

НАВЧАЛЬНА ПРОБЛЕМНА СИТУАЦІЯ ЯК ОБ'ЄКТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПІЗНАННЯ

Анатолій ФУРМАН

Copyright © 2007

*Присвячую моєму Першому Учителеві —
професору Якову Івановичу Бурлаці,
котрий відкрив для мене золоті ворота
мудрості — безмежний світ психодидактики*

Дослідження присвячено проблемі створення *психолого-дидактичної теорії* розвитку, функціонування, застосування вчителем і керівництва учнем *проблемно-діалогічних ситуацій* у процесі суспільно організованого навчання, обґрунтовує принципи, умови і параметри наукового проектування і психомистецького зреалізування ситуативно змінного пошуково-пізнавального *простору безперервної розвивально-міжсуб'єктної* взаємодії у класній кімнаті, дослідницькій лабораторії, навчальному кабінеті чи лекційній аудиторії, а також висвітлює евристичні можливості застосування пропонованої теорії як базового наукового змісту та окремого випадку теорії і методології інноваційної системи модульно-розвивальної освіти.

ПЕРЕДМОВА

*“Бути сильним – означає перш за все
виголошувати до кінця свої фрази”*

Ролан Барт (1973)

Рівно тридцять років тому, навесні 1977 року, будучи ще студентом-першокурсником столичного педінституту, до моїх рук потрапила книга відомого російського психолога **Олексія Матюшкіна** “*Проблемні ситуації в мисленні і навчанні*” (М., 1972), що справила на мене особливо глибоке враження: полонила простотою змісту і структури й водночас незвіданою глибиною думок, їх конкретністю і навіть якоюсь малозрозумілою витонченою делікатністю тексту. До того часу я багато чув і дещо читав про *проблемне навчання*, студював класиків педагогічної думки, знав майже напам'ять фрагменти наукових праць **Василя Сухомлинського**, котрий у ті роки більше шанувався учителями-практиками, аніж науковцями, буденно утверджуючи свою унікальну *педагогічну систему*. І це, мабуть, не дивно, адже позаду були чотири роки справді цікавого та продуктивного навчання завжди найкращого для мене *Корсунь-Шевченківського педучилища імені Тараса Шевченка*. Лише тепер, у ретроспективі кількох десятків років, розумію, що та відкрита – ділова й водночас людська – вкрай позитивна атмосфера навчала нас, майбутніх педагогів, не лише усвідомлено читати наукові твори, філігранно проводити пробні і залікові уроки, вміти висловлювати свою позицію, а й найголовніше – *мислити*, до того ж самостійно, наполегливо, рефлексивно.

Оскільки навчання в інституті давалося легко, то закономірно виникло питання, чим займатися у вільний час, *як будувати свою долю?* Причому хотілося, щоб *справа* була якомога серйознішою, суспільно вагомою, на все життя. Після певних

роздумів вибір був зроблений безальтернативно – **наука**. Згодом, у жовтні того ж 1977 року, для мене було зрозуміло одне: це має бути **дидактика**. Такому рішенню сприяв, як це буває, випадок, хоча відомо, що у житті випадковостей не буває.

За півроку, будучи пристрасно вмотивованим книгою Олексія Матюшкіна, я почав працювати із творами Анатолія Алексюка, Мірзи Махмутова, Віценті Оконя, Ісаака Лернера, Григорія Костюка, Сергія Рубінштейна, Товія Кудрявцева, Андрія Брушлінського та інших відомих дидактів і психологів. Курс педагогіки на другому курсі читався невиразно і нудно, а тому студенти займалися на лекціях чим завгодно, а практичних занять було обмаль. Проте одного разу сталося диво: заміняв лекцію худорлявий, невисокий на зріст, з вигляду 45-річний доцент. Вражала як винятково інтелігентна манера триматися цього чорняво-статного чоловіка, так і освітній зміст, який він виголошував. По-перше, він не читав, а розповідав як щось своє, близьке, очевидне. По-друге, чітко структурував навчальний матеріал, виділяючи головне, другорядне і факти. По-третє, не робив зауважень, не підвищував голос, а був звичайним і зрозумілим у своїй *майстерній артикуляційній роботі* не за трибуною, а за великим викладацьким столом.

Але за цих, занадто демократичних чи просто розкутих, умов дев'яносто'яти-відсотковий чоловічий загаль курсу продовжував з цікавістю слухати лектора. До того ж неможна було не поважати таке *високогуманне ставлення* до студентів найнепрестижнішого факультету – загальнотехнічного. А відрекомендувався лектор на початку так: доцент кафедри педагогіки **Бурлака Яків Іванович**.

Після лекції, натхненний освітнім змістом, і ще більше особистістю лектора, я підійшов до нього за порадою щодо теми можливої статті – *застосування проблемних ситуацій на уроках креслення*, тобто при викладанні мого улюбленого предмета, який двічі на тиждень (5–6 уроків щоденно) вів за сумісництвом під час навчання то в одній школі Києва, то в іншій, працюючи вчителем креслення. Яків Іванович не лише схвалив мої намагання, а й запропонував написати наукову роботу на конкурс. У підсумку їх було кілька, три перемоги на Всесоюзних і Республіканських конкурсах студентських наукових робіт, перша публікація в 1979 році і перша ґрунтовна стаття у 1980, нарешті дипломна робота, диплом з відзнакою, а у 1984 – кандидатська дисертація, що реалізувала вимоги *принципу проблемності* у системі графічної підготовки школярів.

Проте головне – не ця хроніка особистого входження в науку, а *постійне спілкування*, еталоном якого упродовж майже двадцяти років – за спрямуванням, змістом і характером – був згодом *завідувач кафедри теорії та історії педагогіки* Київського національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова *професор Яків Іванович Бурлака* (1983–95 роки). Як науковий керівник моєї кандидатської дисертації й один з офіційних консультантів докторської Він мислив широко, діалектично, цікавився як новітніми здобутками у сфері методології педагогічних досліджень, так і моделями, технологіями та засобами навчання у прикладній царині тогочасної середньої і вищої освіти. Всі ці роки його мрією була **психодидактика**, але не та, що заснована виключно на тестовому методі (див. працю: *Стоунс Э. Психопедагогика: Психологическая теория и практика обучения: Пер. с. англ. – М.: Педагогика, 1984. – 470 с.*), а як *самостійна інтегральна наукова дисципліна* нових пояснювальних, проектних та верифікаційних можливостей. Причому якщо упредметнення дидактики стосувалося більше форм, методів і засобів організації навчального процесу, то упредметнення психології – змісту, функцій та закономірностей розвитку учня чи студента у форматі його актуальної і потенційної навчальної взаємодії. Саме у такий спосіб утворювався *новий бінарний предмет наукового пізнання*, що обіймав у теорії зовнішнє і внутрішнє, форму і зміст, явище і сутність, потенційне й актуальне, загальне й одиничне. І треба сказати, що професор Я.І. Бурлака багато що зробив сам у цьому напрямку, особливо в утвердженні *психодидактики вищої школи*. Це наочно підтверджує хоча б робота “Поеднання групових та індивідуальних форм навчальної діяльності студентів” (К., 1988. – 100 с.), написана у співавторстві з Т.В. Васильєвою.

Окреслені інтелектуальний поштовх та особистісна причетність Якова Івановича до моїх наукових справ, проте, не були егоїстичними, а швидше нагадували батьківську підтримку і навіть опіку. Він схвально ставився до мого переходу після захисту кандидатської в НДІ психології УРСР, до співнаставництва з боку тодішнього директора, доктора психологічних наук, професора, члена-кореспондента АПН СРСР **Л.М. Проколієнко** (1927–89), а також до інтенсивних ділових контактів з широковідомими нині науковцями, академіками С.Д. Максименком, В.А. Роменцем (1926–98), В.О. Моляко, І.Д. Бехом, членами-кореспондентами Ю.Б. Кузнецовим, Г.О. Баллом, М.Й. Боришевським, Н.В. Чепелевою, В.О. Татенком, докторами наук М.І. Дробноходом, А.Г. Погрібним, А.М. Лоем, Ю.М. Швалбом, Ю.З. Гільбухом (1927–98), Ю.І. Машбицем, Ю.І. Яковенком, В.В. Рибалкою, редакторами Аллою Пилинською, Віленою Мацюк, Валентином Горпинюком, Ніною Несен, Ольгою Івановою, Світланою Атаманенко, Іваном Щербатенком, Володимиром Пугачем. На перетині 80–90-их Я.І. Бурлака довірив мені читати його авторський курс для психологів-дослідників “*Вступ до педагогіки*”, що я із задоволенням робив упродовж кількох років, маючи нагоду неформально спілкуватися і співпереживати разом з ним різні життєві колізії і проблемні обставини.

Отож, у ситуації із моїм **Першим Учителем**, котрий дійсно відкрив для мене безмежний світ психодидактики, можу сказати одне: *для особистості професора Якова Бурлаки цілком придатні визначення як Абрахама Маслоу “самоактуалізована особистість”, так і Карла Роджерса “людина повноцінно функціональна”*. І лише тепер даю пояснення моєму, здавалося б нелогічному, вибору: тридцять років тому я надав перевагу звичайному доценту всупереч маститому на той час доктору наук, професору. Розум і душа прагнули до світлого, кришталево чесного і морально чистого, і Яків Іванович саме так працював із людьми – тільки на позитиві, сам був невиправним “позитивістом” й абсолютно порядною людиною. Те, що як свято інтелекту і добра проводив засідання кафедри знали і розуміли всі, а тому приходили навчатися у нього цій складній *майстерності педагогічного керівництва людьми*. Та й саме з його щедрої думки-ідеї про *суперечливу роль проблемної ситуації* в організації пошукової пізнавальної діяльності школярів (1982 рік) й розпочалося моє серйозне психодидактичне дослідження проблемності, котре швидко об’єктивувалося в низці засадничих статей у республіканському збірнику “Психологія”, журналах “Вопросы психологии”, “Советская педагогика”, “Радянська школа” та ін.

Загалом на створення *теорії навчальних проблемних ситуацій* пішло п’ятнадцять, вельми інтенсивних за змістом і ритмом, років. Так, ще у 1992 році вона була завершена, а два роки пішло на процедуру підготовки самого акту захисту докторської дисертації. Її основний зміст (*розділи 1 і 2*) нами збережений без особливого втручання (передусім це стосується моделей, схем і таблиць), хоча й є неповним, анотованим. Водночас в останні п’ятнадцять років розробка теорії навчальних проблемних ситуацій здійснювалася в контексті *метатеорії модульно-розвивальної освіти (розділ 3)*, що дало змогу істотно конкретизувати теоретико-методологічну евристичність раніше запропонованих концептів, моделей, закономірностей, понять. Загальні висновки природно узагальнюють усі наші напрацювання й указують на перспективи.

Серед психологів-науковців прийнято вважати, що кожен, хто прийшов у психологію, обирає ту проблематику, котра найповніше проектується на особисте життя, а серед дидактиків побутує думка, що найкраще навчається той, хто сам навчає. Пропоноване нами дослідження, основоположний зміст якого об’єктивується у нижчеподаному тексті, – це взаємозалежне дотримання мною протягом тридцяти років цих двох професійних настанов у винятково ціннісній єдності: *проблемно-ситуативний вимір суспільного життя, розуміти і творити який я навчаю інших, для мене залишається найважливішим*.

* * *

Нещодавно зателефонував Якову Івановичу додому. Він підняв слухавку. Мене охопила радість, що **Вчитель** ще при гарному здоров’ї. Отож не пізно робити добро.

Розділ I. ЗАГАЛЬНА КАРТИНА ДОСЛІДЖЕННЯ

*“... проблеми на подвір'ячку не ростуть.
Проблема є продукт спеціальної мисленнєвої роботи.
Треба бути, як говорив Бухарін, людиною із породи
незадоволених і треба здійснити спеціальну роботу,
щоб цю проблему сформулювати. Проблема –
це те, що особливим чином у словах зафіксовано.
Тому відсутність проблем не є проблема –
відсутність проблем є особлива форма смерті”*

Георгій Щедровицький (1989)

1.1. Суспільна та наукова актуальність дослідження. Глобальна тенденція переходу людства від постіндустріальної епохи в організації суспільного життя народів до інформаційної та виникнення на цьому шляху цивілізаційних паростків у вигляді проектів “суспільного знання” докорінним чином змінила ситуацію навколо освіти не лише як надважливого соціального інституту транслявання соціокультурного досвіду від покоління до покоління, а й як *духовно-виробничої сфери* збагачення та оновлення цього досвіду в загальносвітових і соціумних масштабах, колективних та індивідуальних формах. У зв'язку з цим в останнє десятиріччя уряди різних країн вдаються до спрограмованого *реформування національних систем освіти*, суть якого зводиться до локального осучаснення, поаспектної модернізації чи сутнісної трансформації загальноновизнаної актуальної освітньої моделі.

Не становить винятку в цьому відношенні й Україна, уряд котрої, проголосивши курс реформ, прагне виконати *принципи та умови Болонської декларації* й увійти до *європейського освітнього простору* як рівноправний суб'єкт історичного руху-поступу людства до суспільства тотального знання [98; 151; 200]. Передбачається, що найбільш позитивним результатом “болонського процесу стане вітакультурне зближення та освітнє згуртування країн Європейського Союзу й тих, які приєдналися до нього, передусім в аспекті створення принципово нової атмосфери відкритості і співпраці всіх європейських народів у такій надчутливій до національного характеру сфері, якою є *вища освіта*”. Водночас реальна психокультурна інтеграція народного загалу Європи

неможлива без певного рівня *спорідненості освітніх систем* і навчальних технологій, програмово-методичного та комп'ютерно-технічного забезпечення освітньої діяльності у школах, ВНЗ і закладах післядипломної освіти, а також змістовного професійного об'єднання науковців та освітян усіх країн.

У цій напруженій ситуації вимушеного цілеорієнтаційного, змістового та оргуправлінського реформування національної освіти неocenенну скарбницю становить новаторський досвід теоретичного обґрунтування і практичного впровадження упродовж майже чотирьох десятиліть **проблемного навчання** у діяльності як педагогічних і викладацьких колективів, так і окремих учителів, викладачів, керівників курсових і дипломних робіт студентів. Річ у тім, що саме *проблемно зорієнтоване навчання*, концептуально пояснюючи природну спорідненість процесів наукового і навчального пізнання, чи не вперше в історії розвитку масової школи зуміло суто психодидактичними засобами забезпечити активне – повноsub'єктне й особистісне – ставлення-здіяння наступників до свідомого *добування знань*, формування умінь, дотримання соціальних *норм* та обстоювання тих чи інших, особисто прийнятих, світоглядних цінностей. Звідси очевидно, що його первинним продуктом є не стільки і не скільки обсяг привласненого кожним учнем / студентом наукового знання, а *самостійність* пошукової пізнавальної, регуляційної і психосмислової діяльності, інтенсивне розуміннє оперування *особистісними значеннями і смислами* за типових і нових умов життєактивності, персональна відповідальність за процес, якість і результат свого навчання та самоосвіти, й у

підсумку – розвиток індивідуальних *творчих здібностей, культури критичного і творчого мислення та індивідуальнісної непересічності й унікальності*. Саме це наочно підтверджують дослідження відомих психологів, дидактів, філософів – А.М. Алексюка [3; 4], Г.О. Балла [9; 10], А.В. Брушлінського [27; 153], Г.Я. Буша [31], К.Я. Вазіної [32], В.М. Вергасова [35], Д.В. Вількеєва [37; 38], Л.П. Добраєва [71], К. Дункера [74], В.В. Заботіна [80], А.І. Зільберштейна [83], Н.Л. Еліави [303; 304], А.Ф. Єсаулова [77], І.А. Ільницької [85], З.І. Калмикової [88], В.Т. Кудрявцева [106], Т.В. Кудрявцева [107], Ю.Н. Кулюткіна і Г.С. Сухобської [108; 144], С.Ю. Курганова [110], І.Я. Лернера [117], В.І. Лозової [119], А.С. Майданова [123], В.Н. Максимової [126], О.М. Матюшкіна [128–132], М.І. Махмутова [133; 134], Л.Л. Момот [150], Н.М. Мочалової [152], В. Оконя [161; 162], В.О. Онищука [163], П.І. Підкасистого [168], Л.В. Путляєвої [185], С.Л. Рубінштейна [198], І.М. Фейгенберга [218], Л.М. Фрідмана і В.І. Маху [223], С.А. Шапоринського [284], Г.П. Щедровицького [297–300], Г. Век [312], Д. Виттіх [313], Л. Лаудан [220] та ін.

