році нами створена експертна система складових, параметрів, критеріїв, показників та оцінок ефективності інноваційної діяльності педагогічного колективу модульно-розвивальної школи (*табл. 6*). До її примітних особливостей належать такі:

1. Має місце обґрунтування кожного параметра, де критерій характеризує сутнісний бік у наявності окремого інноваційного феномена (явища) чи зміни (трансформації).

2. Кожен критерій задає діапазон (рамки) функціонування конкретної інноваційної зміни – від мінімальної присутності в освітній діяльності педаго-

Таблиця 6

Експертиза
системно-інноваційної діяльності педагогічного колективу
модульно-розвивальної ЗОШ № _____ м. _____
від " _____ " _____ 200__ р.

Експерти (ПІБ, посада):

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Складові системної інноваційної діяльності у сфері освіти	Параметри ефективності інноваційної діяльності педагога	Критерії результативності системно-інноваційної діяльності	Показники повноцінного функціонування системної інноваційної діяльності вчителя	Шкала оцінювання (в балах)
1	2	3	4	5
1. Мотиваційна	1.1. Новаційність	<i>Оригінальність</i> та нешаблонність мислення	– теоретична, концептуальна оригінальність, яку можна довести на науково-методологічному рівні; – проектна, мислєдєльнєсна новизна, яку можна обґрунтувати із системно-дєяльнєсних позицій; – організаційно-технологічна; – методично-засобова; – особистєсна, суб'єктивна; – будь-яка оригінальність відсутня	5 4 3 2 1 0
	1.2. Актуальність	<i>Масштабність</i> новаційних змін у геосвітньому просторі країни	– для всієї системи освіти країни; – регіональної, або обласної системи освіти; – закладів освіти одного, здебільшого спеціалізованого типу; – авторського педагогічного колективу; – одного чи кількох компонентів дидактичної моделі в межах освітнього закладу; – не виявлено жодних змін	5 4 3 2 1 0
	1.3. Впроваджувальність	<i>Комплексність</i> інноваційних змін і трансформацій	– заміна всієї освітньої моделі; – дидактичної моделі, у т.ч. змісту освіти; – основної освітньої технології; – методичної системи; – окремих діагностичних, або методичних засобів; – будь-які зміни відсутні	5 4 3 2 1 0
	1.4. Прийнятність	<i>Глибинність</i> особистєсно-смыслового прийняття учителем нововведень	– максимально повне, емоційно-інтелектуальне та діяльнєсно-творче; – виразно позитивне, проблемно-діалогічне, результативне; – позитивно-критичне, конструктивне; – позитивно-наслідувальне; – інтелектуально і соціально пасивне, чітко не визначене; – неприйняття нововведень	5 4 3 2 1 0
<i>Сума балів за мотиваційною складовою</i>				
2. Змістова	2.1. Культуровідповідність	<i>Грунтовність</i> збагачення соціально-культурного досвіду української нації	– усіх складових національної культури (наука, історія, світогляд, мистецтво, розумова і фізична діяльність); – соціально-культурного простору школи в реалізації основних сфер розвитку особистості (фізичній, розумовій, соціальній, психосмысловій, духовній); – організаційно-технологічної системи школи як розмежування і взаємодоповнення у кожен момент навчання знань, умінь, норм і цінностей; – стратегії, тактики і досвіду викладання навчального курсу шляхом реалізації соціально-культурного підходу до проектування його змісту; – локальне культуротворче збагачення навчальних занять; – повна відсутність новаційного збагачення освітнього досвіду	5 4 3 2 1 0

продовження таблиці 6

1	2	3	4	5
	2.2. Проектність	Можливість організації новітнього наукового знання у формі соціального проекту, який можна зреалізувати	<ul style="list-style-type: none"> – наявність повноцінної авторської науково-експериментальної програми як форми довготривалої організації методологічного мислення та інноваційної діяльності виконавців; – розробка і впровадження наукової програми кроскультурного дослідження фундаментальних проблем сучасної (світової) освіти; – реалізація наукової програми довготривалого соціально-психологічного дослідження освітніх (виховних) систем і технологій; – наявність науково обґрунтованої програми педагогічного експерименту; – підготовка і втілення експериментально-педагогічного плану проведення низки інноваційних змін у змісті та організації навчально-виховного процесу; – відсутність наукової програми, експериментального проекту чи плану 	5 4 3 2 1 0
	2.3. Модульність	Багато-системність змістової і структурної організації нововведення	<ul style="list-style-type: none"> – 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; – оновлення основних ланок цілісного навчально-виховного процесу (мета, зміст, форми, методи, результати); – удосконалення основних компонентів методичної системи (плани, програми, методика, навчальні і контрольні засоби); – поліпшення педагогічної техніки учителів 	5 4 3 2 1 0
	2.4. Соціальність	Природність культурно-довкілевого контексту у здійсненні інноваційних змін	<ul style="list-style-type: none"> – повна відповідність тенденціям суспільного розвитку завдяки розв'язанню найактуальніших проблем суспільного виробництва-розвитку; – посередня відповідність тенденціям суспільного розвитку та розв'язання окремих актуальних завдань освітньої сфери; – позитивний вплив нововведень на соціально-культурну ситуацію та педагогічне мислення громадян у регіоні, області, місті; – висока адаптованість освітніх і педагогічних інновацій до наявного соціокультурного простору (контексту) освітнього закладу; – низька адаптованість педагогічних інновацій до наявного соціокультурного простору освітнього закладу; – штучність нововведень для конкретного соціально-освітнього простору 	5 4 3 2 1 0
<i>Сума балів за змістовою складовою</i>				
3. Операційна	3.1. Результативність	Самостійність добування, розповсюдження, збагачення і творення особистістю національно-культурного досвіду	<ul style="list-style-type: none"> – професійне оволодіння кожним учнем формами і засобами здійснення самостійної освітньої діяльності у сфері громадянсько-демократичного суспільствотворення; – навчально-проектне оволодіння освітньою діяльністю переважною більшістю школярів; – особистісно вмотивована та соціально активна участь школярів у навчальній діяльності з орієнтацією на розвивальні педагогічні взаємостосунки; – сформованість самостійної учбової діяльності школярів як суб'єктне утвердження здатності оперувати теоретичними поняттями; – високий рівень розвитку пошукової пізнавальної активності і самостійності школярів; – відсутність надійних даних про зростання особистісної самостійності учнів 	5 4 3 2 1 0

продовження таблиці 6

1	2	3	4	5
	3.2. Ефективність	<i>Оптимальність</i> розвиткового впливу освітнього процесу на особистість у єдності мети, процесу і результату	<ul style="list-style-type: none"> – безперервно 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 дидактичної моделі (завдання, зміст, форми, методи, результати); – прискорює психосоціальний розвиток учня завдяки новаційній освітній технології; – має місце високий розвивальний вплив на особистість прогресивних форм навчання; – психосоціальному розвитку учня сприяє особистість учителя-педагога; – немає підстав стверджувати, що відбувається прискорення культурного розвитку учнів у процесі впровадження нововведень 	5 4 3 2 1 0
	3.3. Надійність	<i>Стабільність</i> позитивних змін у життєдіяльності закладу освіти	<ul style="list-style-type: none"> – стабільність у роботі педагогічного колективу мережі (10 і більше) інноваційних закладів більше десяти років; – стабільність у роботі педагогічних колективів мережі інноваційних закладів більше п'яти років; – зазначена стабільність упродовж 2–5 років; – стабільність у роботі кількох (2–4) інноваційних освітніх закладів протягом 3–5 років; – стабільність в інноваційній діяльності одного педагогічного колективу упродовж 1–2 років; – стабільність позитивних змін відсутня 	5 4 3 2 1 0
	3.4. Економічність	<i>Продуктивність</i> інтелектуальних, фізичних, матеріальних, соціальних та інших ресурсів	<ul style="list-style-type: none"> – <i>дуже висока економічність</i>: (теорія+технологія+практика) <i>повно</i> виправдовує ті матеріальні, людські та інтелектуальні витрати й зусилля, які затрачені під час впровадження нововведень, або здійснення експерименту; – <i>висока</i>: інноваційний результат освітньої діяльності (теорія+технологія+практика) <i>переважно</i> виправдовує ті матеріальні, людські та інтелектуальні витрати й зусилля, які затрачені на здійснення експерименту; – <i>середня</i>: інноваційний результат <i>посередньо</i> виправдовує матеріальні, людські та інтелектуальні витрати й зусилля, затрачені для здійснення експерименту; – <i>низька</i>: інноваційний результат <i>не цілком</i>, тобто <i>проблематично</i>, виправдовує докладені зусилля і витрати на здійснення експерименту (нововведень); – <i>дуже низька</i>: інноваційний результат <i>майже не виправдовує</i> докладені зусилля і витрати у здійсненні експериментального чи новаційного пошуку; – не виправдано нераціональне використання ресурсів у запровадженні нововведень 	5 4 3 2 1 0
<i>Сума балів за операційною складовою</i>				
4. Діагностична	4.1. Цілепокладальність	<i>Визначеність</i> ієрархії цілей і завдань усіх учасників інноваційного процесу	<ul style="list-style-type: none"> – повна на світоглядному у т.ч. концептуальному, проектному, експериментальному і досвідно-методичному рівнях для всіх учасників нововведень; – повна на концептуальному, експериментальному та методичному рівнях для всіх учасників; – переважна позитивно-дієва визначеність на концептуально-технологічному та програмово-методичному рівнях для виконавців експерименту; – переважна позитивно-наслідувальна визначеність на ідейно-організаційному і методичному рівнях для основних виконавців експерименту; – низький рівень визначеності педагогів щодо змісту та процедури внесення інноваційних змін в освітню практику; – відсутність системної визначеності цілей і завдань інноваційного пошуку 	5 4 3 2 1 0