Оскільки центральною ланкою проблемного навчання є **проблемна ситуація**, то вкрай актуальним видається сьогодні розв’язання двох фундаментальних завдань: з одного боку, проведення *метатеоретичного дослідження* сорокарічних напрацювань у царині наукового обґрунтування цього інноваційного типу навчання, з іншого – *психологічне пізнання* проблемної ситуації як структурно-функціональної цілісності й водночас як вітакультурного утворення актуальної освітньої взаємодії у системах “учитель – учні”, “викладач – студенти”. Своєрідним загальним знаменником, або ключем обопільного вирішення цих двох завдань є **навчальна проблемна ситуація як багатопараметричне напружено-динамічне суб’єкт-об’єктне неузгодження, що виникає у просторі безперервної взаємодії особистості та конкретних умов навчально-пізнавального практикування**. Це не лише проблематизує освітню діяльність учнів, студентів чи слухачів і надає їй явного задачно-діалогового характеру, а й визначає ступінь індивідуального задіяння-долучення кожного у процес *освітнього культуротворення*, надає життєвої значущості та особистісного смислу об’єктивним індикаторам поведінкового ситуювання. У цьому зв’язку Г.О. Балл зазначає, що “культуру варто розу-

міти як таку систему складників і якостей соціального (і соціально зумовленого індивідуального) людського буття, яка – через взаємне опосередкування наступності і творчості, через різноманітні зовнішні і внутрішні діалоги, через упредметнення *людської сутності* у творах та її розупредметнення в особистостях – забезпечує її різнобічну реалізацію й безперервний розвиток. Ця характеристика культури постулює задіяння до її складу цивілізаційних (*нормативно-репродуктивних*, тих, що забезпечують наступність) компонентів і водночас наголошує на суттєвості її *діалогічно-творчих складових*, роль яких, до того ж, істотно зростає при переході до постіндустріального суспільства, що повинна враховувати сучасна освіта” [10, с. 1].

Отже, теорія і практика збагачення навчального процесу, що взаємоспричинено створювалися упродовж сорока років як міжнаціональне наукове і досвідне новаторство, спроможні скласти позитивне підґрунтя переходу української системи освіти до кращих європейських стандартів у цілопокладальному, змістовому, оргтехнологічному, соціокультурному та програмово-методичному контекстах поетапного здійснення заявлених урядом країни реформ. У цьому сенсі ХХІ століття символізує обрії майбутньої цивілізації як культууроємної, людиноствердної, *освітотворчої* [10; 95; 135; 146; 157; 192; 212; 232; 260; 273; 290; 297].

1.2. Мета, об’єкт, предмет, гіпотеза і завдання дослідження. Найактуальнішим завданням нині є створення *єдиної психодидактичної теорії навчальних проблемних ситуацій*, яка б через сукупність об’єктивних, логічно й методологічно упорядкованих знань про проблемно-ситуативну реальність пізнання не лише продуктивно використала набутки у царині психології, дидактики, технології і методики проблемно-діалогічного навчання, а й з метатеоретичних позицій забезпечила прогресивний розвиток інтегрального наукового знання, тобто плідно реалізувала *системно-мислєдільнісний методологічний підхід* у єдності його дослідницьких, критичних, нормативних і проєктивних функцій [8; 52; 158; 228; 246; 265; 297; 301]. Ця теорія має бути міждисциплінарною, синтетичною, принаймні утримувати у діалектичному поєднанні четверинність різних предметних уявлень, а саме: а) *психології* (проблемна ситуація як вихідний момент

миследіяння, джерело і стимул пошукової пізнавальної активності людини); б) *дидактики* (принцип проблемності у навчанні, його вимоги, умови та параметри зреалізування), в) *соціології* (навчальні ситуації завжди задаються взаємними напруженими діями між наступником і наставниками та останніми між собою як колективні чи групові, спільноповедінкові чи суто комунікативні, діалогічні), г) *методології* (якщо “метод потрібен для того, щоб розв’язувати задачі нового класу” (Г.П. Щедровицький [183, с. 139], то *методологія* – щоб з допомогою наукового методу та поєднання різнопредметних уявлень і мислесхем знаходити складні розв’язки надскладних проблем і в такий спосіб домогтися максимального окультурення та ефективності конкретної миследіяльності чи професійного методологування [див. 228; 234; 246]).

Звідси **мета дослідження**: розробити *міждисциплінарну теорію навчальних проблемних ситуацій* як ієрархічну систему психодидактичних ідей, закономірностей, принципів, моделей, мислесхем, класифікацій, категорій, понять, дослідних та експериментальних фактів, що зорганізовані за логіко-змістовим форматом четвертинного предметного взаємодоповнення психології, дидактики, соціології та методології наукових досліджень.

Об’єктом синтетичного наукового пошуку є соціально організований та вітакультурно зорієнтований *процес навчального пізнання-діяння*, **предметом** – *навчальна проблемно-діалогічна ситуація* як надскладна динамічно-розвиткова єдність об’єктивного і суб’єктивного, реального та ідеального, сутності і явища, змістовного і формального, дійсного і можливого, необхідного і випадкового, загального й одиничного, якості і кількості, причини і наслідку, обставин і ставлення до них.

Відповідно до мети, об’єкта і предмета дослідження сформульована **гіпотеза**. Ефективна реалізація вимог та умов принципів проблемності і діалогічності у навчальному процесі, прискорений розвиток пошукової пізнавальної активності і творчих здібностей наступників можливі на основі єдиної психолого-дидактичної теорії навчальних проблемних ситуацій, котра пройшла *методологічну експертизу* із системо-миследіяльнісних позицій, конкретизована у формі *інноваційної освітньої технології* і похідній від неї сукупності проблемно-діалогічних джерел, форм, методів, технік і

прийомів розвивальної педагогічної взаємодії. Для створення такої теорії є необхідні і достатні передумови, а саме:

1) *вихідна емпірична основа*, зміст якої становлять різноманітні наукові дані стосовно природи проблемно-діалогічних психоформ розвитку особистості, котрі не мають належного теоретичного пояснення;

2) *масштабна теоретична основа*, що передбачає задіяння як відомих теоретичних схем (зокрема, теорію функціонального рішення К. Дункера [74], філософсько-психологічну концепцію мислення С.Л. Рубінштейна [198; 199], психологічну теорію проблемної ситуації О.М. Матюшкіна [128–132], задачний підхід Г.С. Костюка і Г.О. Балла [105; 9; 11; 217] та ін.), так і результатів численних локальних досліджень (методу проблемних ситуацій як способу експериментального дослідження у досвіді Вюрцбургської школи [36; 74], інформаційної моделі проблемної ситуації Д.Б. Богоявленської [17; 18], моделі інтегральної проблемної ситуації І.М. Когана [93] тощо), які сукупно покликані забезпечити ґрунтовний опис досліджуваного об’єкта;

3) *логіка наукового проектування* авторської теоретичної системи, яка, з одного боку, на засадах принципу відповідності задіює до свого змісту раніше наявні здобутки, з’ясовуючи межі конструктивного застосування раніше напрацьованих теоретичних моделей і схем проблемної ситуації та використовуючи їх як свої окремі межові випадки, з іншого – змістовно обґрунтовує матрицю нових понять і механізмів перебігу навчального пізнання (“внутрішня проблемна ситуація”, “формування і переборення навчальної проблемної ситуації”, “джерела і форми проблемності”, “проблемний діалог”, “допроблемна ситуація” та ін.);

4) *фундаментальний базовий обсяг міжпредметного наукового знання*, що вводиться у змістовно-функціональне поле теорії навчальної проблемної ситуації (наприклад, тверджень про поліфункціональність ситуації у пізнавальній діяльності учня, двофазне функціонування внутрішньої проблемності, єдність проблемно-діалогічних форм у цілісному пізнавальному процесі та ін.);

5) *вихід на мисленнєві простори професійного методологування і методологічного знання*, котре поєднує знання про об’єкти пізнання і мислення зі знаннями про саму пізнавальну діяльність і творче мислення, тобто

взаємодоповнює за принципом множинності різні уявлення та позиції діяча стосовно об'єкта [див. 300, с. 37–39], об'єктивне і рефлексивне знання, нарешті різні рівні, форми, засоби і критерії професійного методологування [246; 265].

Мета і гіпотеза були конкретизовані під час розв'язання таких **основних завдань** міждисциплінарного пошуку:

1. Обґрунтувати сутнісні характеристики наукового і навчального пізнання в аналітичному порівнянні проблемності як їх атрибутивної ознаки-сутності.

2. Дослідити психологічний зміст, структуру і функції навчальної проблемної ситуації як складної психодидактичної організованості.

3. Запропонувати психологічну концепцію внутрішньої проблемної ситуації як структурно-функціональну психосмислову дійсність пізнавального самореалізування особистості.

4. Охарактеризувати психодидактичний зміст проблемно-діалогічних ситуацій та виявити основні форми їх циклічного функціонування в організованому навчальному процесі.

5. Розкрити зміст психолого-дидактичних і власне педагогічних засобів реалізації диференційованого та індивідуального підходів до учнів у навчальних проблемних ситуаціях.

6. З'ясувати психосоціальні особливості функціонування проблемних ситуацій у навчанні учнів різних вікових категорій.

7. Обґрунтувати принципи, концепти і закономірності навчальних проблемних ситуацій у форматі теорії, методології, технології та експериментальної практики модульно-розвивальної освіти як авторського наукового проекту.

8. Рефлексивно спроектувати теорію навчальних проблемних ситуацій у контекст сучасного соціогуманітарного знання та висвітлити її евристичні можливості.

Крім основних **завдань**, у дослідженні вирішувалися також **окремі**, похідні, зокрема: 1) вичленити і дослідити форми пізнавальної проблемності та подати їх систематику; 2) дослідити і класифікувати джерела пізнавальної проблемності; 3) здійснити змістовно-структурний аналіз навчальної проблемної ситуації; 4) побудувати структурно-функціональну модель внутрішньої проблемної ситуації; 5) визначити роль і функції проблемної ситуації у навчальній діяльності школярів; 6) здійснити психологічний аналіз повного функціонального циклу навчальної проблемної ситуації у періодах (фазах) та етапах; 7) встановити основні

психодидактичні закономірності функціонування навчальних проблемних ситуацій; 8) дослідити характер взаємозв'язку проблемних і діалогічних структур навчального пізнання; 9) охарактеризувати проблемно-діалогічну ситуацію як засіб оптимізації пізнавальної активності учнів у навчанні; 10) обґрунтувати значення проблемного діалогу в освітньому процесі; 11) висвітлити питання системно-диференційованого застосування проблемно-діалогічних ситуацій у навчанні; 12) визначити потрібні психолого-дидактичні умови ефективного функціонування навчальних проблемних ситуацій; 13) з'ясувати способи реалізації диференційованого та індивідуального підходів до учнів у процесі проблемного навчання; 14) обґрунтувати взаємозалежності між основними параметрами навчальних завдань (складність, трудність і проблемність) та окреслити методичні підходи до їх кількісного оцінювання; 15) дослідити рівні розв'язування учнями проблемних задач; 16) визначити засоби педагогічного керівництва пошуковою пізнавальною активністю учнів у навчальних проблемних ситуаціях; 17) аргументувати принципи вікової періодизації розвитку внутрішньої проблемності учнів; 18) охарактеризувати функціонування проблемних ситуацій у навчальній діяльності учнів різних вікових категорій; 19) пояснити проектування навчальних проблемних ситуацій учителем та учнем; 20) описати цілісний модульно-розвивальний цикл як динамічне взаємодоповнення навчального, виховного, освітнього і самореалізаційного ритмів; 21) обґрунтувати цілісний модульно-розвивальний метапроцес у єдності його наукового проектування і психомистецького зреалізування; 22) здійснити психологічний аналіз-характеристику етапів навчального ритму у взаємодоповненні науково-проектної і психомистецької складових; 23) висвітлити зміст етапів і процедур проблемно-ситуативної технології добування учнями знань в інноваційній системі модульно-розвивального навчання.

1.3. Авторська концепція. *Ситуативність людського буття* тотальна, об'єктивна, нездоланна. Будь-який поведінковий акт чи вчинкова дія – це процес і водночас результат безперервної взаємодії між людиною і ситуаціями, в котрі вона фатумно задіяна своєю *суб'єктною причетністю*. У соціальному контексті **ситуація** – це локалізований *сегмент вітакультурного простору*, котрий характеризується взаємо-

спричиненням сукупності елементів довкілля, з одного боку, і так чи інакше причетних до нього індивідів як носіїв ковітальних форм активності певного загалу, – з іншого. Звідси її суб'єктивно-об'єктивна, реально-ідеальна, матеріально-психічна природа, що містить у собі нездоланне пізнавально-регуляційне напруження послабленої, підсиленої чи усталеної взаємодії у загальному контексті найвеличнішої Єдності – “Людина – Світ”.

У ситуації колективної пізнавальної (наукової, навчальної, буденної) взаємодії різні учасники одного соціокультурного метапроцесу перебувають у різних пошукових ситуаціях, причому не лише за *індексом проблемності*, а й складності, трудності, діалогічності, значущості, розумності, рефлексивності тощо. До того ж межі між ланцюжком цих ситуацій складні, неявні, проблематичні. Тому проходить певний, почасти тривалий і різнонасичений психічною активністю, час, перш ніж складається *пошуково-пізнавальна спільність конкретної дослідницької, навчальної чи життєвої ситуації*. “Простір і час, – пише Г.П. Щедровицький, – ніколи не визначає єдність ситуації, оскільки ситуація задається людською свідомістю, тим, як, ким і де людина себе усвідомлює. І саме завдяки дуже складним механізмам усвідомлення ситуація завжди є єдність реального та ідеального” [183, с. 40].

Водночас просторова співпричетність поведінки, діяльності, спілкування, вчиняння *проблематизує* життєактивність особистості не лише по лінії її безперервного контактування, а й у напрямках суб'єкт-суб'єктних та самопізнавальних взаємостосунків. “При цьому ситуація, – пише Б.Ф. Ломов, – має розглядатися співвідносно до властивостей та особливостей того, хто у цій ситуації діє, і з самою його діяльністю. Річ у тім, що ситуація, у якій здійснюється поведінка, не зберігається у незмінному вигляді. Навпаки, вона змінюється під впливом поведінки (діяльності), завдяки чому виникають нові дії на суб'єкта” [120, с. 120]. При цьому *проблемність як розуміння осягнута невідповідність, невизначеність, розрив чи суперечність* вимагає більшої-меншої мисленнєвої роботи над собою й потребує означення та осмислення власної *внутрішньої проблемної ситуації* на тлі об'єктивної – реальної чи суто надуманої. У будь-якому разі і сьогодні у процесі пізнавальної творчості треба дотримуватися пер-

винно сформульованої Гегелем вимоги діалектики: *за будь-яких обставин здійснювати “конкретний аналіз конкретної ситуації”*.

У контексті зазначено, починаючи з 1980 року, для нас першочерговим завданням було зреалізування теоретико-методологічного аналізу конкретних навчальних проблемно-діалогічних ситуацій. Реальна конкретика цих ситуацій, на наш погляд, дає змогу досліджувати їх як *онтологічні утворення*, їх світомисленнєва ідеальність – як *гносеологічний конструкт*, їх процесно-динамічна унікальність – як *феноменальні даності*, а їх світоглядна і людиноцентрована вартісність – як *психоаксіологічний механізм* пізнавального ставлення діяча-мислителя до природи, людей, власного внутрішнього світу.

За Юнгіанським принципом кватерності подальший розвиток *моделі проблемного навчання як безперервного пошуку-дослідження* й адекватних йому форм освітянської професійної практики неможливий без розв'язання чотирьох взаємозалежних наукових проблем:

1) створення теорії навчальних проблемних ситуацій як складної системи наукових ідей і принципів, закономірностей і уявлень, категорій і понять, фактів і ознак, спрямованих на з'ясування сутнісних умов і чинників проблемності навчального пізнання та встановлення перебігу цих ситуацій на основі ґрунтового вивчення їх психосоціальної природи;

2) розробка методології психодидактичного дослідження системних проблем суспільного життя, предметом котрих є вироблення єдиного наукового зображення об'єкта пізнання на основі кількох різних предметних уявлень (логічних, психологічних, соціологічних та ін.), у т. ч. надпредметного висвітлення навчальної проблемної ситуації;

3) взаємозалежне обґрунтування *технології* проблемно-діалогічного способу організації наукового і навчального пізнання з урахуванням того, що їх центральну ланку мають становити методики і техніки ведення *проблемного діалогу*;

4) утвердження досконалої експериментальної практики повноситуативної проблемно-діалогічної взаємодії на колективному, груповому та індивідуальному рівнях здійснення науково, управлінськи чи освітньо зорієнтованої мислєдіяльності та професійного методологування.