продовження таблиці 6

1	2	3	4	5
	4.2. Методичність	<i>Повноцінність</i> системно-комплексного програмово-методичного забезпечення інноваційної діяльності вчителів	<ul style="list-style-type: none"> – науково обґрунтовується, проектується, створюється і впроваджується шість і більше унікальних, достатніх для вчителя і учня, авторських програмово-методичних засобів; – науково обґрунтовується, проектується, створюється і впроваджується п'ять унікальних, переважно достатніх для вчителя і учня авторських програмово-методичних засобів; – науково обґрунтовується, проектується, створюється і впроваджується 3–4 нових програмово-методичних засобів; – науково обґрунтовується, проектується, створюється і впроваджується два нових обов'язкових програмово-методичних засоби; – науково обґрунтовується, створюється і впроваджується один новий обов'язковий програмово-методичний інструмент (засіб); – не обґрунтовується і не впроваджується жоден новий засіб 	5 4 3 2 1 0
	4.3. Психологічність	<i>Всебічність</i> психосоціального розвитку особистості за сферами і модусами її культурного становлення	<ul style="list-style-type: none"> – оптимальний взаємопов'язаний фізичний, розумовий, соціальний, психосмисловий і духовно-креативний розвиток особистості вчителя і учня у єдності становлення вітакультурного простору школи; – оптимальний взаємопов'язаний розумовий, соціальний, психосмисловий і духовний розвиток особистості вчителя і учня у благодатному просторі школи; – інтенсивний взаємопов'язаний розумовий, соціальний і моральний розвиток особистості вчителя і учня у прийнятному освітньому просторі школи; – інтенсивний взаємопов'язаний розумовий і соціальний розвиток особистості вчителя і учня у прийнятному освітньому просторі школи; – прискорення розумового, в т.ч. інтелектуального, розвитку вчителя і учня завдяки оновленню дидактичної моделі освітнього закладу; – різнобічності у культурному становленні учня не спостерігається 	5 4 3 2 1 0
	4.4. Прогностичність	<i>Перспективність</i> теоретико-методологічного, проектно-методичного і суспільно-досвідного розвитку інноваційних ідей, підходів, принципів, засобів тощо	<ul style="list-style-type: none"> – комплексний прогноз на більш ніж 25 років; – на 12–25 років; – на 6–11 років; – на 3–5 років; – до 2 років; – на навчальний рік 	5 4 3 2 1 0
<i>Сума балів за операційною складовою</i>				
5. Управлінська	5.1. Концептуальність	<i>Досконалість</i> наукової програми системних інноваційних змін у життєдіяльності освітнього закладу з теоретико-методологічних, проектно-управлінських і досвідно-педагогічних позицій	<ul style="list-style-type: none"> – програма системних освітніх нововведень є науковою у повному розумінні слова, оскільки характеризується теоретичною міждисциплінарністю, проектно-практичною спрямованістю, довготривалістю експерименту і має різноаспектне забезпечення – ідейно-парадигмальне, концептуальне, понятійне, експериментальне, критеріальне, прогностичне, діагностичне, програмово-методичне та ін.; – програма системних освітніх нововведень є науковою, але не враховує окремих аспектів політичного, соціокультурного чи економічного її забезпечення за умов поетапного впровадження; – програма освітньо-педагогічних комплексних перетворень є філософсько-психолого-педагогічною, тобто передбачає наявність як ґрунтового світоглядно-методологічного забезпечення, так і особистісно-індивідуального наповнення; 	5 4 3

продовження таблиці 6

1	2	3	4	5
			<ul style="list-style-type: none"> – 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; – програма освітніх нововведень є педагогічною, або методично-дидактичною; – наукова програма інноваційних змін відсутня 	2 1 0
	5.2. Організованість	Скоординованість професійних зусиль науковців, управлінців і практиків задля найбільш ефективного функціонування-впровадження складових і компонентів інноваційної освітньої системи	<ul style="list-style-type: none"> – максимальне сприяння системним освітнім нововведенням від адміністрації школи (ліцею, гімназії) до Міністерства освіти і науки, місцевих органів влади та громадськості на тлі професійного наукового керівництва експериментом; – максимальне сприяння системним освітнім нововведенням від адміністрації школи до обласного управління освіти, місцевих органів влади та громадськості на тлі професійного наукового керівництва експериментом; – повне сприяння системним новаціям педагогічного колективу, дирекції, місцевих органів влади, 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 	5 4 3 2 1 0
	5.3. Технологічність	Підконтрольність з боку науковців, управлінців та виконавців взаємозалежних процесів теоретичного освоєння, наукового проектування та експериментально-досвідного впровадження освітніх інновацій	<ul style="list-style-type: none"> – повне належне відстеження (соціально-психологічний моніторинг) технологічного циклу інноваційно-експериментальної діяльності педагогічного колективу всіма зацікавленими особами і організаціями; – повне відстеження технологічного циклу інноваційно-експертної діяльності педагогічного колективу науковими керівниками і виконавцями наукової програми; – систематичне корегування відповідності між науковою програмою системних інноваційних змін і повнотою її практико-технологічного втілення з боку науковців і виконавців експерименту; – системне оцінювання технологічного циклу впровадження інноваційних освітніх систем і технологій з боку науковців; – періодичне оцінювання процедури і результатів інноваційних змін адміністрацією освітнього закладу і самими учителями-новаторами; – суб'єктивне оцінювання процедури і результатів інноваційних змін окремими виконавцями наукового плану 	5 4 3 2 1 0
	5.4. Рефлексивність	Самоусвідомленість кожним учасником інноваційного експерименту, науковцем, управлінцем, учителем свого місця, реальної участі та ефективності власних зусиль у досягненні мети наукової програми	<ul style="list-style-type: none"> – 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; – 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 	5 4 3 2 1 0
Сума балів за управлінською складовою				
Всього балів				

гічного колективу (1 бал) до максималь-но можливої, повноцінної за конкретних вітакультурних умов (5 балів).

3. Показники одного параметричного поля вибудовані у вигляді рейтингової шкали залежно від якості та кількості інноваційних одиниць (зміни, кроки, акти, компоненти), які мають місце у пошуково-експериментальній діяльності вчителів, що дає змогу здійснювати бальне оцінювання.

4. Водночас уведено висновок про відсутність того чи іншого показника оцінювання, що фіксує нульову позначку наявності інноваційних змін чітко заданого параметричного напрямку.

5. Окремою проблемою є змістове наповнення критеріально окресленого діапазону конкретних показників розвитку і функціонування інноваційних освітніх процесів, технологій, систем, котра спочатку розв'язується під час індивідуальної роботи експертів, а пізніше – на колегіальному рівні.

Оптимальні умови зреалізування запропонованої експертної системи досягаються тоді, коли в ній беруть участь добре обізнані з модульно-розвивальним навчанням фахівці – науковці, практики, управлінці. Тоді є велика імовірність отримати максимально об'єктивні якісно-кількісні дані експертів.

Разом з тим експертиза інноваційної діяльності може проводитися самими учасниками соціально-психологічного експерименту як співвиконавцями нашої науково-освітньої програми. Тоді *процедура експертного оцінювання* буде містити такі етапи:

1) дирекція проводить відбір 5–7 найкомпетентніших і найбільш авторитетних учителів та адміністраторів школи для малої експертно-ліцензійної групи (МЕЛГ);

2) кожний член МЕЛГ самостійно вивчає складові, параметри, критерії і показники експертного оцінювання та добре орієнтується в них;

3) МЕЛГ згодом проводить спільне засідання, на якому за кожним параметром шляхом обговорення визначається

той чи інший об'єктивний показник (відповідний бал обводиться кружечком);

4) одержані бали сумуються і визначається їх сума за кожною складовою, а також підраховується загальна кількість балів;

5) один заповнений взірець із списком членів МЕЛГ та їх посадами надсилається до Інституту ЕСО.

Апробація новоствореної експертної моделі проводилася у 2000 (жовтень) та 2005 (березень) роках у другому режимі використання – керівниками і вчителями-дослідниками модульно-розвивальних шкіл. Зведені результати комплексної експертизи у форматі їх кількісного зіставлення подані в *табл. 7*. Їх аналіз виявляє низку цікавих емпіричних *фактів і залежностей*, що мають місце як у розвитку експерименту з модульно-розвивальної оргсистеми навчання, так і в оцінці останньої як теорії, методології, психосоціальної технології та інноваційної практики.