Критичний аналіз реальних здобутків психолого-педагогічної науки у форматі вищезгаданого проблемного поля показує, що, незважаючи на наявність достатньо ґрунтовної теорії проблемного навчання [126; 130; 134; 162 та ін.], за сорок років спрямованих дослідницьких пошукувань не створені ні цілісна методологія психодидактики, ані прийнятна технологія застосування проблемно-діалогічних ситуацій у навчанні. Природно, що вимоги принципу проблемності у сучасній масовій середній і вищій школі реалізуються епізодично і не завжди ефективно. Основна причина такого стану справ – неконтрольоване і некероване використання учителями й викладачами проблемно-діалогічних ситуацій як *універсального методу* розвитку пошукової пізнавальної активності наступників, формування їхніх особистісних знань, норм, цінностей, переконань, вітакультурне збагачення і самоплекання пізнавальної самостійності та соціальної відповідальності. Найхарактерніше те, що наставники-освітяни не контролюють пізнавальний процес на психосуб'єктному рівні перебігу у його *центральної ланці* – внутрішній проблемній ситуації конкретного учня, студента.

Водночас сучасні психологія та дидактика не утримують знання, які б давали цілісне уявлення про закономірності взаємопов'язаного перебігу проблемно-діалогічних процесів наукового, навчального і буденного пізнання. Звідси природно виникає об'єктивна потреба у розробці *теорії функціонування навчальних проблемних ситуацій* як найвищої і найбільш розвиненої форми організації психолого-дидактичного знання. Ця теорія, маючи достовірні вихідні ідеї і принципи, емпіричні та концептуальні основи, власну логіку та відповідну суму теоретичних напрацювань, неподільно пов'язана зі створенням методології, технології та експериментальної практики *проблемного навчання як інноваційної освітньої моделі* дослідницько-пошукового типу.

У нашому авторському варіанті логіка, зміст, структура та евристики міждисциплінарної теорії навчальних проблемних ситуацій містять:

1) інноваційне ядро – і д е ї: а) внутрішньої проблемної ситуації; б) циклічного функціонування навчальної проблемної ситуації, в) суперечливості і поліфункціональності цієї ситуації, г) навчальної проблемності як засобу оптимізації пошукової пізнавальної активності наступників; д) проектно-пошукового спрямування пізнавальної освітньої діяльності вчителя і

учня у навчальній проблемній ситуації; е) взаємодоповнення професійного обґрунтування і зреалізування модульно-розвивальної освіти як інноваційної соціокультурної оргсистеми;

2) центральну ланку – з а к о н и: а) навчальної проблемної ситуації як універсального джерела, атрибутивної характеристики продуктивної мислєдїяльності вчителя і учня, б) єдності і неподільності функціонування навчальної та внутрішньої проблемних ситуацій; в) двофазного (формування і переборення внутрішньої проблемності) функціонування пізнавальної проблемності у внутрішньому світі особистості, г) постійної проблематизації поля свідомості особистості у процесі її розвитку; д) поетапного взаємодоповнення процесів учіння, навчання, виховання, освіти і самореалізації в інноваційній системі модульно-розвивального загальноосвітнього експерименту;

3) змістовну основу – з а к о н о м і р н о с т і : а) прогресивна наступність у розвитку етапів навчальної проблемної ситуації, яка, розпочинаючись виникненням і завершуючись зняттям проблемності, зумовлює сходження учня до нового рівня особистісних знань і забезпечує динаміку цілісного розвитку його продуктивного мислення; б) єдність процесів розвитку, функціонування і самоорганізації навчальної проблемної ситуації; в) функціональна цілісність, якої набуває навчальна проблемна ситуація лише під час переходу від формування до розв'язання проблемності у колективній та індивідуальній мислєдїяльності; г) циклічність у функціонуванні системи навчальних проблемних ситуацій, що спричинена генезисом і розв'язком учнем завершеної сукупності пізнавально-сміслових суперечностей, у якій раніше розв'язані проблеми є внутрішньою передумовою (ментальний досвід) функціонування наступних; д) ефективність функціонування навчальних проблемних ситуацій, що залежить від того, наскільки повно задіяна система джерел проблемності пізнавального процесу учня (суб'єктно-особистісна невизначеність, інтелектуальна трудність, пізнавально-смістова суперечність, проблема морального вибору), проблемно-діалогічних форм пізнання та діалогічних засобів керування пошуковою пізнавальною активністю учнів; е) розвиткове функціонування внутрішньої проблемної ситуації, яке відзначається психологічною повноцінністю і насиченістю етапів цілісного мислєдїяльного процесу на предмет оптимального модульного

набору певних психодуховних явищ (здивування, переживання, внутрішня конфліктність тощо) у пізнавальній роботі учня;

4) вихідні орієнтири і положення – п р и н ц и п и: а) діалектичного розв'язку і єдності проблемності і діалогічності як змісту і форми пізнавального процесу, б) атрибутивності проблемно-діалогічних джерел і форм у розвитку пізнавального процесу, в) універсальної інтегративності внутрішньої проблемної ситуації щодо інших проблемно-діалогічних джерел і форм пізнання, г) системно-диференційованого застосування навчальних проблемних ситуацій у пізнавальній діяльності учнів різних вікових категорій; д) первинності навчального ритму щодо виховного, освітнього та самореалізаційного у цілісному модульно-розвивальному метапроцесі;

5) формальну основу – т е о р е т и ч н і м о д е л і: а) навчальної проблемної ситуації, б) внутрішньої проблемної ситуації, в) рівнів функціонування навчальних проблемних ситуацій, г) генезису внутрішньої проблемної ситуації, д) взаємодії і взаємодоповнення джерел проблемності; е) проектування соціально-культурно-психологічного змісту освітньої діяльності вчителя і учня за модульно-розвивальної системи; к л а с и ф і к а ц і ї: а) провідних форм пізнавальної проблемності, б) універсальних діалектичних зв'язків між провідними формами проблемності, в) складових генезису проблемності пізнавального процесу, г) провідних функцій навчальної проблемної ситуації, д) проблемно-пошукових методів навчання, є) взаємозв'язків провідних характеристик проблемності-діалогічності у пізнавальній діяльності наступників різних вікових категорій;

6) методологічні засади – м и с л е с х е м и: а) рівнів організації навчання (научіння – учіння – самоосвіта – самотворення), б) основних типів інноваційного навчання (дослідницького – ігрового – дискусійного – культуротворчого), в) повноцінного освітнього циклу як наступності основних складових змістового модуля (знання – уміння – норми – цінності), г) диференціювання внутрішніх проблемних ситуацій за критерієм усвідомлення (невідомі – неочевидні – напівочевидні – очевидні), д) етапів проблематизації свідомості особистості від народження до соціальної зрілості (проблемно-фактологічні дії і репліки – одноваріантні проблематичні думки і судження – багатоваріантні проблематичні судження, фантазії –

проблемно-ситуативне осмислення доквілля і власного Я – проблемно-рефлексивне визначення світу), е) основних сфер методології як професійної мислєдїяльності (пізнання – проектування – дослідження – культуротворення); є) образів-продуктів суб'єктивної реальності (суб'єкт освітньої поведінки – особистість освітньої діяльності – індивідуальність освітнього вчинку – універсум духовного самотворення) та ін.;

7) термінологічно-мовленнєве поле – розвинута система к а т е г о р і й (“пізнання”, “освіта”, “навчання”, “проблемність”, “діалогічність”, “діяльність”, “активність”, “розвиток”, “функціонування”, “культуротворення”, “освітній учинок”) і п о н я т ь, що введені нами до понятійного апарату психолого-дидактичної науки для пояснення глибинних механізмів навчально-пізнавального процесу: “навчальна проблемна ситуація”, “внутрішня проблемна ситуація”, “формування, розв'язання (переборення) внутрішньої проблемності”, “виникнення, становлення, розв'язування, зняття навчальної проблемної ситуації”, “джерело, форма проблемності-діалогічності”, “проблемно-діалогічна ситуація”, “проблемний діалог”, “ситуювання”, “означення”, “змістовий модуль”, “навчальний ритм”, “модульно-розвивальний навчальний цикл”, “пізнавальна самореалізація”, “проблемно-ситуативна технологія” та ін.;

8) конкретно-фактологічне забезпечення теорії – численні н а у к о в і ф а к т и стосовно: неподільності пізнавального процесу і внутрішньої проблемності, високого розвивального впливу проблемності на особистість учня, орудійно-опосередкованої ролі проблемно-діалогічних форм пізнавального процесу, діалектичної єдності проблемно-діалогічних форм, різноманітності суб'єктно-особистісних джерел проблемності, трикомпонентної психологічної структури навчальної проблемної ситуації; психологічної організації пошукової пізнавальної активності-діяльності як центральної ланки внутрішньої проблемної ситуації; суперечливої ролі навчальної проблемної ситуації в організації ментального досвіду учня; циклічного функціонування навчальної проблемної ситуації; розширення з розвитком особистості поля проблематизації її свідомості, можливості центрування розвивальних потоків науково спроектованого та мистецьки зреалізованого з допомогою інноваційних технологій і програмово-методичних засобів на учневі як

суб'єкті, особистості, індивідуальності та універсумі; нарощування розумового, соціального, психосмислового та духовного потенціалу учня-наступника під час проходження ним чотирьох етапів цілісного модульно-розвивального циклу і вітакультурного збагачення його ментального досвіду в освітньому метапроцесі та ін.

1.4. Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемна ситуація більше століття є предметом усвідомленого психологічного пізнання. Щоправда спочатку, на рубежі XIX–XX століть, вона осмислюється Дж. Дьюї як *проблематична ситуація*, тобто як ситуація сумнівання, роздумування над прийняттям рішення [76]. Згодом, у Вюрцбургській школі, основоположники гештальтпсихології (К. Дункер [74], К. Вертгеймер [36] та ін.), визначаючи мислення як процес розв'язування проблем, обґрунтували проблемну ситуацію не лише як *джерело* та об'єктивний *стимул мислення*, а й як *експериментальний метод* його дослідження як продуктивного гештальту.

Наступний етап дослідження мислення з допомогою проблемних ситуацій пов'язаний з філософсько-психологічною школою С.Л. Рубінштейна [198] (О.М. Матюшкін [130], А.В. Брушлінський [27], К.С. Абульханова-Славська [1]). При цьому найбільш фундаментальне пізнання структури, умов, класів та інших особливостей проблемної ситуації здійснене 35 років тому Олексієм Михайловичем Матюшкіним (1927–2004 роки), котрий, запропонувавши її трикомпонентну структурну модель (пізнавальна потреба, невідоме знання чи спосіб дії, інтелектуально-вольові можливості індивіда), створив класифікацію проблемних ситуацій, у підґрунтя якої був покладений *принцип неузгодження у процесі регуляції дії*, тобто невідповідності між бажаним і тим, що є насправді. Він довів, що залежно від типу вибраної для експериментів *задачно організованої* проблемної ситуації виявляються різні сторони і різні закономірності мислення. “Визначаючи комплекс умов, котрі породжують процес мислення, – підкреслює він, – проблемна ситуація тим самим зумовлює значною мірою і процес її розв'язання” [130, с. 50].

Саме ці уявлення про психологічний зміст проблемної ситуації, закономірності її виникнення і розв'язання склали у 80–90 роках XX століття концептуальну основу **теорії проблемного навчання** [27; 85; 107; 128; 130; 218; 240; 255–257; 262], а більшість психологів і дидак-

тів назвали аналізовану ситуацію центральною ланкою цього навчання. В зазначеному розрізі типовим є визначення сутності останнього Т.В. Кудрявцевим (1973 рік): “Проблемне навчання полягає у створенні (організації) перед учнями проблемних ситуацій, усвідомленні, “прийнятті” і розв'язанні цих ситуацій у процесі спільної діяльності учнів і вчителя за максимальної самостійності перших і під загальним спрямовувальним керівництвом останнього” [107, с. 260]. Хоча наше аналогічне обґрунтування, датоване 1992 роком, є, безперечно, більш повним: “Проблемне навчання – це *психолого-дидактична система* змісту, методів, форм і засобів *розвивально-діалогічного навчання*, яка: а) організує у різний спосіб пізнавальну активність учнів як наявність, взаємозв'язок і взаємодоповнення їхньої індивідуальної, колективної і фронтальної пошукової роботи; б) спричинює активне оволодіння наступниками новими знаннями і способами дії у процесі індивідуального та спільного пошуку теоретичних залежностей і засобів навчального пізнання; в) зумовлює прискорене становлення їхніх пізнавальних потреб, мотивів та інтересів у контексті світоглядного збагачення їхнього ментального досвіду; г) забезпечує гармонійний розвиток мотивації, інтелекту, емоцій, креативності і волі” [258].

Більшість учених, зокрема Л.П. Добраєв [71], З.І. Калмикова [88], Ю.Н. Кулюткін і Г.С. Сухобська [144], І.Я. Лернер [117] та ін., характеризують проблемну ситуацію тільки як вихідний усвідомлювальний момент мислення, який супроводжується певним *психічним станом* суб'єкта (утруднення, розчарування, здивування, зацікавлення тощо). Зокрема, О.М. Матюшкін визначає проблемну ситуацію як “особливий різновид мисленневої взаємодії суб'єкта та об'єкта, котрий характеризується таким психічним станом, який виникає у суб'єкта (учня) під час виконання ним завдання, що вимагає найти (відкрити чи привласнити) нові, раніше невідомі йому знання чи способи дії” [130, с. 193]. Отже, тут дефініція С.Л. Рубінштейна: “Початок мислення – у проблемній ситуації”, – сприймається буквально й інтерпретується схоластично. Не враховується, що проблемна ситуація постійно перетворюється у процесі формулювання й розв'язання проблеми, взаємопов'язаних розвитку і функціонування зовнішнього і внутрішнього діалогів. Тому одна й та сама навчальна ситуація стає для учня іншою,

зважаючи на ступінь діалогічності його мислення, активації емоційних і мотиваційних процесів, нарешті процесу розв'язування конкретної *особистісної задачі*.

Класичні визначення проблемної ситуації здебільшого даються через стан (або ситуацію) *утруднення* (С.Л. Рубінштейн, В. Оконь, О.М. Матюшкін, Т.В. Кудрявцев та ін.). Такий психічний стан справді має місце під час вирішення пізнавальних завдань учнями. Проте отождоження тут не виправдані. Стан утруднення, як і багато інших – суб'єктивного невизначення, переживання, зацікавлення, – супроводжують процес продуктивного мислення, будь-якої більш-менш явної мислєдіяльності. І хоч всі зазначені стани входять до *психологічного змісту* проблемної ситуації, проте лише ними проблемність пізнання не вичерпується; їхній синтез – це якісно новий рівень організації психічної й, зокрема, мисленнєвої діяльності учня, що надсистемно не зводиться ні до одного із згаданих складових проблемної ситуації.

Для багатьох психологів і дидактиків (А.В. Брушлінський, І.А. Ільницька та ін.) характерною є *суб'єктивна* проблемної ситуації. Такий підхід обмежує зміст проблемності, оскільки не враховує того факту, що джерела мислення завжди знаходяться в об'єктивній реальності конкретного довкілля, в зовнішньому світі предметів, речей, явищ, подій. Насправді проблемна ситуація – це діалектична *суперечлива єдність* об'єктивного й суб'єктивного, зовнішнього і внутрішнього, матеріального та ідеального в мислєдіяльності особи.

Однак у суспільних науках поняття “ситуація” використовувалося ще раніше в іншому значенні, а саме як *обстановка*, сукупність умов та обставин. Так, відомий психолог О.М. Леонтьєв широко використовував термін “предметна ситуація”, який відносив до найістотніших ланок цілеутворення [116]. В.С. Мерлін тлумачив ситуацію як певну зовнішню обстановку, що викликає відповідний мотив діяльності [142] і т. д.

Об'єктивний бік проблемної ситуації найґрунтовніше досліджений грузинськими ученими Д.Н. Узнадзе [215], Н.Л. Еліава [303; 304]. Вони розглядають мислення як координацію суб'єкта з *об'єктивною* ситуацією, що подана йому проблемно. Саме у такій ситуації виникає той

унікальний внутрішній стан суб'єкта, який передує його усвідомленим психічним процесам і так чи інакше впливає на них. Цей стан – *установка* – готовність суб'єкта здійснювати певний акт в об'єктивній ситуації, проблемній за змістом. Тут об'єктивна ситуація є центральною ланкою у процесі вирішення особою того чи того завдання. Причому вона відразу стає проблемною за умови відсутності у суб'єкта *засобів* розв'язку.

Всі зазначені підходи, на наш погляд, більш-менш звужують поняття “ситуація” у словосполученні *проблемна ситуація*. Слово “ситуація”, як відомо, містить кілька значень. Це – й “положення”, “розташування”, й “поставлений”, “розташований збіг обставин”. Зосереджуючи увагу на чітко зайнятій суб'єктом позиції в об'єктивній сукупності елементів середовища (подій, умов, обставин), вчені істотно обмежують теоретичні засоби щодо розкриття реальної взаємодії особистості й ситуації (ширше – середовища). У цьому разі, як не парадоксально, активність приписується тільки довкіллю, що здійснює стимулювальні й корекційні впливи на діяльність людини. Активність суб'єкта у пізнавальному процесі фактично виключається. До того ж, на думку Д.Б. Богоявленської, пізнання за *методом проблемної ситуації* постає тут лише у своїй пристосувальницькій функції, оскільки “власлива йому система повинності, з одного боку, штучно стимулює мисленнєвий процес, з другого – обмежує його конкретними умовами, задаючи “вершину” інтелектуальній творчості. За таких обставин досліджуваний здебільшого видає стільки розумових здібностей і знань, скільки від нього вимагає задача, і з'ясовує лише те, що потрібно для її розв'язку” [16, с. 10].

Водночас є необґрунтованою й інша крайність, коли безпосереднє *джерело* пізнавальної активності суб'єкта вбачається в ньому самому, а середовище немовби тільки наповнює цю активність змістом, задаючи просторові-часові межі її реалізації. Насправді архітектоніка повноцінної взаємодії особистості й ситуації значно складніша [див. 30; 182; 197; 219; 286].

В останнє десятиліття має місце комплексне дослідження *феномена проблемної ситуації*, яке не обмежується психологічними й дидактичними пошуками, а охоплює й інші сфери наукового пізнання – логіку, гносеологію, історію, методологію науки [21; 51; 53; 72; 73; 89; 109; 111; 127; 156; 159; 167; 206; 247; 296; 311].

У філософських роботах вказується на потребу докорінного перегляду змісту поняття “проблемна ситуація”, щонайперше в діалектиці як логіці і теорії пізнання; доводиться, що з’ясування якісної специфіки таких понять, як “проблема”, “діалог”, “задача”, “запитання”, “гіпотеза”, “спір” тощо без змісту проблемної (невизначеної, утрудненої, критичної) ситуації не лише призводить до неточностей, а й здебільшого є безпідставним. Більше того, якщо Є.В. Жаріков досліджує принципи та умови оптимізації наукової творчості дослідників шляхом постановки та розв’язання наукових проблем [78], то Л. Лаудан загалом розгортає програму дослідження науки як розвиток проблем і способів їх розв’язку [див. 220].

У методології історії, скажімо, поглибленому аналізу підлягають, з одного боку, структура, функції і спрямованість історичної ситуації, з іншого – генезис та особливості вирішення суспільних проблем і проблемних ситуацій [див. 57; 79; 111].

Продуктивний, з нашого погляду, аспект дослідження проблемної ситуації пов’язаний з аналізом *феноменів розуміння та експертизи*. Зокрема, стверджується, що експертне знання мотивується виникненням проблемної ситуації, тобто “ситуації, коли нормальний перебіг повсякденного життя порушується, а типологічна інтерпретація не врятовує положення”. Тоді проблемна ситуація не є результатом безпосередності практичної діяльності, а являє собою продукт типологічної інтерпретації. Це означає, що вона виникає як гіпотетична конструкція на основі абдуктивного висновку.

Винятково плідним є дослідження проблем і проблемних ситуацій у *методології як сфері професійної мислєдїяльності*, започатковане науковою школою Г.П. Щєдровицького [183; 184; 297–300]. Зокрема, самим фундатором не лише обґрунтований *ситуативний характер* будь-якої колективної взаємодії між людьми та досліджені складні механізми усвідомлення *системних проблем*, а й у схему наукового предмета як “мегамашини з виробництва знань” [184, с. 56] засадниче введений такий функціональний блок як проблеми і задачі, а також охарактеризована *фаза проблематизації* як надважлива складова цільового, себто проблемного чи *розвивального, програмування*. Ця фаза, висвітлюючи перехід від розв’язку задач до постановки проблем, є незамінним поворотним пунктом як у самих способах мисленнєвої

роботи, так і у процесах її програмування. Щоб підтвердити це наведемо слова Георгія Петровича: “...Проблема – продукт спеціальної мисленнєвої роботи. Тому відсутність проблем – це не проблема ..., а особлива форма смерті” [298, с. 229]. До того ж проблема постає не тоді, коли один висловлює правильну думку, а інший – неправдиву. Вона виникає тоді, коли дві особи говорять протилежне й обидві праві [183, с. 65]. Тоді “перехід до проблеми є результат певного усвідомлення і переосмислення всієї ситуації, котра склалася під час проведеної роботи” [184, с. 124]. Воднораз будь-яка системна проблема, утримуючи різні предметні уявлення об’єкта, які не співмірні між собою, змістовно зорієнтована не на об’єкти, а на предмети з усім набором їх блоків та елементів, котрі треба все ж співвіднести, зв’язати, гармонізувати в новоствореній онтології чи новому модельному уявленні цього об’єкта. Але найпарадоксальніше те, що системні проблеми, задачі і ситуації не мають послідовного, завершеного розв’язку, і єдина сфера їх існування – *світ методології* [див. детально 184, с. 72–81]. У цьому контексті для складних проблем не існує простих розв’язків. Тому Г.П. Щєдровицький зауважує, що такі проблеми потребують складних методів, в іншому разі ми завжди стаємо на шлях руйнування живого цілого. Звідси методологічний вирок: “... спроба простого розв’язку складних проблем – це і є те, що ми називаємо фашизмом” [183, с. 140]. Про це саме, але в гуманно-застережливому тоні пише американський соціальний психолог Ф. Зімбардо, закликаючи всіх “ніколи не вірити у просте вирішення складних проблем” [84].

Зауважимо, що *проблематизація* як система форм і методів постановки і застосування проблем у мисленні, на наш погляд, не обмежується сферою методологічного мислення, оргтехнологіями мислєдїяння чи досвідом професійного методологування, а стосується також і навчально-пізнавальної діяльності учнів й особливо студентів як окремого виду інтелектуального практикування, у якому навчальні проблемні ситуації і проблеми становлять матеріал і навіть зміст *освітньої рефлексії* (див. далі).

1.5. Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак, не зважаючи на кількадесятилітнє науково-прикладне обґрунтування проблемного навчання та його центральної ланки – проблемної ситуації, воно й

сьогодні швидше є *теоретичною моделлю* розвивальної освіти, ніж реалізується на практиці як довершений оргтехнологічний процес. Його основні положення і принципи недостатньо конкретизовані, не розроблені численні питання його доцільного – проектного, програмного, методичного, експертного – застосування. Тому *принцип проблемності* в сучасній середній і вищій школі використовується епізодично й не завжди ефективно.

Головна причина такого стану справ полягає в тому, що теоретичні розробки питань, які стосуються принципів, умов та чинників розвиткового функціонування пізнавальних проблемних ситуацій, прийомів постановки й усунення навчальних проблем, способів прийняття та розв'язання проблемних задач наступниками, не доведені до рівня *конкретної освітньої технології*. Сутність останньої має становити складний композиційний набір багатьох систем діяльностей (навчальної, комунікативної, ігрової, математичної, літературної тощо), які так зорганізуються у єдиному потоці знаково-знанневих форм *освітньої метадіяльності*, що забезпечують оптимальність взаємодії і стикування цих форм і відповідних вітакультурних перетворень у русі-поступі колективного модульно-розвивального метапроцесу [див. 32; 60; 64; 146; 250; 260]. Стрижнево мовиться про *технологію застосування навчальних проблемних ситуацій* на різних ступенях та етапах утілення освітньої діяльності у взаємо- і самозреалізуванні наступників різних вікових категорій. Іншими словами, має місце *проблемно-ситуативна технологія добування знань*, котра в інноваційній системі модульно-розвивального навчання [65; 277] реалізує оптимальну послідовність етапів та механізмів становлення Я-образу учня як суб'єкта освітньої поведінки [див. 277, с. 197–202; 64, с. 240–246].

Аргументувати об'єктивну потребу в особливій – проблемно-ситуативній – навчальній технології можна кількома причинами:

1) у психології мислення і педагогічній психології проблемна ситуація розглядається як вихідний момент мисленнєвої діяльності учня (студента), джерело і стимул його пошукової пізнавальної активності;

2) у філософсько-психологічній школі В.А. Роменця ситуація є вихідним компонентом вчинку, що постає як “освоєний людиною об'єктивний світ, у який і вона сама входить як компо-

нент...” [164, с. 96]. При цьому “дві якості постають перед суб'єктом з боку об'єктивного світу: **він залежить і не залежить від людини**. І в цій двоїстості виростають ситуативні ознаки дійсності: вона існує самостійно, незалежно від суб'єкта і водночас визначається ним. Так виникає ситуативне відношення. З нього випливає потреба: зробити незалежне залежним, а залежне – незалежним. І в цьому взаємному переході залежного й незалежного – **суть ситуаційних відношень**”, тобто *проблемність ситуації*, що породжує пульсацію її розгортання-згортання (М. Кузанський), ідеальну завершеність у **мотивації** – рушійній силі вчинкової активності” [195, с. 37].

3) у психологічній теорії свідомості ситуація відіграє роль *універсальної форми* постановки світу перед людиною, адже як окремий спектр умов існування вона задає зміст її свідомості. Ю.М. Швалб у зв'язку з цим пише: “Якщо якісь ситуації не відображаються у свідомості індивіда, не входять до структури життєвого досвіду, то не виникають і не утверджуються відповідні компоненти свідомості” [285, с. 155]. Отож “внутрішня організація свідомості безпосередньо залежить і відображає характер і структурні особливості тих ситуацій, які проживає людина..., а тому організованості свідомості “накладаються” на елементи зовнішнього світу, структуруючи й організуючи їх у внутрішньо пов'язані й відносно цілісні ситуації, що мають свої тимчасові (початок і кінець) та предметні рамки” [Там само];

4) у реальному навчальному процесі проблемна ситуація є не тільки умовою виникнення мислення, а й *засобом* його функціонування і розвитку, а пошуково-інтелектуальна активність учня в ній – критерієм його розвитку як самовідповідальної особистості;

5) у методиках викладання навчальних дисциплін (математика, історія та ін.) ґрунтовно описані обставини, за яких виникають ті чи інші навчальні проблемні ситуації, розроблені способи доцільного їх застосування під час занять;

6) у передовому педагогічному досвіді раціональне використання цих ситуацій дає змогу учням і студентам досягати високих результатів у творчому оволодінні знаннями й уміннями, нормами і цінностями, розвивати дослідницький стиль розуму, самостійність і наполегливість, а у підсумку – самореалізуватися.

Більше того, проведене під нашим керівництвом психологічне дослідження І.С. Ревасе-

вич структури та динаміки особистісної адаптованості учнів загальноосвітніх шкіл [190] підтвердило достовірність *моделі-конфігуратора пристосованості особистості* у зовнішньому і внутрішньому світі, де ситуація, задаючи один із двох контурів *актуальної лінії адаптації* у діаді “особистість – вітакультурний простір”, постає у вигляді локалізованого, конкретизованого “світу”, що призупинений і відкалькований в об’єктивованих формах і категоріях культури. Саме через перебіг ситуацій людина пізнає і перетворює довкілля, а “повне пристосування виникає тоді, коли індивід цілком відмовляється від своїх попередніх цінностей й асимілюється до певної вітакультурної ситуації: так виникає адаптація у довкіллі” [189].

На сучасному етапі наукового розв’язання піднятої проблематики ґрунтовного дослідження потребують: а) *ідея* розвивального потенціалу навчальних проблемних ситуацій, б) *проблема* оптимізації пошукової пізнавальної діяльності учня та студента в навчальних проблемних ситуаціях, в) *питання* особливостей функціонування (змістовно, структурно і параметрично) різних типів і класів навчальних проблемних ситуацій, г) *проблема* підготовки творчої особистості за допомогою вивірених сукупностей проблемно-діалогічних технологій та інноваційних засобів, д) *методологема* невірноваженості системних проблем і проблемних ситуацій, котрі не тільки не можуть бути зняті шляхом простих розв’язків, а й загалом не мають послідовного, завершеного розв’язання.

Водночас очевидно, що наукова розробка теоретичних основ функціонування навчальних проблемних ситуацій не може бути здійснена в контексті усталених положень теорії проблемного навчання, й передусім тому, що ці положення не розкривають природи реальної, а не теоретично чи експериментально змодельованої проблемної ситуації, тобто не досліджують *онтологію цієї складної психосоціальної реальності*. Зокрема, вони не дають відповіді на питання: які фази та етапи розвитку проходить проблемна ситуація в навчальному процесі?, яка її психодидактична будова?, як змінюються її структура й функції на різних етапах цілісного пізнавального циклу?, за яких психолого-дидактичних умов ця ситуація справляє оптимальний розвитковий вплив на особистість учня, студента? Навчальні проб-

лемні ситуації не диференціюються й не класифікуються належним чином у теорії і практиці навчання, а сприймаються вченими та освітянами як статичні утворення, або тимчасові психічні стани. Це спричинює спонтанність і некерованість процесів виникнення й розв’язування особистісних проблем і задач наступників у конкретному освітньому довкіллі.

Поряд з актуальністю розробки проблемно-ситуативної навчальної технології, не менш нагального значення набуває питання обґрунтування *методології психодидактики* і, зокрема, методології проблемного навчання [237; 240]. Основними завданнями останньої мають стати аналіз способів досягнення адекватної інформації про перебіг пізнавального процесу, розкриття змісту категорій і понять дидактики, діалектичних зв’язків між ними, зведення міждисциплінарних наукових знань про навчальну проблемність у логічно завершену систему, а також обґрунтування та використання набору адекватних методів проблемно-ситуативного, проблемно-модульного чи змістово-розвиткового пізнання, конструювання і перетворення психонавчальної дійсності.

Серед процедур методології психодидактики слід назвати виявлення й аналіз багатопредметного емпіричного матеріалу, побудову моделей й онтологічних схем розвивального навчання, теоретичні узагальнення інноваційних процесів у царині передового педагогічного досвіду, оцінювання евристичних можливостей здобутих методологічних моделей і мислесхем, з’ясування меж ефективного використання запропонованих ідей, технологій, засобів, методів і технік проблемно-розвивального навчання. Слушним є створення нормативних методологічних *настанов* освітянам як користувачам новітньої наукової інформації щодо оргтехнологічного, психодидактичного та програмово-методичного забезпечення проблемно збагаченого й діалогічно зорієнтованого освітнього процесу. Тому побудова низки взаємопов’язаних концептуальних, методологічних та емпіричних моделей такої складної реальності як навчальна проблемна ситуація, дослідження закономірностей її розвитку і функціонування та подання одержаних результатів пошуку у формі цільної теорії – один з найважливіших аспектів розвитку сучасної психолого-дидактичної науки.*

* Тут і далі маються на увазі психологічні задачі, а не навчальні завдання.

1.6. Методологія і методи дослідження.

Методологічну основу дослідження навчальних проблемних ситуацій та їх параметрів-складових базово становив *структурно-функціональний підхід*, який виправдав себе у пізнанні складних психосоціальних явищ як найбільш розвинена форма зреалізування системного вивчення об'єкт-предметної організації світу у свідомості людини. Згодом цей підхід перетворився на *міждисциплінарний*, а тому природно, що проблемна ситуація почала розглядатися, з одного боку, як гносеологічний конструкт міждисциплінарного формату (**рис. 1**), з іншого – як онтопсихологічний феномен уреальнення освітнього життя у діяльності школи (*див. далі*).

Предметом аналізу *методології проблемного навчання* передусім є її функції, правила і відповідні їм процедури мислення. Ця методологія закономірно доповнює *теорію навчальних проблемних ситуацій*: якщо друга визначає і фіксує постійні сутнісні залежності розвиткового впливу пізнавальної проблемності на соціалізовану особистість, то методологія навчає тому, як найкраще пізнавати природу проблемного способу організації навчального процесу, розвивати його теорію й удосконалювати практику [240]. Більше того, саме вона дає змогу позбутися плутанини у витлумаченні змісту долучених наукових понять, повно враховувати наявний позитивний

досвід вивчення форм наукового пізнання і творчості [123; 196; 206; 296] і, що найголовніше, далі розвивати понятійно-категоріальний апарат цієї теорії разом із формами і методами досягнення тих чи інших завдань дослідження. Звідси *мета цієї методології* – виробити нормативно-регулятивні засоби і пізнавальні знаряддя проникнення людини в сутність навчального процесу, що конкретно досягається за допомогою формування пакету методологічних орієнтирів (правил, вимог, засновків).