По-перше, ефективність системно-інноваційної діяльності експертіваних педколективів залежить від етапу експерименту, що цілком природно, зважаючи на головну умову його поетапного розгортання – *принцип нарощування новаційних умов*. Причому визначальну роль тут відіграють, з одного боку, обсяг і якість виконання в конкретній школі програми дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника (§ 1), з іншого – повнота і достовірність нормативного виконання відповідних принципів і вимог фундаментального експерименту за роками його виконання. Саме це й визнали експерти. Зокрема, у 2000 році найвищий сумарний бал отримав педколектив ЗОШ № 44 м. Запоріжжя (82 із 100 можливих), котрий завершував пошукування, працюючи на четвертому результативному етапі, дещо нижчий – ЗОШ № 164 м. Харкова (76 балів), який вирішував завдання третього, розвивально-формульовального етапу, а решта колективів або зупинилася на першому етапі (ЗОШ № 2 м. Іллінців – 45 балів, ЗОШ № 1 м. Братське – 51, ЗОШ № 23 м. Хар-

цизька – 52), або згорнули експеримент, незважаючи на повноформатну підготовку педагогів як психологів-дослідників (ЗОШ № 10 м. Бердичева – 63 бали). До того ж саме запорізькі та харківські освітяни приблизно на 70 % виконали програму дистанційної підготовки учителів, чого не можна сказати про інші три школи. Та ж сама картина виявилася і через 4,5 років: найвищий відсоток – 85 і 84 відповідно – на предмет зреалізування педколективами свого інноваційного потенціалу мають ЗОШ № 43 м. Донецька і ліцей № 157 м. Києва (початкова ланка), котрі майже десять років проводять і наполегливо поглиблюють експеримент на протигагу дотичній участі у ньому інших колективів.

По-друге, у загальному підсумку, незважаючи на відсутність належних умов для проведення фундаментального експерименту з утвердження модульно-розвивального навчання, все ж має місце зростання ефективності системно-інноваційної діяльності педколективів обстоюваного освітнього спрямування і змісту – всього на 6,7%. При цьому найбільший приріст характерний для параметрів мотиваційної (15,0%) та змістової (11,7%) складових, а це означає, що у своїй новаторській роботі вчителі-дослідники піднялися у намаганнях і прагненнях реально змінити соціокультурну ситуацію на краще, розуміють змістове наповнення бажаних нововведень, усвідомлюють масштабність, комплексність і глибинність імовірних змін, а також більше переконані у їх багатосистемності і природності для сучасної масової школи. Разом з тим зростання упродовж 4,5 років відповідних показників за діагностичною складовою (7,5%) й особливо за операційною (2,5%) є незначним, що зумовлено нестабільністю та неоптимальністю нарощування розвивального потенціалу навчально-освітніх закладів як специфічних організацій культуронаслідування і соціального зреалізування, невисокою продуктивністю

інтелектуальних, фізичних, матеріальних та власне економічних ресурсів, нестабільністю освітньої політики держави у напрямку системної інноваційності та переходу школи від моделі управління функціонуванням до розвивальної моделі, нарешті, адміністративно невизначеними перспективами не лише масового, а й пілотного впровадження модульно-розвивальної оргмоделі навчання. Останні чинники виявилися настільки значущими, що спричинили зниження приросту інноваційного потенціалу аналізованих педколективів за управлінською складовою (-3,3%), що перш за все свідчить про істотне погіршення скоординованості зусиль науковців, управлінців та освітян-практиків у забезпеченні ефективного впровадження складових і компонентів інноваційної освітньої системи. Тому всі новаторські потуги у кращому разі обмежуються прагненням окремих педколективів самостійно, без допомоги вищих органів виконавчої влади, займатися пошуковим впровадженням.

По-третє, фактична незмінність показників (дані в діапазоні від 2 балів до -1) протягом майже п'ятирічного терміну системної інноваційної діяльності педколективів за половиною експертних параметрів (впровадженість, методичність, психологічність, рефлексивність, концептуальність, результативність, економічність, прогностичність, технологічність, ефективність) вказує на відсутність у кожному другому випадку істотних параметричних змін у нарощуванні ефективності інноваційної діяльності модульно-розвивальних шкіл. Цьому є, на наш погляд, певні причини, але не внутрішньосистемного характеру, а переважно зовнішньокультурного, об'єктивного, а подекуди й просто суб'єктивного. Річ у тім, що на другому етапі розвитку модульно-розвивального руху (1999–2004 роки), у зв'язку з несприятливими адміністративно-фінансовими умовами та зміною географічного розташування нашої наукової школи – переїздом її із Ки-

ева до Тернополя, “відбулася сутнісна деформація експериментальної практики, котра стала нехтувати теорією і методологією модульно-розвивального навчання, впроваджуючи цю освітню модель не в експериментальному варіанті, а в суто досвідному, педагогічному і навіть формально-популістському. Чітко окреслилася вкрай негативна тенденція традиціоналістського тиску на запропоновану нами теорію, котра прагне безпідставно позбавити її як міжнаукового статусу, так і інноваційного...” [134, с. 144; 188]. До того ж ми не ставимо своїм завданням масове впровадження обстоюваної освітньої системи, оскільки для цього немає професійно підготовлених кадрів, чітко не сформульований адміністративний запит на зміну шкільної системи організації навчання й суспільний загал не готовий адекватно сприйняти змістові нововведення, що стосуються переходу від моделі Школи знання до Школи культури і духовності [див. Там само].

По-четверте, узагальнена оцінка ефективності інноваційної діяльності фахово підготовлених педагогічних колективів, предметом якої є модульно-розвивальна система освіти, на сьогодні, незважаючи на певні організаційні та фінансові труднощі, видається достатньо високою, оскільки перевищує 50-відсотковий рубіж – 67,9%. Показовим у цьому контексті є рейтинг колективного зреалізування складових аналізованої діяльності: 1 – мотиваційна (77,5%, тобто 93 бали із 120 можливих за умов експертизи шести шкіл); 2 – змістова (71,7%), 3 – діагностична (67,5%), 4 – операційна (65,8%), 5 – управлінська (56,7%). Очевидне параметричне домінування мотиваційного і змістового сегментів інноваційної роботи свідчить про великий незреалізований потенціал авторської освітньої моделі не лише як наукового проекту, а й як соціокультурної організації нового – відкрито-розвиткового – типу. В цьому сенсі закон життя зрозумілий: велике бажання по-

множене на змістовність мислення рано чи пізно знайде своє втілення у вишуканій соціальній практиці, бодай для цього знадобляться десятиліття. Отож перспектива змінити ситуацію на краще в національній освіті і певною мірою у суспільній буденності вчителів та викладачів є реалістичною.

ВИСНОВКИ

1. У розвитку різних типів суспільств та їх підсистем завжди має місце певна взаємодія традиції та інновації, у якій домінування першої спричинює стани і періоди усталеного руху-поступу суспільного виробництва, переважання другої – бурхливо-новаційного, дисгармонійного, перебудовчо-оновлювального. Звідси логічно постає доречність виокремлення та соціологічного дослідження *інноваційного етапу розвитку суспільства* і притаманних йому умов, механізмів, технологій, засобів розвиткового функціонування.

2. Загальносуспільна чи/та соціосегментна інноваційність може відігравати як позитивну роль у нарощуванні обсягів суспільного виробництва, так і негативну – в надмірному посиленні динамізму та складності соціальних процесів, що підриває ритморозмірну життєдіяльність конкретного соціуму. Тому *інноваційна ідеологія* покликана істотно розширити людиновимірний формат пошуку людством як необхідних ресурсів стабільного розвитку, так і шляхів компенсації наявних витрат, а також виробити адекватну противагу – систему гуманітарної експертизи.

3. *Соціологія інноваційної діяльності* – нова галузь соціологічного знання, предметом якої є цілеспрямована індивідуальна та колективна мислєдіяльність, спрямована на пошук і відкриття ресурсів розвитку і джерел життєпроцвітання суспільства (це насамперед стосується науки, техніки, культури, освіти). Розвиткові нарощування ресурсоемності –

це головний критеріальний показник наявності інноваційного етапу розвитку суспільства, або його окремих сегментів, галузей, сфер, коли у їхньому функціональному просторі-часі виникають нові властивості, форми, механізми, змісти.

4. *Інноваційна діяльність* – це така метасистема цілеспрямованого та керованого вироблення і внесення змін-нововведень в окремі аспекти чи сфери життя, що охоплює пізнання, проектування, впровадження та моніторинг новацій на одному чи кількох результативних рівнях творення: а) предметів, б) соціальних технологій, в) організацій, г) нового типу людини; діалектично поєднує теоретичну і досвідну, методологічну і технічну, продуктивну і репродуктивну, творчу і регламентаційну, проектну й методичну, експертну й самоорганізаційну різновиди роботи, що взаємозалежно збагачують *соціальний простір* як фундаментальну форму суспільного існування людей та необхідний ресурс.

5. Соціальний інститут освіти, характеризуючись повноквітальним наповненням, не лише виконує низку основоположних функцій, що центруються довкола соціалізації, комунікації, селекції та безперервної трансформації загальнолюдського досвіду від покоління до покоління, а ще й оргтехнологічно забезпечує *перехід* нових вікових генерацій народонаселення від соціонаслідування до культуротворення, котрий, зважаючи на наявність ресурсів соціального продукування та відновлення досягнутого рівня життя громадян, може бути вельми успішним, задовільним чи неефективним. У такий спосіб досягається чи не досягається *переорієнтація* суспільного виробництва *від моделі функціонування до моделі розвитку*, а відтак історично утверджується зростання чи зниження його ресурсоемності.