Під час дослідження використовувалася система теоретичних, проектних і власне емпіричних методів. **Основними методами теоретичного дослідження були:**

- *метод системного, точніше структурно-функціонального, аналізу*, застосування якого дало змогу не лише побудувати теоретичні моделі навчальної і внутрішньої проблемних ситуацій як складних метасистем, а й виявити закономірності та особливості їх розвиткового функціонування;

- *метод міждисциплінарного синтезу*, який дав змогу виявити сутнісні характеристики (параметри) навчальної проблемної ситуації на різних рівнях наукового аналізу – теоретичному, суто психологічному і дидактичному, методологічному;

- *генетичний метод*, який забезпечив ґрунтовне пізнання першопричин зародження і розгортання проблемно-діалогічних процесів

1 – у **психології** проблемна ситуація – вихідний момент продуктивного мислення, джерело і стимул пошукової пізнавальної активності і творчої діяльності людини



2 – у **дидактиці** проблемна ситуація – це комплекс умов розвивального навчання, а відтак змістова основа *принципу проблемності*, його вимог, умов та параметрів зреалізування

4 – у **методології** проблемна ситуація – низка різноманітних суперечностей, розривів і конфліктів у колективній МД, що змушують учасників виходити в рефлексивну позицію, створювати нові рефлексивні форми думок-комунікацій засобами ситуативного аналізу – цілевизначення і ситуативної проблематизації здійснюваних методологічних робіт

3 – у **соціології** проблемна ситуація – сукупність *суперечливих умов суспільного життя*, на підґрунті яких виникає та розв'язується суспільна проблема і які спричиняють або загострення проблемності та виникнення кризи, що має специфічні стадії, етапи та періоди свого розвитку, або відшукування нового, раніше невідомого способу розв'язку проблеми

Рис. 1.

Багатопредметність розгляду проблемної ситуації як об'єкта наукового аналізу

наступника в навчанні, особливостей онтогенезу пізнавальної проблемності, що дозволило побудувати класифікацію джерел проблемності;

- *метод концептуально-порівняльного аналізу*, за допомогою якого вдалося змістовно зіставити наявні в історії психолого-педагогічної науки теоретичні підходи до визначення й обґрунтування проблемної ситуації, встановити їх переваги і недоліки, конструктивні і помилкові логічні “ходи” у системі сучасного дидактичного пізнання;

- *метод теоретичного моделювання*, широке використання якого (тільки на першому-третьому етапах дослідження побудовано 11 моделей) дало змогу, з одного боку, графічними і знаковими засобами зафіксувати найістотніші характеристики, властивості, зв’язки і відношення досліджуваного об’єкта-оригіналу – навчальної проблемної ситуації, з іншого – мінімізувати процедуру дослідження і водночас забезпечити достатньо широкі можливості для експериментального вивчення особливостей циклічного функціонування проблемності;

- *гіпотетико-дедуктивний метод*, суть якого в нашому варіанті полягала у тому, що на основі дедукції із загальних гіпотез та уявлень про проблемність як атрибутивну ознаку пізнання були виведені численні наслідки конкретного спрямування і характеру – про джерела і форми проблемності, навчальну і внутрішню проблемні ситуації, рівні й особливості розв’язування учнями проблемних задач, умови і засоби оптимізації пошукової пізнавальної активності школярів та ін.;

- *метод мисленнєвого експерименту*, який на різних етапах дослідження давав змогу здійснювати критичну рефлексію побіжних результатів і висновків.

Серед **емпіричних методів** дослідження основним був *психолого-дидактичний експеримент*, використаний у чотирьох його класичних варіантах – констатувальний, перетворювальний, формувальний і результативний. У сукупності ці чотири дослідницькі програми забезпечили активний вплив на функціонування навчальних проблемних ситуацій за різних вихідних психодідактичних умов і відповідно дали змогу: а) з’ясувати розуміння суті, призначення, змісту та інших сторін проблемних ситуацій учителями та учнями, б) перевірити ефективність пропонованої технології застосування наставником навчальних проблемних ситуацій у своїй професійній діяль-

ності, в) змоделювати можливі рівні та особливості функціонування навчальних проблемних ситуацій, визначити їхній формувальний і розвитковий вплив на особистість учня, г) узагальнити емпіричні дані та проаналізувати експериментальні факти і на цьому підґрунті підтвердити наукову об’єктивність теорії навчальних проблемних ситуацій.

Допоміжними емпіричними методами в дослідженні були: метод цілеспрямованого спостереження за пошуковою пізнавальною активністю учнів і студентів у навчальних проблемних ситуаціях; вивчення результатів розв’язку проблемних задач учнями, а відтак і їхньої пізнавальної діяльності в умовах традиційного та експериментального навчання; проведення контрольних зрізів ефективності перебігу проблемно зорганізованого навчального процесу за системою показників, а також лонгітудне спостереження за учнями в різних системах традиційного, проблемно-діалогічного, диференційованого і модульно-розвивального навчання.

Водночас дослідницько-емпірична робота четвертого-п’ятого етапів пошукування психодідактичних умов та особливостей функціонування і розвитку навчальних проблемних ситуацій, тобто починаючи з 1992 року, здійснювалася головно як один з локальних сегментів **фундаментального соціально-психологічного експерименту з модульно-розвивального навчання**, універсальною формою якого є експериментальна загальноосвітня школа (ліцей, гімназія) або факультет ВНЗ [див. 250, с. 171–210; 64, с. 275–317]. Зокрема, у структурі повного функціонального циклу розвитку освітнього метапроцесу детально проаналізований *вихідний – навчальний – ритм*, що зреалізовується як окремий субцикл розвитково-функціонального перебігу навчальної проблемної ситуації та об’єктивується в добуванні учнями *наукових знань* у різних формах (концепції, теорії, закони, закономірності, моделі, класифікації, категорії, поняття, факти та ін.), що перевіряються на істинність досвідним чи експериментальним шляхом (див. далі).

1.7. Організація і база дослідження. В дослідженні, яке з різною мірою інтенсивності проводиться тридцять років, умовно можна виділити *п’ять етапів*.

На **першому**, підготовчому, етапі (1977–1984 роки) відбувався інформаційний пошук шляхів розв’язання актуальних проблем підви-

щення ефективності навчання, який дав змогу зосередити увагу навколо *проблемного способу* його організації. Констатувальне психодидактичне вивчення досконалості практики проблемного навчання виявило низку нерозв'язаних наукових проблем, які зосередилися навколо проблемної ситуації. Результатами цього етапу було ґрунтовне дослідження *ролі і функцій* проблемної ситуації у навчальній діяльності учня. Зокрема, було доведено, що проблемна ситуація може відігравати в навчальному процесі не тільки позитивну, а й негативну роль.

На **другому** етапі (1985–1988 роки) було висунуто кілька робочих гіпотез стосовно структури, функцій та особливостей функціонування навчальної проблемної ситуації, які ґрунтувалися на синтезі психологічного і дидактичного знання. Дослідження проводилося в кількох середніх школах. У результаті були визначені *психологічні передумови оптимізації пошукової пізнавальної активності* учнів у навчальних проблемних ситуаціях. Основну увагу зосереджено на *особливостях функціонування* проблемної ситуації на двох, установлених Л.С. Виготським, рівнях розвитку дитини – рівні актуального і зоні найближчого розвитку. На основі одержаних даних побудована *типова модель* рівнів функціонування навчальних проблемних ситуацій. Підготовлено перший варіант рукопису книжки “Проблемні ситуації в навчанні” і робочий варіант обґрунтування теми дослідження.

На **третьому** (1989–1991 роки) проводився науковий пошук відповідно до мети, об'єкта, предмета, гіпотези та основних завдань дослідження. З одного боку, велася подальша *теоретична розробка* проблеми: проаналізовано джерела і форми проблемності, побудовано структурно-функціональні моделі навчальної і внутрішньої проблемних ситуацій, змістовно описано повний функціональний цикл навчальної проблемної ситуації, охарактеризовано діалектичну єдність проблемності і діалогічності пізнавального процесу, проблемно-діалогічну ситуацію і проблемний діалог та багато ін. Значне місце в дослідженнях цього етапу посідає розробка *методології проблемного навчання* як спеціальної гілки розвивального навчання. З іншого боку, логічне завершення одержує *технологія проблемного навчання*, серцевину якої становить методика системно-диференційованого застосування вчителем навчальних проблемних ситуацій на

різних етапах уроку і в пізнавальній діяльності учнів різних вікових категорій. У цей період значно розширилася географія дослідження.

На **четвертому** етапі (1992–1993 роки) результати були зведені у систему й оформлені у вигляді *психолого-дидактичної теорії навчальних проблемних ситуацій* [262–263]. Водночас не зупинялася експериментальна робота, результатом якої стало формулювання глибших принципів і закономірностей, висновків і рекомендацій. Основну увагу зосереджено на проблемі методологічного і психологічного забезпечення пропонованої системи проблемно-діалогічного навчання (відповідно побачили світ дві книжки). Зокрема, докладно обґрунтована єдність проблемно-діалогічних форм у цілісному акті навчального пізнання, запропонована систематика універсальних діалектичних зв'язків між зовнішніми і внутрішніми формами проблемності-діалогічності, розкрито широкі можливості конструктивного використання проблемно-діалогічного методу у вирішенні інших актуальних питань психолого-педагогічної науки і практики – шкільної практичної психології, навчальної книжки і підручника тощо.

На **п'ятому** етапі (1994–2006 роки), з одного боку, були розв'язані актуальні теоретико-методологічні завдання *ритмо-циклічного* розвиткового функціонування навчальних проблемних ситуацій у просторово-часовому перебігу *цілісного модульно-розвивального метапроцесу* з двох позицій – наукового проєктування та психомистецького зреалізування останнього за авторською оргтехнологічною схемою та з допомогою системи інноваційних програмово-методичних засобів (граф-схем навчальних курсів, вітакультурних матриць розділів і тем, наукових проєктів навчальних модулів, освітніх сценаріїв, модульно-розвивальних міні-підручників, освітніх програм самореалізації особистості учня) [62; 102; 103; 148; 177; 179; 229; 250; 253; 266; 268; 272], з іншого – істотне розширення одержали змістово-процедурні межі експериментування – від психолого-дидактичного до фундаментального соціально-психологічного, предметом якого є *комплексна апробація нової освітньої моделі* національної середньої школи [235; 250].

1.8. Новизна, теоретичне і практичне значення роботи. Новизна дослідження полягає у тому, що в ньому вперше пропонується

цілісна психолого-дидактична теорія навчальних проблемних ситуацій, яка дала змогу: 1) перевірити достовірність численних експериментальних та емпіричних даних щодо особливостей генезису, розвитку, функціонування, структури і функцій проблемної ситуації як складного психологічного явища мотиваційно-пізнавальної сфери особистості; 2) домогтися якісно нового рівня систематизації знань про спрямування, сутність, зміст і результативність проблемно-діалогічного способу організації навчального пізнання; 3) одержати глибші і ширші відомості про природу (структуру, функції, організацію тощо) навчальної і внутрішньої проблемних ситуацій, про закономірності і механізми їх генезису, розвитку, функціонування; 4) здобути достатній науковий фундамент для обґрунтування методології і технології проблемного навчання; 5) передбачити і виявити нові психодуховні явища і процеси під час функціонування навчальних проблемних ситуацій (процеси ситуювання дійсності особистістю, механізми проблематизації свідомості та ін.); 6) обґрунтувати розвитковий перебіг навчальних проблемних ситуацій у контексті навчального ритмопроцесу, котрий є базовим в інноваційній системі модульно-розвивальної взаємодії, оскільки закономірно передбачає наступне розгортання виховного, освітнього і самореалізаційного ритмомодулів.

Водночас теоретично, експериментально та емпірично доведена потреба більш ґрунтовного дослідження навчальної проблемної ситуації у широкому психолого-соціологічному контексті і, слідуючи об'єктивній логіці розвитку наукового знання, оформлення одержаного знання у вигляді *цільної міждисциплінарної теорії*. Стрижнем цієї теорії є закони, які цементують її структуру. Встановлено чотири таких закони: а) навчальна проблемна ситуація є універсальним джерелом і атрибутивною характеристикою продуктивного мислення вчителя і учня; б) наявна єдність і неподільність функціонування навчальної проблемної ситуації і внутрішньої проблемної ситуації як загального та одиничного пізнавального процесу, в) у внутрішньому світі особистості функціонування пізнавальної проблемності завжди реалізується двофазно як формування і переборення особистісно-сислової проблемності; г) у процесі онтогенетичного (вікового) розвитку особистості поглиблюється проблема-

тизація її свідомості, котра тенденційно сприяє її самореалізації у пізнавальній сфері життя. При цьому центральну методологічну роль у розробці зазначеної теорії відіграє *ідеалізований об'єкт дослідження – теоретична модель психологічної структури навчальної проблемної ситуації, а також структурно-функціональна модель внутрішньої проблемної ситуації*, які в сукупності відображають основні сутнісні залежності і зв'язки досліджуваної проблемно-діалогічної реальності.

Теоретичне значення дослідження. Створена психолого-дидактична теорія навчальних проблемних ситуацій характеризується високою системністю, синтезованістю. Це свідчить про те, що пропонується *взаємопов'язана сукупність наукових знань* (закони, закономірності, категорії, поняття, факти), що впорядкована на основі чітко визначених наукових *ідей і принципів*: повноцінного функціонування навчальної проблемної ситуації у фазах і етапах, суперечливості і поліфункціональності цієї ситуації, навчальної проблемності як засобу оптимізації пошукової активності учнів, проектно-пошукової спрямованості пізнавальної діяльності вчителя і учня в навчальній проблемній ситуації, діалектичного зв'язку проблемності і діалогічності, атрибутивності проблемно-діалогічних джерел і форм у розвитку пізнавального процесу, універсальної інтегративності внутрішньої проблемної ситуації щодо інших джерел і форм пізнання, системно-диференційованого застосування наставником навчальних проблемних ситуацій у своїй професійній діяльності. Висвітлюється *психолого-педагогічний зміст* основних етапів функціонування навчальної проблемної ситуації (виникнення, становлення, розв'язання, зняття). На теоретичному, методологічному і технологічному рівнях пояснення навчального процесу розкриваються такі особливості функціонування навчальних проблемних ситуацій як суперечливість, поліфункціональність, різнорівневість, системність, ритмічність, циклічність.

Наявні типи проблемного навчання доповнені новим типом – *проблемно-діалогічним навчанням*, яке є інваріантним порівняно з усіма іншими системами розвивального навчання. Воно уможливується завдяки системі проблемно-діалогічних джерел, форм і методів навчання, ґрунтується на способах реалізації диференційованого та індивідуального підходів до учнів, засобах оптимізації пошукової

пізнавальної активності учнів, особливостях функціонування проблемних ситуацій у навчанні учнів як різного психологічного складу, так і різних вікових категорій. Серед складових цього навчання одне з центральних місць належить *методиці кількісного і якісного визначення* (діагностики) основних параметрів навчальних завдань – складності, проблемності, трудності, яка охоплює психологічний і дидактичний рівні аналізу пізнавального процесу учнів.

Практичне значення дослідження. Теорія навчальних проблемних ситуацій, що створена у результаті дослідження, може бути використана, як показує досвід розв'язання кількох важливих освітняських проблем (зокрема, шкільної практичної психології, навчальної книжки і підручника, модульно-розвивального навчання тощо), для визначення радикальних напрямків побудови в Україні більш ефектвної системи освіти. Про ступінь готовності теорії до впровадження свідчить її *грунтовна технологічність*. Крім того, розроблена методика застосування проблемних ситуацій на різних етапах уроку і в пізнавальній діяльності учнів різних вікових категорій потенційно

дасть змогу кожному вчителю (самостійно чи у складі педколективу) професійно нею оволодіти. Готовність до впровадження забезпечується також чітким визначенням змісту роботи педагога на кожному етапі функціонування навчальної проблемної ситуації і психодидактичних умов оптимізації пошуково-пізнавальної активності учнів відповідно до їхніх інтелектуально-вольових можливостей.