6. *Модель дистанційного навчання* дорослих має сенс як ефективна *оргформа* і водночас як повновагома *освітня технологія* підвищення кваліфікації та

фахової перепідготовки, якщо: а) здійснюється за параметрами інноваційного, здебільшого авторського, проекту; б) входить необхідною підсистемою до структури фундаментального соціально-психологічного експерименту; в) організується за новітньою програмою дистанційної підготовки, що складається принаймні з двох частин (академічного і практичного курсів), збалансовано поєднує, з одного боку, знання, уміння, норми, цінності, з іншого – теорію, методологію, технологію та пошукову практику інноваційної діяльності певного об'єкт-предметного наповнення і передбачає створення кожним слухачем у процесі навчання зрілого наукового продукту (написання статті чи посібника, створення та опис методики чи моделі тощо); г) має у своєму активі сучасне оргуправлінське, програмово-методичне та психомистецьке забезпечення; д) передбачає ґрунтовний моніторинг дистанційного освітнього процесу, тобто вдається до щомісячного та поквартального відстеження його результативності на рівнях кожного виконавця, навчальної кафедри чи методоб'єднання, педагогічного (викладацького) колективу; е) результативно гарантує не лише кардинальне поліпшення якості фахової підготовки слухачів-практиків у певному предметному напрямку, а й істотне зростання їхнього творчого потенціалу та інноваційної компетентності.

7. *Освіта як вітакультурне глобальне явище* не лише конкретно-соціумного формату, а й цивілізаційного, загальнопланетарного, є важливим сегментом *нової економіки*, котра, своєю чергою, відбудовує всезагальний економічний порядок, створює єдину міжконтинентальну надекономіку із світовим Інтернет-урядом, а відтак спричинює утворення наднаціонального “суспільства знання”. Постанова останнього як соціо-історичної реальності, з іншого боку, потребує сутнісної *зміни глобального простору освітньої сфери*, котра може здійснюватися за чотирма стратегіями

інноваційного освітнього розвитку: а) модерністська, за якої переважає технологічний підхід, б) трансформаційна – новаційно-науковий, в) реформаційна – неконфліктний, г) революційна – конфліктний.

8. Чотири *концепти соціальної інноватики*, зреалізовуючи вимоги принципу кватерності, є базовими у проведеному нами дослідженні інноваційної освітньої діяльності: 1) стратагема соціального розвитку (див. п. 7); 2) цикл інноваційної діяльності, що інтегрує наступність чотирьох взаємозалежних періодів її здійснення (пізнання – проектування – впровадження – моніторинг ефективності); 3) мережа нововведень, основними компонентами якої є предмети, технології, організації, люди; 4) метасистемна структура вселенського простору (екологічні, соціальні, технічні і психодуховні системи), що становить основу цілей, змісту, форм, технологій, методів і засобів інноваційних моделей освіти. При цьому у суспільному виробництві *людинапродукування* посідає визначальне місце не тільки за критеріями складності, інтегральності, універсумності, а й за функцією уможливлення інших результативних проєкцій новаційної роботи у єдиному всезростаючому потоці психокультурного прогресу груп, етносів, народів і примноження інтелектуального капіталу та духовний розвій людства. Саме творення нової людини, котра гармонійно поєднує пізнавальний, соціальний, психосмисловий та духовний потенціал, здатна жити у злагоді зі світом й утверджувати паритетність взаємостосунків з іншими людьми, є головним надзавданням сталого збалансованого розвитку суспільства в минулому та сьогодні, і ще більшою мірою – у майбутньому.

9. Інноваційна діяльність організує і змістовно забезпечує *процесний перебіг соціальних інновацій*, суть яких полягає в інваріантному створенні, розповсюдженні та зреалізації суспільно-корисних ініціатив, зумовлює якісні зміни в різних

сферах соціумної життєдіяльності і стимулює раціональне використання наявних матеріальних, економічних, соціальних і духовних ресурсів у сфері освіти. Вона здебільшого центрується довкола цілеспрямованого (програмного, проектного чи оргуправлінського) внесення змін у завдання, зміст, форми, технології, методи, засоби, механізми та способи оцінювання результатів реальної або змодельованої навчально-виховної практики, а в підсумку локально чи цілісно збагачує *освітній простір* як складну і мультисистемну організацію обставин, об'єктів і процесів в історично окремій частині часу-довкіллі, котра визначає умови і межі вітакультурного розвитку індивідуальних та колективних суб'єктів життєзреалізування, стимулює самоутвердження людини ще й як особистості, індивідуальності та універсума й у такий спосіб ситуативно окреслює формат функціонування і трансформації суспільства.

10. *Модель повноцінної інноваційної діяльності* в освітній сфері суспільства ґрунтується на фундаментальних теоретико-методологічних засадах (принцип кватерності, системно-діяльнісний підхід, циклічна парадигма, вітакультурна методологія, закономірності постановки і розв'язування соціальних проблем та ін.), обґрунтовує зміст, форми, методи і засоби чотирьох періодів здійснення окремої інноваційної роботи – цілеспрямованих пізнання, проектування, впровадження і моніторинг освітніх інновацій у їх оптимальній наступності і природному взаємодоповненні, виявляє послідовність восьми основних етапів функціонування будь-якої соціальної інновації (ініціювання – дослідження – моделювання – продукування – апробування – обґрунтування – експертування – розповсюдження), кожен з яких має свої цілі і завдання, предметний зміст та охоплюваний ним матеріал, актуалізовані засоби і способи діяння й визначається як стратегічним підсумковим результатом (піз-

нати, спроектувати, впровадити чи здійснити моніторинг), так і конкретним тактичним здобутком – *новаційним продуктом* (підготовка наукової програми, написання експертного висновку, створення моделі-взірця інновації, оформлення напрацювань у вигляді інноваційного проекту, розробка процедури впровадження одержаних результатів у формі наукового звіту, формулювання підсумкових пропозицій і рекомендацій державним органам влади, розробка програми, засобів та умов розповсюдження конкретного нововведення). Відтак запропонована модель, за умов її належного практичного втілення, передбачає створення повноцінного *соціально-культурно-психологічного простору* ефективною мислєдіяльністю та діловою комунікацією творчих колективів, груп та окремих особистостей, що позитивно впливає на організаційний клімат і психологічну атмосферу навчально-виховного закладу, сприяє особистісній та духовній самореалізації кожного інноватора.

11. Експертно-діагностичний комплекс експериментального впровадження модульно-розвивальної системи інноваційної освіти концептуально являє собою шестирівневу “піраміду”, в основі якої є теорія, методологія, технологія та експериментальна практика цієї авторської системи і кожен зріз якої має окреме теоретико-методологічне підґрунтя та специфічний інструментарій: I – *метарівень*: програмно-методологічна експертиза розвитку фундаментального експерименту, що організується у формі великої анкети-звіту; II – *мегарівень*: багатопараметричне експертне оцінювання повноти наукового проектування соціально-культурно-психологічного простору експериментальної школи (ліцею, гімназії); III – *макрорівень*: комплексна експертиза системно-інноваційної діяльності педагогічного колективу модульно-розвивальної школи; IV – *екзорівень*: науково-методологічна експертиза обов’язкових програмово-методичних засо-

бів модульно-розвивальної освіти (від граф-схем навчальних курсів і вітакультурних матриць до освітніх сценаріїв і програм самореалізації особистості); V – *мезорівень*: психолого-педагогічна експертиза ефективності модульно-розвивальних занять і психомистецьких технологій розвивальної взаємодії; VI – *мікрорівень*: комплексне соціально-психологічне дослідження особистості вчителя і учня за кількома батареями діагностичних методик відповідно до параметрів “розумність”, “соціальність”, “вартісність”, “креативність”. Перевагами пропонованого комплексу є системна новизна, змістовна багатомодульність, вітакультурна оригінальність, інструментальна фундаментальність, поєднання процесів пізнання і конструювання нової освітньої реальності, а найголовніше – його висока практичність і достовірність усієї ситуаційної картини реальних інноваційних перетворень і змін.

12. Створення експертної таблиці системно-інноваційної діяльності педагогічного колективу експериментальної школи стало можливим, з одного боку, завдяки ґрунтовному методологічному аналізу і критичній рефлексії численних спроб інших науковців розв’язати це завдання у світоглядному форматі традиційної, здебільшого гуманістично чи новаторськи оновленої, освітньої моделі, з іншого – на основі багаторічного теоретизування та досвідного практикування у предметно-просторовій царині модульно-розвивальної освіти. У результаті такої пошукової роботи створена *методологічна схема* взаємозалежного визначення п’яти основних складових (мотиваційна, змістова, операційна, діагностична, управлінська), двадцяти параметрів та відповідних їм критеріїв інноваційної діяльності, котрі, зі свого боку, містять по шість показників чи індикаторів повноти їх наявності, що кількісно оцінюються в діапазоні від 0 до 5 балів. У такий спосіб отримана стобальна, тобто рейтингова, шкала результативності новатор-

ської творчості як педагогічних колективів і пошукових груп, так і окремих учителів-дослідників. Апробація цієї експертної таблиці у 2000 і 2005 роках показала, що: а) ефективність інноваційної діяльності обстежуваних колективів залежить від етапу експерименту, а відтак і темпів нарощування новаційних умов (щонайперше виконання програм дистанційної підготовки (§1) та повноти реалізування вимог фундаментального експерименту); б) має місце незначне зростання продуктивності інноваційної роботи педагогів упродовж останніх років; в) узагальнена оцінка ефективності інноваційних зусиль фахово підготовлених педколективів є достатньо високою, оскільки перевищує 50-відсотковий рубіж і становить 67,9%.

1. Авторська модель управління експериментальною школою. Всеукраїнський семінар 24-26 жовтня 1999р. // Нива знань: Спецвипуск. – Дніпропетровськ, 1999. – Ч.І. – 89 с.; Ч. II. – 113 с.
2. *Алексюк А.М.* Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: Модульне навчання. – К.: ІЗМН, 1993. – 220 с.
3. *Ангеловски К.* Учителя и инновации: Кн. для учителя. Пер с макед. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
4. *Бамбурак Н.* Анализ инновационных моделей навчання за параметричними ознаками Я-концепції // Психологія і суспільство. – 2002. – №3-4. – С. 124-141.
5. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технології. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
6. *Бестужев-Лада И.В.* Прогнозное обеспечение социальных нововведений. – М.: Наука, 1993. – 232 с.
7. *Бичко О.Г.* Развивающий мини-учебник по химии. Химическая связь, 11 клас. – Луганск: Янтарь, 2000. – 7 с.
8. *Блауберг И.В., Юдин Э.Г.* Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
9. *Бригадир М.* Порівняльний аналіз ефективності конструювання оргформ за різних систем навчання // Психологія і суспільство. – 2002. – №1. – С. 83-96.
10. *Бригадир М.Б.* Психологічне проєктування модульно-розвивальних занять у загальноосвітній школі: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Одеський нац. ун-т ім. І. Мечникова – Одеса, 2002. – 20 с.
11. *Бужерко Я.* Динаміка різновидів рефлексії у модульно-розвивальному навчальному циклі // Психологія і суспільство. – 2002. – №3-4. – С. 142-159.
12. *Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г.* Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. – М.: Педагогика, 1990. – 136 с.
13. *Бурак В.К.* Самостійна робота з книгою. – К.: Т-во "Знання" УРСР, 1990. – 48 с.
14. *Бухвалов В.А.* Алгоритм педагогического творчества. – М.: Педагогика, – 1993. – 221 с.
15. *Бун Г.Я.* Диалогика и творчество. – Рига, 1985. – 350 с.
16. *Буякас Т.М.* Личностное развитие в условиях работы самопознания, опосредствованной символами // Вопросы психологии. – 2000. – №1. – С. 96-108.
17. *Быстрицкий Е.К.* Научное познание и проблема понимания. – К.: Наукова думка, 1986. – 134 с.
18. В поисках нового миропонимания: И. Пригожин, Р. Рихи. – М.: Знание, 1991. – 64 с.
19. *Вазина К.Я.* Саморазвитие личности и модульное обучение. – Н.Новгород, 1992. – 122 с.
20. *Валицкая А.П.* Современные стратегии образования // Педагогика. – 1997. – №2. – С. 3-8.
21. *Васильев И.А., Магомед-Эминов М.Ш.* Мотивация и контроль за действием. – М.: Педагогика, 1991. – 190 с.
22. *Васильев Ю.В.* Педагогическое управление школой. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
23. *Васильева Т.В., Бурака Я.И.* Сочетание групповых и индивидуальных форм учебной деятельности студентов. – К., 1988. – 100 с.
24. *Васильок Ф.Е.* Жизненный мир и кризис: анализ критических ситуаций // Психологический журнал. – 1995. – Т.16,

№3. – С. 90-101.

25. *Васильок Ф.Е.* К проблеме единства общепсихологической теории // Вопросы философии. – 1986. – №10. – С. 76-86.
26. *Васильок Ф.Е.* Методологический анализ в психологии. – М.: МГППУ: Смысл, 2003. – 240 с.
27. *Васильок Ф.Е.* Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. – 1996. – №6. – С. 25-40.
28. *Васильок Ф.Е.* От психологической практики к психотехнической теории // Моск. психотер. журнал. – 1992. – №1. – С. 15-32.
29. *Васильок Ф.Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Изд. МГУ, 1984. – 200 с.
30. *Васильок Ф.Е.* Структура образа // Вопросы психологии. – 1993. – №3. – С. 5-19.
31. *Ващенко Г.* Виховний ідеал. – Полтава: Ред. газети "Полтавський вісник", 1994. – 191 с.
32. *Ващенко Г.* Загальні методи навчання. – Вид. перше. – К.: Укр. вид. спілка, 1997. – 441 с.
33. *Ващенко Н.М.* Управління навчальним процесом у системі підвищення кваліфікації. – К.: Вища школа, 1987. – 153 с.
34. *Вебер М.* Избранные произведения. – М.: Прогресс, 1990. – 736 с.
35. *Ведин И.Ф.* Бытие человека: деятельность и смысл. – Рига: Зинатне, 1987. – 212 с.
36. *Веккер Л.М.* Психика и реальность: единая теория психических процессов. – М.: Смысл, 1998. – 685 с.
37. *Вернадский В.И.* Научная мысль как планетарное явление. – М.: Наука, 1991. – 271 с.
38. *Вертгеймер М.* Продуктивное мышление: Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1987. – 336 с.
39. *Видинеев Н.В.* Природа интеллектуальных способностей человека. – М.: Мысль, 1989. – 173 с.
40. *Гавриленко І.М., Скідін О.Л.* Соціологія освіти. – Запоріжжя: "СТТА-ПРЕСС", 1998. – 396 с.
41. *Гільбо Є.* Всесвітній банк повинні скасувати // Психологія і суспільство. – 2002. – №1. – С. 66-74.
42. *Гільбух Ю.З., Дробноход М.І.* Інноваційний експеримент у школі. – К.: УІПКККО, 1994. – 90 с.
43. *Гірняк А.* Зміст, структура та оформлення розвивального підручника // Психологія і суспільство. – 2002. – №3-4. – С. 217-241.
44. *Гірняк А.Н.* Психокультурний розвиток як педагогічна категорія: Модульно-розвивальний підручник / За ред. Фурмана А.В. – Тернопіль: Інститут ЕСО, 2004. – 21 с.
45. *Гірняк А.Н.* Система традиційного підручничотворення та її психолого-дидактичний аналіз / За ред. А.В. Фурмана. – Тернопіль: Інститут ЕСО, 2004. – 65 с.
46. *Горбань Г.О.* Соціально-психологічне дослідження особистості школяра в процесі експериментального навчання: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України. – Київ, 2002. – 20 с.
47. *Горпинюк В.* На шляху до професійного пошуку. Візитка Бердичівського експерименту // Рідна школа. – 1995. – №2. – С. 66-69.
48. *Гохман О.Г.* Экспертное оценивание. – Воронеж: ВГУ, 1991. – 150 с.
49. *Гузев В.В.* Образовательная технология: от приема до философии. – М.: Сентябрь, 1996. – 112 с.
- 49а. Гуманітарна експертиза: круглий стіл (частина друга) // Філософська думка. – 2005. – №1. – С. 137-159.
50. *Гуменюк О.* Модель взаємозв'язку структури спілкування і періодів цілісного модульно-розвивального оргпроцесу // Економіка освіти. – Т.1. – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – С. 173-180.
51. *Гуменюк О.* Психологічна грамотність учителя – основа ефективної розвивальної взаємодії з учнями // Психологія і суспільство. – 2000. – №1. – С. 44-51.
52. *Гуменюк О.* Психологічний оргвплив у структурі модульно-розвивальних взаємин // Психологія і суспільство. – 2002. – №3-4. – С. 59-83.
53. *Гуменюк О.* Самотворення Я-концепції за модульно-розвивальної оргсистеми // Психологія і суспільство. – 2001. – №2. – С. 33-76.
54. *Гуменюк О.* Соціальна технологія модульно-розвивальної освіти: концептуальні моделі // Інститут експериментальних систем освіти: Інф. бюлетень. – Випуск 3. – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – С. 12-17.
55. *Гуменюк О.* Технологічна організація спілкування за модульно-розвивальної системи // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 145-159.
56. *Гуменюк О.* Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальної оргсистеми // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 74-123.
57. *Гуменюк О.Є.* Ідеї та принципи модульно-розвивального навчання // Освітня. – 1997. – №6. – С. 15-16; 1998. – №1. – С. 22.
58. *Гуменюк О.Є.* Міні-модуль – прогресивна форма навчання // Рідна школа. – 1998. – №6. – С. 64-65.
59. *Гуменюк О.Є.* Модульно-розвивальна система як об'єкт соціально-психологічного аналізу: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Київський нац. ун-тет імені Тараса