Упровадження у практику роботи освітніх закладів здобутої в дослідженні системи теоретико-методологічних знань – ідей і принципів, законів і закономірностей, категорій і понять – стосовно сутнісних чинників і психологічних механізмів проблемності навчального пізнання буде сприяти істотному підвищенню якості навчального процесу, передовсім *формуванню мобільної системи особистісних знань* учнів, розвитку їхніх творчих здібностей. Водночас реалізація пропонованого проблемно-діалогічного способу організації навчання також сприятиме швидшій видозміні *характеру* освітнього процесу – від авторитарності, схоластичності, рутинності до все більшої його демократичності, гуманістичності, продуктивності.

Розділ 2. ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДОСЛІДЖЕННЯ

“Слабкий шукає у житті смислу, мети, завдання, чіткого порядку; сильному вони повинні слугувати матеріалом для творчості його волі. Сильний любить безглуздя життя і радісно приймає свою долю”

Фрідріх Ніцше (1887)

2.1. Сутнісні характеристики проблемності.

Навчання організується на різних рівнях – научіння, учіння і самотворення (у його найпростіших формах – самопізнання, самовдосконалення, самоствердження, самореалізація та ін.). Научіння – генетично первинний, екстенсивний процес, учіння – більш пізній, високий, інтенсивний, а самотворення – вершинно-сенсовий, психодуховний, універсумний [58; 65; 66]. Ці рівні навчання діалектично пов'язані між собою, причому перші два покликані пробудити й стимулювати внутрішній перебіг третього.

Одним з найефективніших засобів активного учіння є *проблемність навчання*, що різнобічно стимулює пізнавальний пошук та забезпечує прискорений розвиток розумових здібностей учнів [252; 256; 261; 279]. Центральну ланку проблемності становлять суперечності – навчально-пізнавальна, пізнавально-інформативна, пізнавально-смилова, інваріантно-сенсова та інші, які є рушіями навчального процесу і водночас визначають серцевинний логікогносеологічний зміст пізнавальної проблемності. Багатоваріантність зазначених суперечностей полягає як у мірі їхньої інтеріоризованості

стосовно внутрішнього світу особистості, так і у спрямуванні на забезпечення прогресивних чи регресивних змін у навчально-пізнавальному процесі. Проблемність, з цього погляду, – це *закономірність навчального пізнання і творчого мислення*, а відтак сутнісний чинник і показник розумового розвитку учня, його інтелектуальної ситуативної самореалізації.

Проблемність – атрибутивна характеристика пізнання. До ієрархії її властивостей, які підлягають першочерговому дослідженню, належать: а) витоки (джерела, першопричини, умови), б) генезис (етапи, фази, закономірності), в) будова (ознаки, структура, оформленість), г) функції (призначення, завдання, доцільність). Водночас *проблемна атрибутивність пізнання* найґрунтовніше досліджена в теоретико-методологічній системі проблемного навчання. Актуальна варіантність його моделей і підходів вимагає, з одного боку, визначення їх евристичних можливостей, з іншого – інтеграції на засадах взаємодоповнення і єдності.

Проблемне навчання – передусім *психолого-дидактична система* змісту, методів, форм, засобів, умов і показників такого розвивального навчання, яке спричинює активне оволодіння учнями новими знаннями і способами дії у процесі індивідуального і спільного пошуку, забезпечує прискорене становлення їхніх пізнавальних потреб та інтересів, гармонійний розвиток творчого мислення, емоцій, волі. Зокрема, встановлено чотири групи *проблемно-пошукових методів*: 1) демонстраційного розв'язування проблем учителем, 2) самостійної проблемно-пошукової діяльності учнів, 3) їх колективної навчально-пошукової роботи, 4) спільної пошукової діяльності вчителя і учнів, та охарактеризовано умови їх ефективного функціонування залежно від рівня пізнавальної активності і самостійності учнів, характеру їхнього співробітництва у навчанні, співвідношення між індивідуальною і груповою роботою. Ця система способів винятково важлива, оскільки є:

– *умовою розвитку* інтелектуально-вольових властивостей учнів (ініціатива, наполегливість, критичність і рефлексивність мислення тощо);

– *моментом пізнання*, який реалізує єдність виконавчої і творчої роботи учнів у навчальному процесі;

– *стимулом розвитку* внутрішніх мотивів учіння і пізнавального інтересу, пошукової активності учнів;

– *чинником пізнання*, що забезпечує оволодіння учнями знаннями і нормами на рівні усвідомлених принципів і закономірностей, формує в них узагальнені поняття та способи дій.

У роботі доведено, що: 1) пошукові, дослідницькі та їм подібні дії учнів можуть бути організовані поза проблемною ситуацією; 2) елементи проблемності доцільно використовувати в інших системах і моделях навчання; 3) проєктування повноцінного проблемного навчання здебільшого неможливе не тому, що дидактично невиправдане, а тому, що методично не може бути повною мірою забезпечене; 4) досконала організація такого навчання з боку вчителя істотно утруднена тим, що він неспроможний домогтися належного психозмістового забезпечення групового та персоніфікованого перебігу пошукової активності учнів.

У системі ефективного проблемно-розвивального навчання провідними є такі *психодидактичні умови*:

виникнення в учня *пізнавальної потреби* в оволодінні навчальним матеріалом чи освітнім змістом, тобто актуалізація бажання про щось дізнатися, щось зрозуміти;

становлення *пізнавальної активності* учня під час суб'єктивного пошуку більш узагальнених знань, що, своєю чергою, становлять основу для виконання наступних навчальних завдань;

актуалізація раніше здобутих знань і *ментального досвіду* та чітке визначення *мети* пошукової діяльності;

усвідомлення й суб'єктивне прийняття навчальної проблеми, зосередження уваги на об'єкті пізнання та гіпотетичних способах розв'язання конкретної проблеми;

аргументація способів розв'язання пізнавальної проблемності й відповідне їй розгортання *процесів розуміння* нових властивостей, зв'язків і відношень предметів, що досліджуються під час розв'язання похідних проблемних задач;

формування пошукових *продуктивних процесів мислення*, конкретно-ситуативне *мислєдїання*, котрі охоплюють пізнавальну мотивацію, інтелектуально-вольову активність, відшукання невідомих елементів знань і становлення *психічних новоутворень* – потреб, мотивів, настановлень, узагальнень, самооцінок, розумових операцій тощо.

Основними *показниками ефективності* проблемного навчання є: а) істотне підвищення якості оволодіння учнями знаннями, нормами, ціннос-

тями і забезпечення можливостей його раціонального використання в нових умовах поведінки, спілкування, діяльності; б) формування пізнавальних мотивів та інтересів наступників, їхнього бажання вчитися; в) розвиток творчих здібностей та емоційно-вольових рис учнів; г) їх особистісна самореалізація у навчанні та шкільному житті.

Аналіз теорії і практики сучасних систем навчання свідчить про об'єктивну потребу в науковій розробці специфічної галузі теорії розвивального навчання – *методології психодидактики* і методології проблемного навчання зокрема. Її основними завданнями є: обґрунтування способів одержання адекватної інформації про перебіг навчально-пізнавального процесу, розкриття змісту понять психодидактики та визначення діалектичних зв'язків між ними, зведення розрізнених наукових знань про проблемність в єдину, логічно несуперечливу теорію. Кінцевий результат методології – підвищення загальної культури і розвиток психолого-педагогічної технологічності мислення науковця, управлінця, вчителя, викладача.

Предметом аналізу методології проблемного навчання передусім мають стати її функції, процедури і специфічні особливості. Ця методологія природно доповнює відповідну теорію: якщо теорія проблемного навчання визначає і фіксує постійні сутнісні залежності розвивального впливу пізнавальної проблемності на учня, то методологія навчає тому, як найкраще пізнавати природу проблемного способу організації навчального процесу, розвивати його теорію і вдосконалювати практику. *Мета цієї методології* – виробити нормативно-регулятивні засоби і пізнавальні знаряддя проникнення людини в сутність навчального процесу, що конкретно досягається за допомогою формулювання сукупності методологічних орієнтирів.

Методологічно виправданим є задіяння поняття “форма проблемності”, а також проведення змістовного аналізу діалектичних відношень між виявленими формами, які визначають ефективність перебігу будь-якого пізнавального процесу, в т. ч. й навчального. Запропоновано методологічний “ключ” до вирішення цієї складної проблеми через поглиблений аналіз діалектичних зв'язків між проблемно-діалогічними формами пізнання за вертикаллю (проблемність як сутність, зміст, внутрішня форма пізнавального процесу, а діалогічність як явище і зовнішня форма) і за

горизонталлю (проблемна і комунікативна ситуації як загальне, проблема і діалог – особливе, задача і запитання – одиничне, мета (ціль) і думка-голос – конкретне, проблемне довкілля та інформаційний простір як універсальне) [262, с. 60–82].

Нещодавно, у рамках *типологічного підходу* як логіко-методологічної системи змістових та формальних вимірів професійного методологування [234], нами запропонована *типологія провідних форм проблемності-діалогічності*, що відіграє роль ефективного методологічного засобу-взірця у проведенні повноцінного типологічного дослідження [234, с. 81–82]. Отож винятково продуктивним є критеріальне обґрунтування поняття “форма проблемності”, яке логічно призводить до з'ясування теоретико-методологічних засад *систематики універсальних зв'язків* між зовнішніми і внутрішніми формами проблемності-діалогічності і до перегляду їх взаємозалежності у цілісному акті навчального пізнання. Ці форми досліджені не тільки як феномени пізнання і мислення, а й свідомості. Встановлено, що пізнавальна проблемність являє собою ще й специфічне *означально-сміслові* вираження світу у свідомості людини, що вона актуалізує й водночас інтегрує способи означення, осмислення і ситуювання світу за допомогою проблемно-діалогічних засобів і щонайперше – форм і джерел. Так, будь-яка особистісна проблема виникає на межі означально-сміслового поля свідомості, характеризується напруженням діяльності свідомості. Тому психологічний зміст свідомості розвивається і формується через проблемно-діалогічні форми й передовсім у контексті проблемно-комунікативних ситуацій, проблемно-інформаційного простору-довкілля.

У дослідженні введено й обґрунтовано поняття про *джерела внутрішньої проблемності*, розкрита діалектика основних джерел, подана класифікація складових генезису пізнавального процесу (*рис. 2*). Встановлено чотири групи джерел проблемності, що забезпечують різні способи функціонування внутрішніх і водночас навчальних проблемних ситуацій і по-різному стимулюють учня до самостійного оволодіння знаннями, нормами, цінностями та методами науки (*рис. 3*). Кожне попереднє джерело, починаючи від невідомості, перебуває в основі розвитку наступного, а останнє є показником видозмін попереднього. Причому провідна тенденція у формуванні *проблемного*

ЗОВНІШНІЙ ЖИТТЄВИЙ СВІТ ЛЮДИНИ, ЩО МАЄ ОБ'ЄКТ-ПРЕДМЕТНУ ОРГАНІЗАЦІЮ



Рис. 2.

Основні складові проблемності пізнавального процесу та їхня класифікація

знання учня відтворює генезис навчальної проблемності, що полягає загалом у розгортанні пошукових пізнавальних процесів уявляння, розпочинаючись власне виникненням суб'єктивно-особистісної невизначеності, проходить через становлення інтелектуального утруднення й завершується формулюванням або пізнавально-смилової суперечності, або на ціннісно-естетичному рівні – інваріантно-сенсової. Звідси є підстави визначити такі етапи розвитку проблемного знання (а відтак і мислення) учня:

- не знання як невідомість про ситуативну наявність проблемності;
- передчуття, передбачення проблемності під час вивчення певного навчального змісту;
- у г л е д і н н я учнем проблеми та її постановка в неявному, напівусвідомленому вигляді;
- б а ч е н н я навчальної проблеми та її постановка в чіткій, зрозумілій для себе та інших, формі;
- с а м о у с в і д о м л е н н я учнем власної внутрішньої проблемності у формі запитань, задач, проблем і рефлексія способів їх вирішення, розв'язання чи повного зняття.

Свого часу В.В. Заботіним було проведено дослідження психологічних закономірностей

вичленення (бачення) учнями проблем у навчанні [80]. Зокрема, він переконливо довів, що для виховання в учнів здатності бачити проблеми першочергове значення мають так звані *проблемогенні ситуації*, які, не утримуючи в собі структуру навчальної проблеми, все ж певним чином наводять на неї, спричинюють прискорене її усвідомлення учнем. Воднораз здійснений нами психозмістовий аналіз проблемогенної ситуації показав, що її психологічна структура загалом відповідає першій фазі функціонування *внутрішньої проблемної ситуації* – її *формуванню* (див. далі). Однак тут найважливішим є те, що проблемогенна ситуація, стимулюючи бачення проблеми і водночас долучаючи потрібну для цього інформацію, сама проходить *кілька етапів розвитку*, кожний з яких характеризується перевагою потребового, функціонального, інформаційно-смилового та морального конфліктів. Причому дійсно проблемогенним є тільки останніх два конфлікти, оскільки мають чітко заданий особистісний смисл, безпосередню вагомість для індивідуальності учня.

А.В. Брушлінський [27] розподіляє всі проблемні ситуації на два типи – *очевидні й неочевидні*: перші учень не може не бачити у процесі навчання, другі, навпаки, є неявними,



Рис. 3.
 Модель взаємодії та взаємодоповнення
 основних джерел проблемності пізнавального процесу

й можуть залишатися непоміченими, якщо вчитель не проведе спеціальну педагогічну роботу з їх виявлення. Однак вищезазначене вказує на неповноту обстоюваної згаданим автором класифікації. Враховуючи онтологічну наявність невідомого і різну міру проблемності навчальних завдань є підстави поділити всі проблемні ситуації на чотири класи: *неочевидні, напівочевидні, очевидні та відрефлексовані*. В основі кожного класу знаходяться відмінні внутрішні ознаки (параметри) проблемності пізнавального процесу школярів, що визначають особливості виникнення того чи іншого класу внутрішньої проблемності і, як результат, зумовлюють темп і характер їхнього розумового розвитку та інтелектуальної самореалізації.

Отже, якісний опис психологічних особливостей установлених джерел проблемності дав змогу: 1) визначити основні *етапи розвитку проблемного знання* (мислення) учня: передбачення (передчуття) проблемності під час вивчення певного навчального змісту – відчуття проблеми та її осмислення в напівусвідомленому вигляді – бачення навчальної проблеми та її постановку в чіткій, зрозумілій для себе та інших, формі – відрефлексування учнем проблеми власного морального вибору; 2) уведення поняття про *міру проблемогенності навчальних*

завдань, основний зміст якого, визначаючись особливостями формування внутрішньої проблемної ситуації учня, становить потребовий, функціональний, інформаційно-смиловий або ж моральний конфлікт; 3) запропоновано нову класифікацію внутрішніх проблемних ситуацій, яка охоплює актуально невідомі, неочевидні, напівочевидні, очевидні та самоусвідомлені (відрефлексовані) проблемні ситуації. Все це наукове знання різного ступеня сформованості, розкриваючи глибинні чинники розвитку навчально-пізнавального процесу, в сукупності характеризує повноту пропонованої теорії, свідчать про доцільність створення методології і технології проблемно-діалогічного навчання.

2.2. Зміст, структура і функції навчальних проблемних ситуацій. Проблема ситуація є предметом дослідження різних наук. Учені вкладають різний *психологічний зміст* у поняття “проблемна ситуація”, по-різному подають функціональне значення цих ситуацій у пізнавальній діяльності людини, у її вітальній культурному розвитку, соціальній та особистісній самореалізації. Діапазон відмінностей у тлумаченні проблемної ситуації визначається двома межами: від повної її *суб'єктивізації* (особливий психічний стан) до повної *об'єкти-*

вації (різновид предметної ситуації). Насправді проблемна ситуація – це діалектична, поліфункціональна єдність об'єктивного і суб'єктивного, зовнішнього і внутрішнього, матеріального та ідеального в мисленнєвій діяльності особи.

До найсуттєвіших ознак проблемної ситуації, які діалектично задіяні у пізнавальному процесі, належать: 1) полісуперечливий характер взаємодії учня з об'єктом пізнання, 2) потребо-мотиваційна зумовленість функціонування навчальних проблемних ситуацій, 3) динамічність і поліфункціональність розвитку навчальної проблемної ситуації як цілісної суб'єкт-об'єкт-суб'єктної системи, 4) діалектичний зв'язок відомих і невідомих елементів проблемної ситуації у системі об'єктів, що пізнані та пізнаються учнем, 5) особистісно-діалогічна спрямованість функціонування внутрішньої проблемної ситуації учня, 6) проектно-пошуковий характер пізнавального образу, котрий виникає і функціонує у внутрішній проблемній ситуації, 7) єдність і неподільність функціонування навчальної і внутрішньої проблемних ситуацій як загального та одиничного повноцінного пізнавального процесу.

В розпорядженні вчителя є певні психодіагностичні засоби (зовнішні дії учня, модальність його емоцій, дефіцит знань тощо) для контролю за перебігом продуктивного пізнавального процесу школярів у навчальних проблемних ситуаціях. До того ж їх виникнення порівняно легко можна визначити через факти непорозуміння, здивування, утруднення, спантеличення, захоплення, які є своєрідними індикаторами внутрішньої проблемності. Крім того, останню видає актуалізована потреба учня у змістовному спілкуванні, в діалозі.

Змістовно-структурний аналіз навчальної проблемності показав, що класична схема *трикомпонентної будови* проблемної ситуації (пізнавальна потреба, невідоме знання чи спосіб дії, інтелектуально-вольові можливості учня) статично фіксує одномоментний зріз продуктивного пізнавального процесу, не утворює функціональної суб'єкт-об'єктної цілісності у системі “учень – навчальний процес”. У результаті пошуку нами запропонована *інноваційна модель психодидактичної структури навчальної проблемної ситуації (рис. 4)*, що характеризується багато-параметричною єдністю суб'єктивно-особистісної, змістовно-предметної і міжсуб'єктної

складових, системою суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних розвивальних взаємовпливів, постійно змінними її складністю і трудністю. Центральною ланкою цієї ситуації, її своєрідним психоенергетичним ядром є *внутрішні проблемні ситуації* учнів і вчителя (складові II і III).

Найкращі умови для функціонування навчальної проблемності виникають у тому разі, коли з трьох сторін – учителя, колективу класу і кожного учня – продукуються *ціннісно-особистісні діалогічні взаємостосунки*, коли повно задіюється пізнавальна мотивація, емоційні, вольові, розумові та креатинні процеси, нарешті особистісний досвід учасників навчального процесу. Важливу роль тут також відіграють *процеси розуміння*: розуміння умови проблемної задачі, шуканої відповіді й ускладненої ситуації з її фактичними і теоретичними характеристиками взаємоспричинюють прогресивний перебіг продуктивного пошуку, за допомогою якого учні доходять до нових знань, спираючись на відомі.

Вагоме значення для ефективного розгортання й посилення пізнавальної активності школярів має *проблемне викладання*, смисл якого полягає в умілому керівництві вчителем основними ланками мисленнєвого процесу учнів. Його продуктивність визначається як залежністю у виборі вчителем форм і темпів пред'явлення учням нового навчального матеріалу, так і мірою особистісного задіяння останніх до процесу усвідомлення, прийняття, розв'язання та перевірки правильності навчальних завдань.

Отже, процес проблемно-розвивального навчання передбачає *безперервну взаємодію* учня з об'єктом пізнання, суб'єктом викладання та іншими суб'єктами учіння, у якій він шляхом численних пошукових дій і проб прагне здобути додаткові відомості про структуру навчальної проблемної ситуації й у такий спосіб відшукати для себе принцип розв'язання проблеми (задачі) або спосіб виявлення невідомого. Психологічний зміст ситуації учня тут змінюється залежно від того, як розгортаються його *міркування* (внутрішні і невербалізовані), котрі спрямовані здебільшого на усунення невідомого чи незрозумілого, головню з допомогою поглибленого аналізу наявного знання і досвіду.

Внутрішня проблемна ситуація учня є центральною ланкою навчальної проблемної ситуації, інтегральним показником проблем-

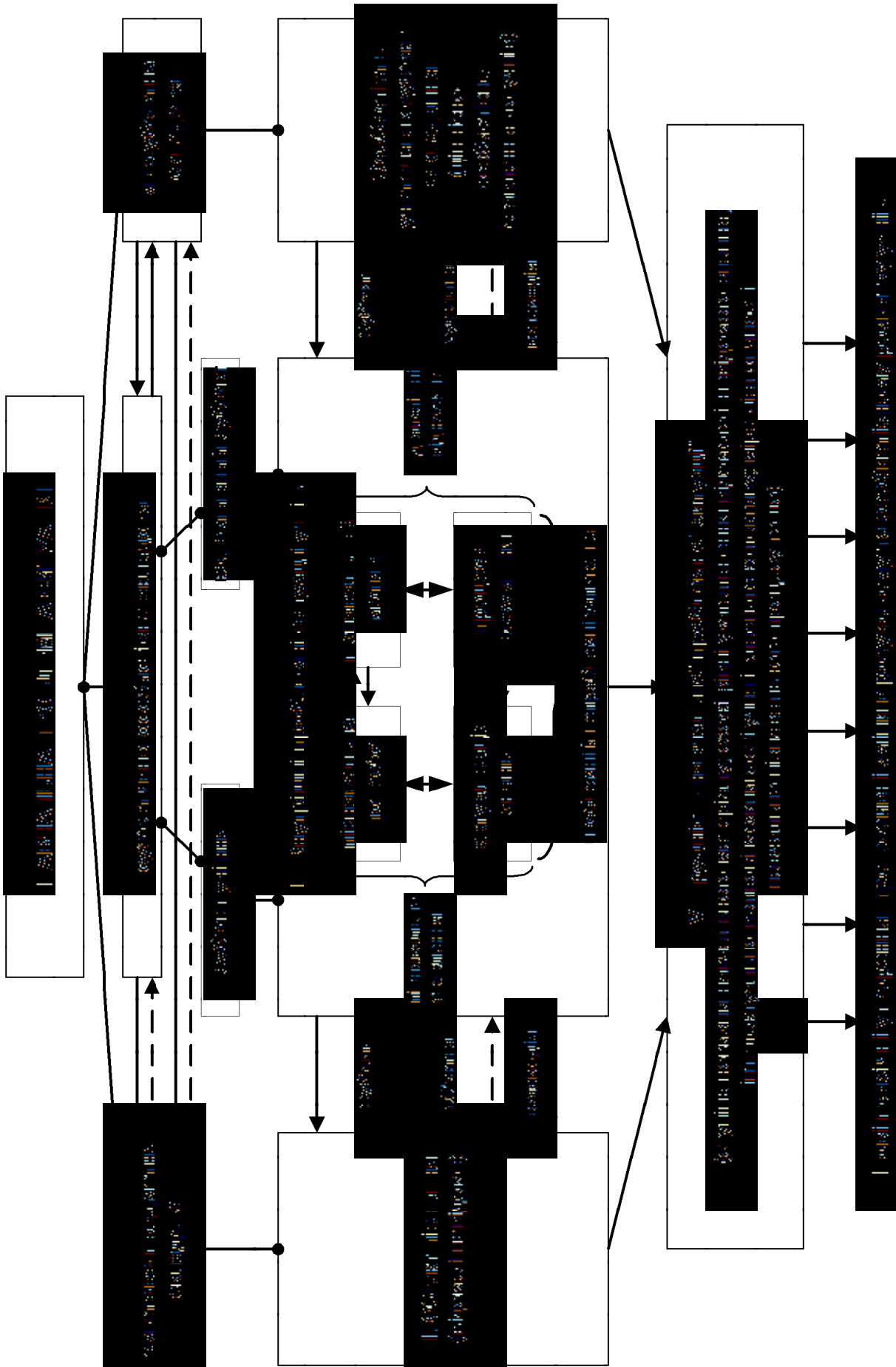


Рис. 4. Психодідактична структура навчальної проблемної ситуації

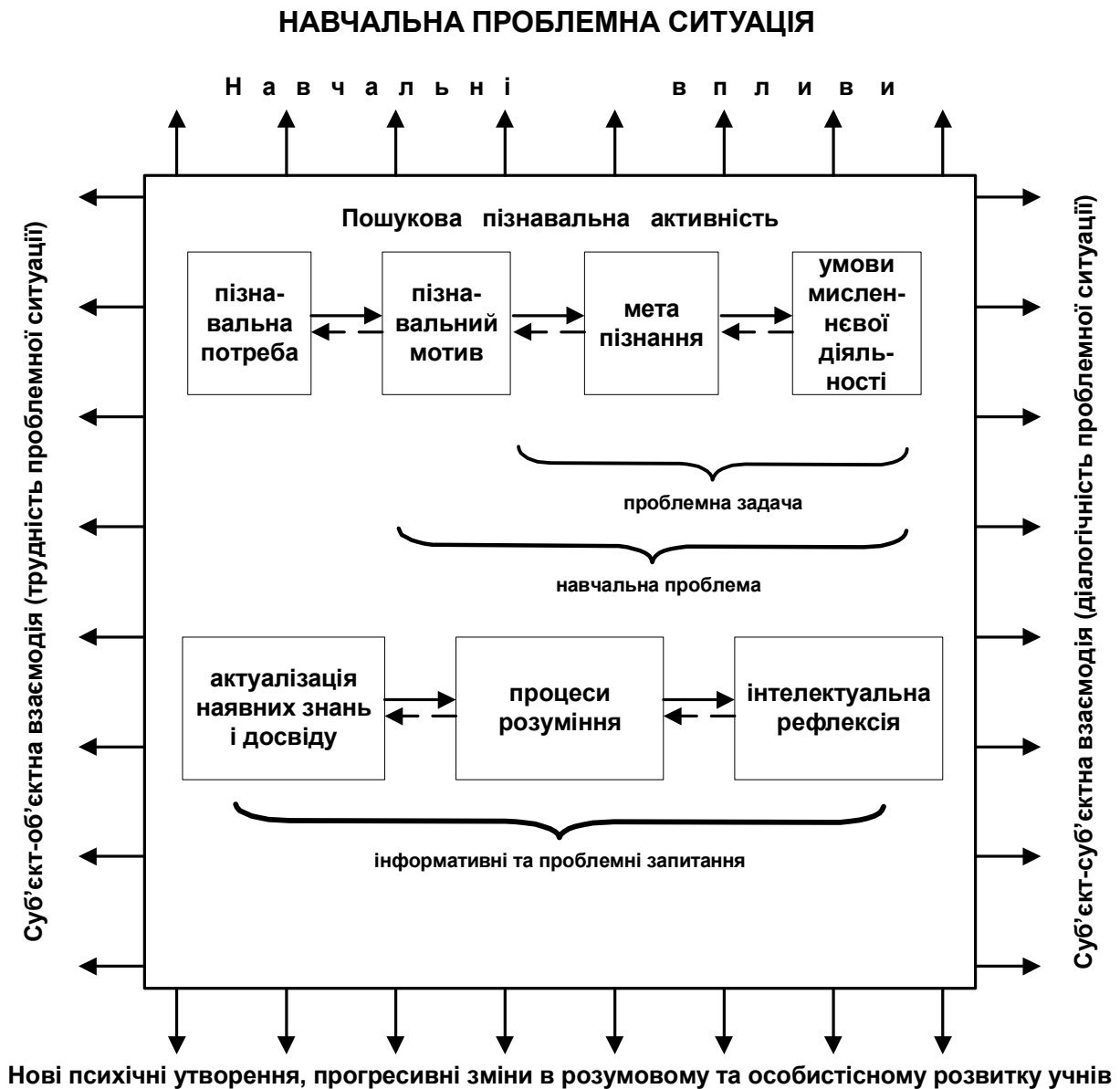


Рис. 5.

Структурно-функціональна модель внутрішньої проблемної ситуації

ного учіння; це – сукупність внутрішніх умов розвитку пошукових продуктивних процесів мислення учня, яка характеризується єдністю актуалізованих пізнавальних процесів та особистісних структур, спрямованих на відкриття ним суб'єктивно нового знання чи способу дії. Поглиблений психологічний аналіз складових запропонованої в дослідженні *структурно-функціональної моделі внутрішньої проблемної ситуації* дав змогу зробити висновки щодо її будови і функціонування (див. **рис. 5**).

Генезис внутрішньої проблемної ситуації завжди передбачає *взаємопов'язане* формування і зняття таких провідних форм проблемності, як мисленнєве припущення, запитання,

задача, проблема, внутрішній діалог та ін. Водночас висловлені запитання чи відповідь (думка), сформульована задача чи проблема – це, як справедливо зазначає Л.М. Фрідман і В.І. Маху, різного роду *знакові моделі* проблемної ситуації [223]. Тому будь-яка проблема утримує проблемну ситуацію, але не кожна така ситуація ще є проблемою, вона нею повинна стати у процесі власного розвитку-функціонування. Проблема задача також постає з проблемної ситуації, проте остання не в усіх випадках може бути подана як задача.

Отож здебільшого процес виникнення проблем і задач, будучи безпосередньо пов'язаним зі *змістом і характером запитань*, відбува-

ється на певних стадіях розгортання пізнавального процесу в форматі проблемної ситуації. Наприклад, пізнавальна потреба, спричинюючи пошукову активність учня, деталізується через пізнавальний мотив, а останній, упредметнюючись у вигляді проблеми й наближаючи момент гіпотетичного відкриття ним суб'єктивно нового знання, стимулює ситуативне визрівання особистісної мети учіння, постановку конкретних завдань і визначення планів найближчих навчальних дій. При цьому найважливішою особливістю *невідомого* як центрального елемента проблемної ситуації, на відміну від *шуканого* як центрального елемента завдання, на думку О.М. Матюшкіна, є те, що невідоме завжди характеризується певною мірою *узагальнення*. Інакше кажучи, шукане переважно утримує *одиничне відношення*, а невідоме – *загальне*, що властиве цілому класу близьких завдань [128].

Проблемна ситуація за умов природного перебігу навчально-виховного процесу є *генетично первинною* стосовно задач, проблем, запитань. Здебільшого ядро навчальних проблем становлять усвідомлені учнем пізнавально-сміслові суперечності, а ось система проблемних задач – кожна із цих суперечностей, тільки відображена за допомогою різних знакових форм. Відтак *центральним компонентом проблемної ситуації є суб'єкт, особа, задачі – знаковий об'єкт, а проблеми – пізнавально-сміслова суперечність*. Водночас розвиток останньої у напрямку її формування і розв'язання здійснюється через систему дій розумового і практичного характеру. Зміст цих проміжних дій, організуючись навколо спрямованої мислєдіяльності, передають різного типу *висловлювання* (пропозиції, припущення, ідеї, здогадки, версії), які сприяють визначенню зв'язків, елементів, відношень, що незадані в умовах і вимогах задачі.

У будь-якому разі всі зазначені форми проблемності передбачають обов'язкову наявність *внутрішньої проблемної ситуації*: це їх своєрідна візитна картка у світ навчального пізнання. Важливо також, що проблемна ситуація не завжди виникає навіть у задачі, й може існувати як поза, так і всередині процесу її розв'язування, що здебільшого по-різному відбивається на продуктивності мислєдіяльності школярів.

Загалом пропонована *модель внутрішньої проблемної ситуації* вигідно відрізняється від

усіх інших моделей проблемної ситуації [див. 270], а саме: а) *гештальт-моделі*, обґрунтованої К. Дункером, б) *інформаційної моделі*, запропонованої Д.Б. Богоявленською, в) *структурно-функціональної моделі інтегральної проблемної ситуації*, обстоюваної І.М. Коганом, г) *класифікаційної моделі* типів проблемних ситуацій, розробленої О.М. Матюшкіним. Вона, з одного боку, дає змогу критично поставитися до зазначених моделей, з іншого – повною мірою враховує їх конструктивні можливості у висвітленні найскладніших механізмів пізнавального процесу. Крім того, вона у знятому вигляді утримує набутки вітчизняної психологічної науки у пізнання природи пізнавальної проблемності й одночасно систематизує різночинні ідеї і висновки про *формозмістову сутність* проблемної ситуації і конструює якісно нову теоретико-методологічну схему цієї ситуації.