- Шевченка. – К., 1999. – 20 с.
60. *Гуменюк О.С.* Модульно-розвивальна система як об'єкт соціально-психологічного аналізу // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 1999. – №1. – С. 8–13.
61. *Гуменюк О.С.* Модульно-розвивальна система: модель психологічного зростання вчителя і учня // Освіта і управління. – 1998. – Т.2, №2. – С. 75–81.
62. *Гуменюк О.С.* Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект / За ред. доктора психол. наук А.В. Фурмана. – К.: Школяр, 1998. – 112 с.
63. *Гуменюк О.С.* Психологія впливу: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 304 с.
64. *Гуменюк О.С.* Психологія Я-концепції: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 186 с.
65. *Гуменюк О.С.* Психологія Я-концепції: Навчальний посібник. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 310 с.
66. *Гуружсанов В.А.* Вопросы экспертизы образовательных технологий // Психологическая наука и образование. – 1997. – №2. – С. 95–103.
67. *Гусинский Э.Н.* Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. – М.: Школа, 1994. – 184 с.
68. *Даниленко Л.Л., Буркова Л.В.* Вибір та оцінювання освітніх новацій // Директор школи. – 1998. – №34. – С. 6.
69. *Дмитренко Г.А.* Стратегічний менеджмент. Цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу. – К.: ІЗМН, 1996. – 210 с.
70. *Донченко О., Романенко Ю.* Архетипи соціального життя і політика. – К.: Либідь, 2001. – 334 с.
71. *Дусаевичкий А.К.* Развивающее образование: теория и практика. Статьи. – Харьков: ХНУ им. В.Н. Каразина, 2002. – 146 с.
72. Експериментальна школа: технологія підготовки і впровадження наукових проєктів у системі модульно-розвивального навчання. Матеріали Міжнародного семінару. – Бердичів (27–30 квітня 1998 р.) // Освіта і управління. – 1998. – Т.2, №2. – С. 123–146.
73. *Ерохина Е.А.* Стадии развития открытой экономики и циклы Н.Д. Кондратьева. – Томск: Водолей, 2001. – 181 с.
74. *Зазуліна Л.В.* Діалогізація дидактичного процесу в курсовій підготовці педагогічних кадрів. Автореф. дис... канд. пед. наук. – К., 2000. – КНУ ім. Т. Шевченка: 13.00.01. – 19 с.
75. *Зазуліна Л.В.* Діалогізація дидактичного процесу: гуманістична перспектива / За ред. А.В. Фурмана. – К.: Правда Ярославичів, 1998. – 64 с.
76. *Залесский Г.Е.* Психология мировоззрения и убеждения личности. – М.: МГУ, 1994. – 144 с.
77. Инновационное обучение: стратегия и практика // Материалы Первого научно-практического семинара, Сочи / Под ред. В.Я. Ляудис. – М., 1994. – 203 с.
78. Інноваційна діяльність у системі вищої освіти / Збірка матеріалів науково-практичної конференції. – Івано-Франківськ: Факел, 2000. – С. 26–42.
79. Інститут експериментальних систем освіти (науководслідний): Інформаційний бюлетень / Відпов. за випуск Ю.В. Москаль. – Випуск 3. – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – 48 с.
80. Інститут експериментальних систем освіти (науководслідний): Інформаційний бюлетень / Відпов. за випуск Ю.В. Москаль. – Випуск 4. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 64 с.
81. *Каган М.С.* Системный подход и гуманитарное знание. – Л.: ЛГУ, 1991. – 384 с.
82. *Каган М.С.* Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
83. *Казмирченко В.П.* Социальная психология организаций. – К.: МЗУУП, 1993. – 384 с.
84. *Казмирченко В.* Соціально-психологічна регуляція діяльності організацій // Психологія і суспільство. – 2004. – №2. – С. 5–29.
85. *Кларин М.В.* Инновации в мировой педагогике. Обучение на основе исследования, игр, дискуссии. – Рига, 1995. – 186 с.
86. *Кларин М.В.* Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания // Педагогика. – 1998. – №1. – С. 34–39.
87. *Козлова О.* Педагогічна експертиза інноваційної діяльності вчителя // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №4. – С. 141–144.
88. *Козлова О.Г.* Методика інноваційного пошуку вчителя. – Суми: ВВП «Мрія-1» ЛТД, 1998. – 96 с.
89. *Козлова О.Г.* Сутнісні складові інноваційної діяльності вчителя. – Суми: ВВП «Мрія-1» ЛТД, 1999. – 90 с.
90. *Комісаров В.О.* Модель соціально-культурного простору експериментальної школи та її емпіричне обґрунтування // Психологія і суспільство. – 2002. – №3–4. – С. 83–104.
91. *Комісаров В.О.* Методично-засобові координати соціально-культурного простору інноваційної школи // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2001. – № 10. – С. 17–28.
92. *Комісаров В.О.* Соціально-культурний простір експериментальної школи / За ред. А.В. Фурмана. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 144 с.
93. *Комісаров В.О.* Формування соціально-культурного простору середнього навчально-виховного закладу: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київський нац. ун-тет імені Тараса Шевченка. – Київ, 2004. – 20 с.
94. *Костін Я.А.* Інноваційний аналіз програмово-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання // Наукові записки ТНПУ імені Володимира Гнатюка. – Серія: Педагогіка. – 2004. – №10. – С. 3–8.
95. Кроз М.В. Социально-психологические характеристики инновационной установки // Психологический журнал. – 1989. – Т.9, №2. – С. 149–153.
96. *Кроник А.А.* (Ред.) LifeLine и другие новые методы психологии жизненного пути. – М.: Прогресс, 1993. – 230 с.
97. *Логачова О.В.* Розвивальний міні-підручник з української літератури. – 9 клас. – Луганськ: Янтар, 1999. – 16 с.
98. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
99. *Макогон К.В.* Формування готовності педагогів до інноваційної діяльності // Педагогіка і психологія. – 1997. – №4. – С. 55–160.
100. *Мариньчак С.Ю.* Аналіз ефективності інноваційних підходів у системі вузького навчання. Автореф. дис... канд. пед. наук. – К., 1995. – Укр. держ. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова: 13.00.01. – 19 с.
101. *Мацюк В.* Міні-інститут у школі // Освіта. – 1995. – 11 січня. – С. 4.
102. *Медінська Ю.* Колективне несвідоме як глибинна детермінанта етнічного менталітету // Психологія і суспільство. – 2004. – №3. – С. 50–117.
103. *Медінська Ю.Я.* Колективне несвідоме як глибинна детермінанта етнічного менталітету: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Одеський нац. ун-тет імені Іллі Мечникова. – Одеса, 2005. – 20 с.
104. *Мельник В.* Управлінська діяльність керівника школи: критеріальний аналіз підготовки вчителя до модульно-розвивальних занять // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, № 2. – С. 139–146.
105. *Мельник В.В.* Дидактичні засади проєктування модульно-розвивальних занять у загальноосвітній школі. Дис... канд. пед. наук. – К., 1997. – УПЖКО: 13.00.01. – 204 с.
106. *Мельник В.В.* Модульно-розвивальне навчання (управлінський і дидактико-технологічний аспекти). – Хмельницький, 1996. – 87 с.
107. *Мещанова Г.О.* Комплексне соціально-психологічне дослідження особистості у системі експериментального навчання // Психологія і суспільство. – 2000. – №1. – С. 88–109.
108. *Мещанова Г.О.* Моніторинг розвитку особистості як суб'єкта соціальної взаємодії // Психологія і суспільство. – 2001. – № 4. – С. 114–144.
109. *Мещанова Г.О.* Соціально-психологічне дослідження особистості: теоретико-методологічний аспект: Наукове видання / За ред. проф. А.В.Фурмана. – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – 87 с.
110. *Мінасян А.* Сучасні моделі освіти // Психологія і суспільство. – 2004. – №1. – С. 113–118.
111. Модульно-розвивальна система навчання в сучасній школі. З досвіду роботи ЗОШ №43 м. Донецька. – Донецьк, 2000. – 51 с.
112. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація // Психологія і суспільство: Спецвипуск. – 2002. – №3–4. – 292 с.
113. Модульно-розвивальна система: соціально-культурний зміст навчальних модулів. Фундаментальний експеримент у СП №80 м. Дніпропетровська // Рідна школа: Спецвипуск. – 1998. – №10. – 80 с.
114. Модульно-розвивальна система: теорія, технологія, досвід. Фундаментальний експеримент у СП №10 м. Бердичева Житомирської області // Рідна школа: Спецвипуск. – 1997. – №2. – 80 с.
115. *Москаль Ю.В.* Економічні важелі управління системою освіти України // Економіка освіти. – Том 1. – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – С. 68–72.
116. *Москаль Ю.В.* Управління системою освіти як економічна проблема // Економіка освіти. – Том 1. – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – С. 93–97.
117. *Назарова Т.С.* Педагогические технологии: новый этап эволюции? // Педагогика. – 1987. – №3. – С. 20–27.
118. Наукове проєктування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти: Збірка матеріалів до Всеукр. наук.-практ. конференції (11–12 травня 2000 року). – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 224 с.
119. Освітні сценарії. Метод. зб. / За ред. В.В. Чухна, Н.В. Запорожець. – Харків: Ранок, 2000. – 110 с.
120. Основи психології. Підручник / За заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – 2-е вид. – К.: Либідь, 1996. – 632 с.
121. Педагогічні інновації у сучасній школі / Відп. ред. І.Г. Єрмолаєв. – К.: Освіта, 1994. – 88 с.
122. *Путюков В.Ю.* Основы педагогической технологии. – М.: Новая школа, 1997. – 192 с.
123. *Підласий І.П.* Діагностика та експертиза педагогічних проєктів. – К.: Україна, 1998. – 343 с.

124. Пінчук В. Інноваційні процеси – підґрунтя проєктування нових освітніх технологій // Освіта і управління. – 1998. – Т.2, №3. – С. 88–97.
125. Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності в системі освіти. Проєкт // Директор школи. – 1999. – №6. – С. 5–7.
126. Принципи і технології модульно-розвивальної системи освіти // Економіка освіти: Зб. наук. праць НДЦ "Економіка освіти" – Том 1. – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – С. 165–235.
127. Пріснякова Л., Прісняков В. До моделювання поведінки людини // Психологія і суспільство. – 2004. – №3. – С. 91–98.
128. Проблемы школьного учебника: Вып. 5. (Методы анализа и оценка учебника). – М.: Просвещение, 1977. – 231 с.
129. Психология и культура / Под ред. Д. Мацумото. – СПб.: Питер, 2003. – 718 с.
130. Психологія: Підручник / За ред. Ю.Л. Трофімова. – К.: Либідь, 1999. – 558 с.
131. Путеводитель по методологии Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого. – М.: Дело, 2003. – 160 с.
132. Ребуха Л. Гуманітарна психолого-педагогічна експертиза в управлінській сфері інноваційної діяльності колективу школи // Психологія і суспільство. – 2004. – №3. – С. 106–114.
133. Ребуха Л. Психолого-педагогічні закономірності цілісного модульно-розвивального процесу // Психологія і суспільство. – 2003. – №4. – С. 75–95.
134. Ревасевич І. Шосте щорічне зібрання авторської наукової школи професора Анатолія Фурмана // Психологія і суспільство. – 2005. – №1. – С. 139–145.
135. Родники творчества (Из опыта работы США №54 г. Луганска). – Луганск: Янтарь, 2001.
136. Роменець В.А. Вчинкова організація канонічної психології // Психологія і суспільство. – 2000. – №2. – С. 25–56.
137. Савельєв Є., Куриляк В. Нова економіка і моделі її формування в Україні // Журнал європейської економіки. – 2002. – Т.1, №1. – С. 25–37.
138. Сгадова В. Інноваційна діяльність – вимога часу // Директор школи. – 1999. – №42. – С. 1–4.
139. Селевко Г.К. Опыт системного анализа современных педагогических систем // Школьные технологии. – 1996. – №6. – С. 3–43.
140. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Нар. образование, 1998. – 256 с.
141. Семенюк Г. Управління експериментальною школою // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №3. – С. 139–142.
142. Семенюк Т.В. Науково-педагогічне проєктування граф-схем навчальних курсів загальноосвітньої школи за модульно-розвивального навчання. Автореф. дис... канд. пед. наук. – К., 1999. – Київський університет імені Тараса Шевченка: 13.00.01. – 19 с.
143. Сисосова С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
144. Ситникова Н.Є. Соціальне самоствердження старшокласників за умов системної диференціації навчання / За ред. Фурмана А.В. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 140 с.
145. Сметзер Н. Социология: Пер. с англ. – М., 1994. – 688 с.
146. Соболева С. Оцінка ефективності педагогічних технологій за допомогою алгоритму тестування // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №4. – С. 73–77.
147. Тертычная Н.А. Развивающий мини-учебник по литературе. А.П. Чехов, 6 кл. – Луганск: Янтарь, 2000. – 36 с.
148. Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти: Збірка матеріалів до регіональної науково-методичної конференції (19 квітня 2002 року). – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – С. 15–43, 48–51, 56–58, 60–68.
149. Тимотін А. Наукове проєктування розвивальної комунікації у цілісному освітньому процесі // Психологія і суспільство. – 2002. – №3–4. – С. 105–123.
150. Точенова Л.С. Мини-учебник по алгебре. Квадратные уравнения, 11 класс. – Луганск: Янтарь, 2000. – 36 с.
151. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. – М.: Новая школа, 1997. – 288 с.
152. Третьяков П.И., Сенновский И.Б. Технология модульного обучения в школе. Практико-ориентированная монография. – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.
153. Фурман А. Авторська система інноваційного програмово-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання // Наукове проєктування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти. – Тернопіль, 2000. – С. 140–146.
154. Фурман А. Архітектоніка творення особистості за модульно-розвивальної системи навчання // Психологія і суспільство. – 2000. – №1. – С. 26–43.
155. Фурман А. Вступ до шкільної практичної психології. – К.: Ровесник, 1993. – 52 с.
156. Фурман А. Модульно-розвивальна система // Освіта: Спецвипуск. – 1996. – 10 січня. – С. 2–6.
157. Фурман А. Модульно-розвивальна система освіти: лабіринти і виходи // Директор школи. – 1998. – Жовтень, число 29. – С. 2–3.
158. Фурман А. Модульно-розвивальне навчання – система педагогічних інновацій // Педагогіка і психологія. – 1995. – №3. – С. 97–108.
159. Фурман А. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, заперечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
160. Фурман А. Наукове проєктування соціально-культурного змісту інноваційної освітньої діяльності // Наукове проєктування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти. – Тернопіль, 2000. – С. 72–77.
161. Фурман А. Обґрунтування теорії освітньої діяльності – актуальність, важливість // Рідна школа. – 2002. – №5. – С. 8–10.
162. Фурман А. Освітній сценарій – інноваційний проєкт психомистецьких технологій розвивальної взаємодії // Освітні сценарії. Метод. зб. / За ред. В.В. Чухна, Н.В. Запорожець. – Харків: Ранок, 2000. – С. 4–5.
163. Фурман А. Розвивальна діагностика психологічної грамотності педагога. Тест "Хто підніме папірець?" // Психологія і суспільство. – 2002. – №1. – С. 119–152.
164. Фурман А. Соціальне розуміння – основа паритетної освітньої співдіяльності // Наукове проєктування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти. – Тернопіль, 2000. – С. 49–52.
165. Фурман А. Соціально-культурна доктрина розвитку національної освіти // Освіта: Спецвипуск. – 1998. – 10 березня. – С. 2.
166. Фурман А. Соціально-психологічна експертиза модульно-розвивальних занять у школі. – К.: Правда Ярославичів, 1999. – 56 с.
167. Фурман А. Теорія і практика проєктування соціально-культурного змісту навчальних модулів // Рідна школа: Спецвипуск. – 1998. – №10. – С. 11–22.
168. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 115–144; 2002. – №3–4. – С. 20–58.
169. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як методологічна основа реформування вищої освіти в Україні // Наукове проєктування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти. – Тернопіль, 2000. – С. 21–26.
170. Фурман А. Технологія створення граф-схем навчальних курсів у модульно-розвивальній системі // Рідна школа: Спецвипуск. – 1997. – №2. – С. 25–34.
171. Фурман А. Фантоми українського образования // Влада. – 1999. – №1. – С. 15.
172. Фурман А. Фундаментальний експеримент – це можливість кожного досягти вершин розумової, соціальної і духовної зрілості // Рідна школа: Спецвипуск. – 1997. – №2. – С. 7–9.
173. Фурман А. Фундаментальний експеримент з модульно-розвивальної системи у школах України (контури наукового проєкту) // Обрії. – 1999. – №2.
174. Фурман А. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України: алгоритм пошуку // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №3. – С. 39–56.
175. Фурман А. Чому несутасна наша сьогоднішня освіта? // Директор школи. – 1999. – №36 (84). – С. 2–3.
176. Фурман А., Гуменюк О. Експериментальна система параметрів, критеріїв і показників ефективності цілісного освітнього процесу // Наукове проєктування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти. – Тернопіль, 2000. – С. 111–119.
177. Фурман А., Гуменюк О. Модульно-розвивальне навчання: передумови, новації, впровадження // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №4. – С. 94–124.
178. Фурман А., Комісаров В. Школа здібностей. Програма дослідно-експериментальної роботи в СШ №44 м. Запоріжжя // Рідна школа: Спецвипуск. – 1996. – №8. – С. 5–9.
179. Фурман А., Костенко В. Школа віри. Програма дослідно-експериментальної роботи ліцею № 157 м. Кієва. – К.: Рада, 1995. – 47 с.
180. Фурман А., Прокопечко Л. Школа духовності. Програма дослідно-експериментальної роботи ЗОШ №4 м. Южне Одеської області // Освіта: Спецвипуск. – 1997. – 8–15 вересня. – С. 2–4.
- 180а. Фурман А., Семенюк Т. Науково-методична експертиза граф-схем навчальних курсів загальноосвітньої школи // Освіта і управління. – 1998. – Т.2, №3. – С. 98–109.
181. Фурман А., Семенюк Т. Школа розуміння. Програма дослідно-експериментальної роботи СШ №10 м. Бердичева на 1995-2007 роки. – К., Бердичів. – 1996. – 35 с.
182. Фурман А., Чуйкіна О., Харітонов В., Горпинюк В. Школа мислення. Програма дослідно-експериментальної роботи в СШ № 19 м. Керчі Республіки Крим. – К.: Інститут психології АПН України, 1994. – 12 с.
183. Фурман А.В. Віткультурне обґрунтування практичної психології // Практична психологія і соціальна робота. – 2003. – №4. – С. 9–11.
184. Фурман А.В. Диалог как средство разрешения проблемных ситуаций в учебно-воспитательном процессе // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С. 98–99.
185. Фурман А.В. Класно-урочна і модульно-розвивальна системи в Україні: дві парадигми освіти // Педагогіка толерантності. – 1998. – №2. – С. 57–64.
186. Фурман А.В. Ментальність – засада духовного життя // Освіта: Спецвипуск. – 1997. – 10 вересня. – С. 1–4.

187. Фурман А.В. Методологічна модель Школи розвитку // Рідна школа. – 1994. – №6. – С. 19–25.
188. Фурман А.В. Модульно-розвивальна система як вітакультурний історичний поступ: контури рефлексивного аналізу // Модульно-розвивальна система як об'єкт теоретико-методологічного аналізу: Зб. матеріалів до п'ятиріччя Інституту ЕСО. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – С. 5–9.
189. Фурман А.В. Методологічні засади концепції розвивального підручника. – К.: НДІ психології МО України, 1993.
190. Фурман А.В. Методологія наукових досліджень: Модульно-розвивальний підручник. – Тернопіль: Економічна думка, 2005. – 40 с.
191. Фурман А.В. Модульно-розвивальна система: два рівні експериментування // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №1. – С. 45–67.
192. Фурман А.В. Освіта України: від управління функціонуванням до управління розвитком системи // Директор школи. – 1998. – Серпень. – №25. – С. 2.
193. Фурман А.В. Основи соціально-психологічних досліджень // Соціальна робота в Україні: теорія і практика: Посібник. – У 2-х ч. / За заг. ред. А.Я. Ходорчук. – К.: УДЦССМ, 2001. – С. 59–80.
194. Фурман А.В. Положення про впровадження модульно-розвивальної технології проведення лекційних курсів у ТАНІ (проект). – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 22 с.
195. Фурман А.В. Принцип модульності в досвідній практиці: два рівні втілення // Рідна школа. – 1995. – №7-8. – С. 22–25.
196. Фурман А.В. Проблемно-діалогічна ситуація як умова розвитку пізнавальної активності школярів у процесі навчання // Психологія. – Вип. 33. – К.: Радянська школа, 1989. – С. 16–25.
197. Фурман А.В. Проблемний діалог: методологія обґрунтування і аналізу // В мире диалога // Тезисы докл. и сообщ. на Всесоюзной конф. – Л., 1990. – С. 16–19.
198. Фурман А.В. Психодіагностика здатності дяти в “думці” // Рідна школа, 1993. – №4. – С. 30–33.
199. Фурман А.В. Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання. – К.: Освіта, 1993. – 224 с.
200. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптованості: Наукове видання. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 197 с.
201. Фурман А.В. Психокультура української ментальності: Наукове видання. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.
202. Фурман А.В. Психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій. Автореф. дис... доктора психол. наук. – К., 1994. – Інститут психології МО України: 19.00.07. – 64 с.
203. Фурман А.В. Рівні соціально-психологічного експериментування в освітньому просторі України // Наукові записки Тернопільського пед. ун-ту. – Серія 3: Педагогіка. – 1999. – №6. – С. 3–6.
204. Фурман А.В. Рівні соціально-психологічного експериментування в освітньому просторі України // Управління національною освітою в умовах становлення і розвитку української державності: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (28-30 жовтня 1998 р.). – К.: МО України, АПН України, ДАККО, ІЗКН, 1998. – С. 263–266.
205. Фурман А.В. Розвивальний підручник: підходи до розуміння і створення // Рідна школа. – 1995. – №6. – С. 45–49.
206. Фурман А.В. Система інноваційного програмово-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання // Педагогічний вісник. – 2000. – №1. – С. 4–47.
207. Фурман А.В. Тенденції розвитку модульних технологій навчання у ВНЗ // Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти: Зб. мат. до Другої регіон. наук.-метод. конф. (31.0.03). – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – С. 13–16.
208. Фурман А.В. Теорія і практика розвивального підручника. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.
209. Фурман А.В. Теорія освітньої діяльності як психодіагностична система // Наукові записки Тернопільського державного педуніверситету імені Володимира Гнатюка. – Серія: Педагогіка. – 2001. – №9. – С. 3–17.
210. Фурман А.В. Українська ментальність та її культурно-психологічні координати // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 9–74.
211. Фурман А.В. Фундаментальний експеримент у галузі освіти: суть та умови започаткування // Педагогічний пошук. – 1995. – №6. – С. 9–14; №8. – С. 19–23.
212. Фурман А.В. Як допомогти учням здолати дезадаптованість до школи // Радянська школа. – 1991. – №5. – С. 25–32.
213. Фурман А.В., Гура Т., Мещанова Г. Психодіагностика розумових здібностей школярів // Рідна школа. – 1996. – №8. – С. 19–26.
214. Фурман А.В., Калугін О. Психодіагностичне забезпечення навчально-виховного процесу // Рідна школа. – 1994. – №6. – С. 67–72.
215. Фурман А.В., Клокар Н.І., Сергієнко В.В. Психодіагностичні моделі диференціації навчання // Рідна школа. – 1994. – №12. – С. 51–57.
216. Фурман А.В., Козлова О. Про роль фундаментального експерименту в розвитку освіти // Педагогічна Сумщина. – 1995. – №1. – С. 5–7.
217. Фурман А.В., Комісаров В.О. Соціально-культурна доктрина національної освіти як основа політичної стратегії держави // Нива знань: Спецвипуск. – Ч. 1. – Дніпропетровськ, 1999. – С. 12–17.
218. Фурман А.В., Лужаниця П.П. Діагностико-корекційне забезпечення навчально-виховного процесу: програма дослідної-експериментальної роботи в школі // Педагогіка і психологія. – 1996. – №1. – С. 102–112.
219. Фурман А.В., Сівак С.С. Практична психологія у соціальній роботі. Смісловиттєві цінності та родові моделювання поведінки “економічної людини” // Соціальна робота в Україні: теорія та практика: Посібник для підв. квал. центрів соц. служб для молоді. – 5-а ч. / За ред. А.Я. Ходорчук. – К.: ДЦССМ, 2003. – С. 6–15, 126–136.
220. Фурман А.В., Сівак С.С. Практична психологія у соціальній роботі. – Частина 2: Вітакультурна парадигма практичної психології. – Тернопіль: ІЕСО, 2004. – 82 с.
221. Фурман А.В., Скоморовський Б.Г. Педагогічне керівництво пошуковою пізнавальною активністю школярів. – К.: Зодіак-Еко, 1996. – 112 с.
222. Фурман А.В., Эфрусси В.Я. Организация продуктивного диалога в процессе обучения // Среднее специальное образование. – 1989. – №6. – С. 13–15.
223. Фурман А.В., Эфрусси В.Я. Продуктивный диалог в процессе обучения // Школа и производство. – 1989. – №5. – С. 22–24.
224. Черепанов В.С. Теоретические основы педагогической экспертизы. Дис... д-ра пед. наук. – Глазов, 1990. – 436 с.
225. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.
226. Чуйкіна Г.О. Из знаний, вірою, терпінням // Рідна школа. – 1995. – №6. – С. 26–28.
227. Чухно В. Пошук стратегії удосконалення навчально-виховного процесу // Освіта і управління. – 1998. – Т.2, №3. – С. 152–154.
228. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. – М., 1994. – 243 с.
229. Шадриков В.Д. Диагностика способностей и личностных черт учащихся в учебной деятельности. – Саратов, 1989. – 320 с.
230. Шевандрин Н.И. Психодіагностика, коррекция и развитие личности. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 512 с.
231. Школа віри // Освіта: Спецвипуск. – 1996. – 30 жовтня. – 16 с.
232. Школа духовності // Освіта: Спецвипуск. – 1997. – 1 жовтня. – 16 с.
233. Школа здібностей // Рідна школа: Спецвипуск. – 1996. – №8. – 80 с.
234. Школа ментальності // Освіта: Спецвипуск. – 1997. – 3 вересня. – 16 с.
235. Школа розвитку – методологія, організація, практика // Рідна школа: Спецвипуск. – 1994. – №6. – 80 с.
236. Школа розуміння // Освіта: Спецвипуск. – 1996. – 10 січня. – 8 с.
237. Шуст Н.Б. Інноваційна діяльність молоді. – Вінниця: ВДМУ, 2001. – 223 с.
238. Шуст Н.Б. Інноваційна діяльність як засіб структурних змін у соціумі // Нова парадигма. – 1999. – Вип. 13. – С. 94–104.
239. Шуст Н.Б. Інновація як соціальний феномен // Нова парадигма. – 2001. – Вип. 19. – С. 201–208.
240. Щедровицький Г.П. Избранные труды. – М.: Шк. культ. полит., 1995. – 760 с.
241. Юдин В.В. Педагогическая технология. – Ярославль: ЯГУ, 1997. – 244 с.
242. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. – М.: Наука, 1978. – 391 с.
243. Юнг К.Г. Архетип и символ. – М.: Ренессанс, 1991. – 304 с.
244. Юсуфбекова Н.Р. К проблеме разработки основ педагогической инноватики // Новые иссл. в пед. науках. – Вип. 1. – М.: Педагогика, 1990. – С. 3–7.
245. Яковенко В.Б. Введение в инновационные технологии. – 2-е изд. – К.: Изд-во Европейского ун-та, 2002. – 134 с.
246. Яковенко Ю., Скидин О. Соціальні технології в управлінні: діяльнісний аспект // Психологія і суспільство. – 2000. – №2. – С. 91–106.
247. Ямбург Е.А. Школа для всех. – М.: Новая школа, 1996. – 176 с.
248. Янушевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования: Пер. с польского. – М.: Высшая школа, 1986. – 135 с.
249. Ясвин В.А. Психологическое моделирование образовательных сред // Психол. журнал. – 2000. – Т.21, №4. – С. 79–88.
250. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. – М.: Сентябрь, 2000. – 128 с.
251. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.

Надійшла до редакції 31.03.2005.