Дослідження *особливостей функціонування* проблемної ситуації у пізнавальній діяльності школярів показало, що ця ситуація та її окремі компоненти (щонайперше внутрішня суперечність) можуть відігравати у навчальному процесі не тільки позитивну, а й негативну роль, тобто як активізувати мисленнєвий пошук-діяння, так і стримувати його. *Методологічний аналіз амбівалентності пізнавальної проблемності* на філософському, психологічному, педагогічному і соціологічному рівнях виявив чотири провідних, попарно *різнополюсних функцій*: прогресуюча – регресуюча, стимулююча – стримуюча, регулююча – дезорганізуюча, спрямовуюча – дезорієнтуюча (*табл. 1*). Ці функції, модифікуючись і видозмінюючись, характеризуються взаємодоповненням. Так, якщо перша пара полярних функцій вказує на загальну тенденцію у функціонуванні конкретної проблемної ситуації (за змістом і характером це здебільшого драматично-прогресивний перебіг з моментами регресивності), то друга – характеризує внутрішній бік процесу формування вмінь пізнавальної діяльності школярів й пов'язана з оволодінням ним досвідом творчої праці або із ситуативною затримкою його розумового розвитку (*рис. 6*), третя, – виявляючись у навчальній взаємодії учня з учителем, поряд із суб'єктивними чинниками пізнавальної діяльності, відображає ту чи ту дієвість психолого-педагогічних впливів, які прискорюють чи, навпаки, гальмують його пошукову активність та розумовий розвиток (*рис. 7*), четверта – відтворює соціальну зумовленість процесу

Таблиця 1

Провідні функції проблемної ситуації у структурі пізнавальної діяльності особистості

Аспект розгляду проблемної ситуації	Позитивний полюс	Негативний полюс
Філософський (об'єкт-суб'єктні відносини)	прогресуюча	регресуюча
Психологічний (суб'єкт-об'єктні відносини)	стимулююча	стримуюча
Педагогічний (суб'єкт-об'єкт-суб'єктні відносини)	регулююча	дезорганізуюча
Соціологічний (суб'єкт-об'єкт-суб'єктні відносини)	спрямовуюча	дезорієнтуюча

учіння, а тому виявляється лише тоді, коли у розв'язанні проблем бере участь кілька учнів чи колектив класу загалом. В останньому випадку засобом організації продуктивної пізнавальної роботи школярів є *навчальне* (Т.Д. Щербан [301]) або *освітнє* (О.Є. Гуменюк [63; 64]) *спілкування*.

За повноцінної навчальної проблемної ситуації має місце ієрархія провідних і допоміжних її функцій в кожному конкретному випадку освітньої співпраці, спілкування, колективної учбової діяльності, що спричинено актуальною вмотивованістю учнів, рівнем їхньої пошукової пізнавальної активності, педагогічною майстерністю вчителя тощо. Тому останній покликаний здійснювати *конкретно-ситуативний аналіз* динаміки і взаємодоповнення всього набору функцій у процесі навчання, визначати зв'язки і взаємовідношення між окремими функціями та їх основними характеристиками. Зокрема, він має враховувати *відносність позитивного впливу* навчальних проблемних ситуацій на розвиток учня, що зумовлено як рівнем його загального психічного розвитку, так і організацією, змістом, характером педагогічного керівництва освітнім процесом. Це важливо ще й тому, що встановлена стійка залежність між ступенем розиткового впливу навчальної проблемної ситуації на учнів і рівнем розвитку їхніх потребо-мотиваційної, емоційної, інтелектуальної, креативної та вольової сфер.

Розвивально-формульальний експеримент (1981–86 роки, вибірка 400 осіб), мета якого полягала у здійсненні педагогічно доцільного керівництва учнівським пізнанням шляхом забезпечення максимально позитивного і зменшення негативного впливу проблемних ситуацій на процес навчально-графічної діяльності школярів [239; 245; 254; 267], показав високу ефективність функціонування навчальних проблемних ситуацій за умов експериментального

навчання [див. 262, с. 161–167]. Про це переконливо свідчать такі показники, як: а) *здатність* учнів до переносу знань і вмій на розв'язання нових задач, б) рівень сформованості їхньої *пізнавальної самостійності* та в) *якість графічної підготовки*. У результаті дослідження охарактеризовано вихідні залежності, які учитель повинен враховувати, здійснюючи керівництво пізнавальною діяльністю школярів у навчальних проблемних ситуаціях за допомогою поданих методів діагностики джерел і форм проблемності, видів навчальної допомоги і способів інтерпретації зовнішніх дій учнів.

Функціонування будь-якої проблемної ситуації, розпочинаючись моментом виникнення і завершуючись моментом зняття її у процесі перебігу пізнавальної діяльності людини, має *двофазний* (формування і розв'язання, переборення) *характер*. Своєрідною межею між цими двома фазами є той момент пізнавального процесу, коли пізнавально-сміслова суперечність максимально загострена у свідомості особистості – під час переходу від словесного формулювання проблеми до її розв'язання. Кожна фаза, зі свого боку, розподіляється на два етапи: перша – на виникнення і становлення, друга – на розв'язання і зняття проблемної ситуації. У результаті отримуємо *повний функціональний цикл навчальної проблемної ситуації* (рис. 8), на початку якого розвивається *проблемогенна ситуація*, а в кінці – *постпроблемна*, у своїй основі переборена особистістю. Він характеризується:

а) завершеною *послідовністю* чотирьох етапів функціонування, які зреалізовуючи взаємопереходи, йдуть один за одним і в такий спосіб забезпечують ситуативну динаміку цілісного розвитку продуктивного мислення та ефективного учіння;

б) *насиченістю* кожного етапу відповідним *психологічним змістом* (суб'єктивна невизна-

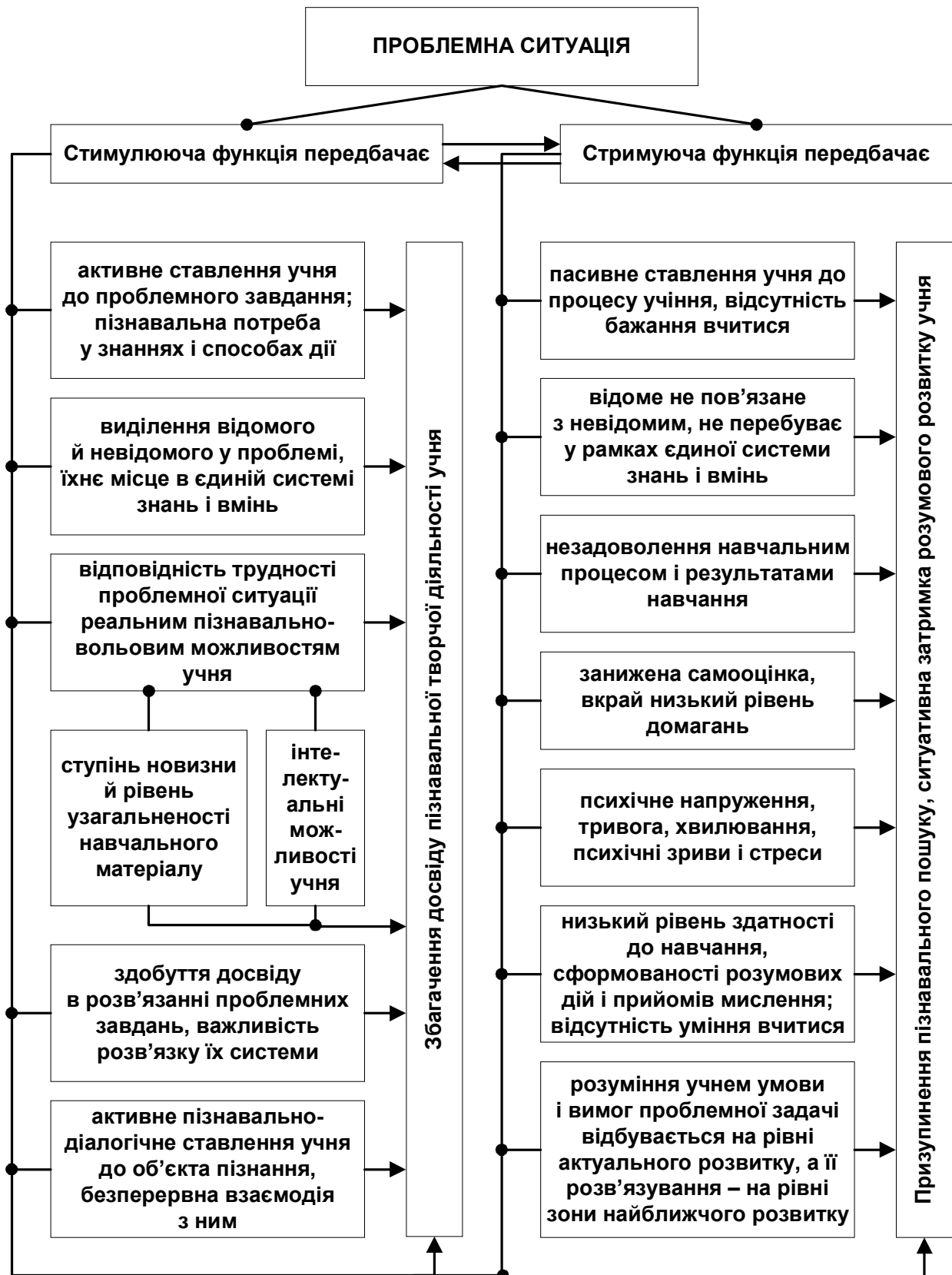


Рис. 6.

Основні психологічні функції проблемної ситуації у структурі навчально організованого розумового процесу учня

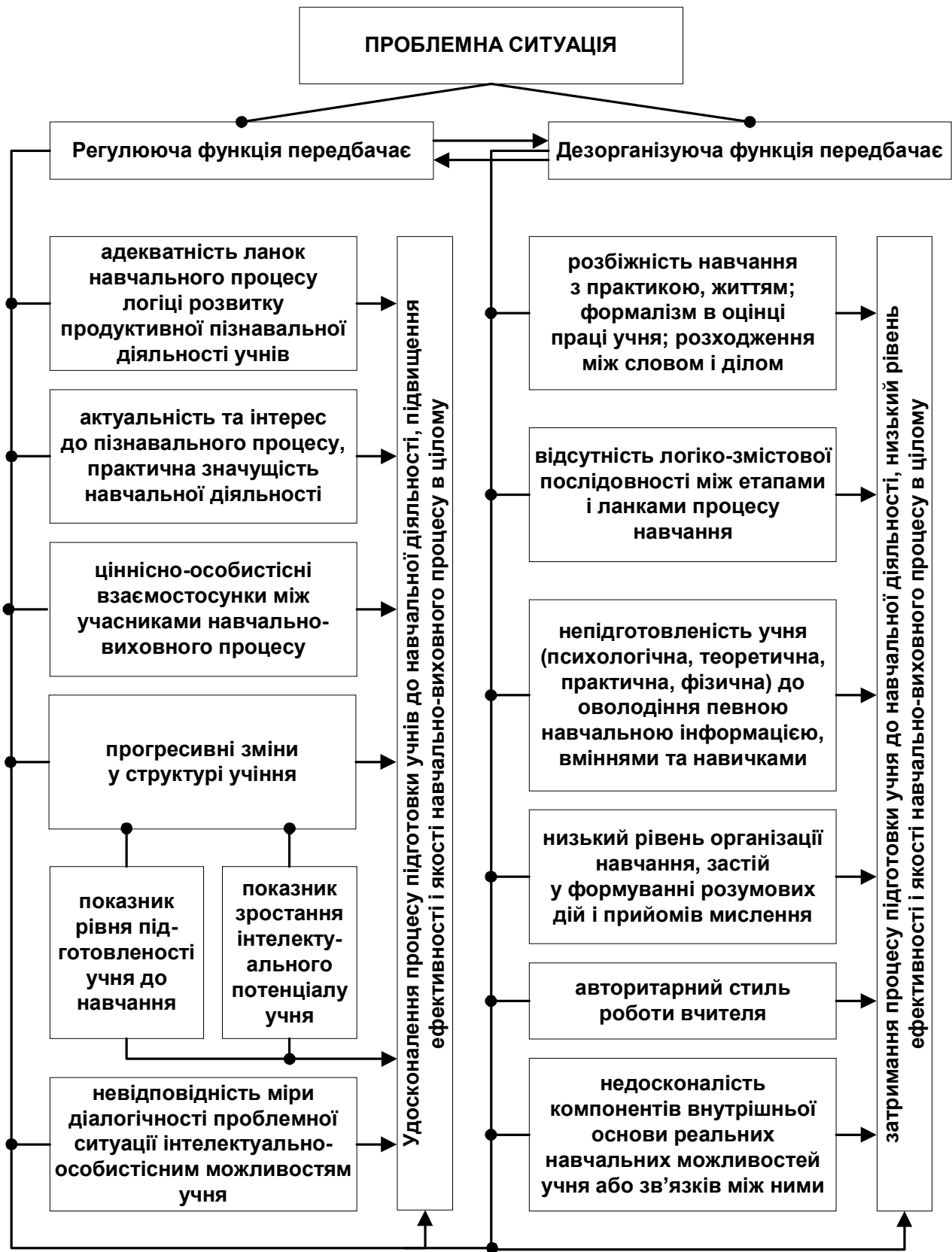


Рис. 7. Основні педагогічні функції проблемної ситуації в організації навчально-пізнавальної взаємодії у класі

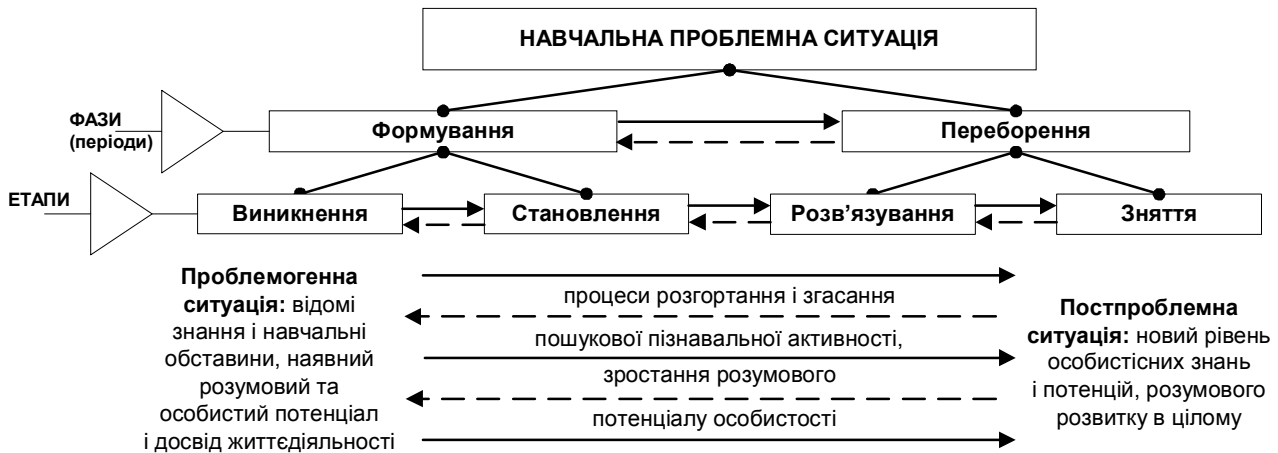


Рис. 8.

Повний функціональний цикл розвитку навчальної проблемної ситуації

ченість, інтелектуальне утруднення, здивування, позитивні й негативні емоції, внутрішній конфлікт, аналізування та узагальнення, внутрішній діалог, переживання, ціннісне ставлення тощо), тобто їх повноцінність з погляду довершеної наявності психодуховних явищ у пізнавальній діяльності учня;

в) *спрямованістю фаз і етапів* на розв'язання учбових, навчальних, виховних та освітніх завдань, яке, у своєму результативному підсумку, приводить учня до оволодіння знаннями вищого рівня узагальнення, до збагачення розвитку його розумових і творчих здібностей та до вдосконалення соціально важливих рис особистості.

Крім зазначених закономірностей оптимального перебігу навчальної проблемності, нами здійснена *нормативна характеристика психодидактичного змісту етапів розвитку навчальної проблемної ситуації (табл. 2)*, що задає рамкові умови оптимального функціонування останньої. При цьому підкреслимо, що у визначенні психодидактичного змісту етапів проблемності вирішальну роль відіграли принципи: єдності і взаємодоповнення джерел і форм проблемності у цілісному процесі пізнання, різноманітності форм вияву пошукової пізнавальної активності школярів, неподільності-подільності процесів розвитку і функціонування навчальної проблемної ситуації. Окреслений зміст, з одного боку, ґрунтується на законах логіки та особливостях психології розвитку продуктивного мислення, якими щонайперше фіксується неоднакова наявність різних джерел і форм проблемності-діалогічності на тих чи інших циклах навчального

пошукування, з іншого – на основі структурних компонентів психологічної організації пізнавальної діяльності школярів, котра на кожному етапі інтегрується навколо: а) пізнавальної потреби, б) пізнавального мотиву, в) доведення гіпотези (результатів діяльності), г) збагаченої продуктивної мислєдіяльності за нових умов навчання. Ці положення в сукупності й становлять зміст одного з найважливіших *законів* обстоюваної нами психолого-дидактичної теорії навчальних проблемних ситуацій.

Становлення проблемної ситуації – це той відрізок навчально-пізнавального процесу, під час якого остання виникає, стається й формується як цілісне утворення, але ще не набула своїх ознак і не сформувалася остаточно. Важливо, що сформувавшись, вона поетапно наближається до розв'язку і зникнення, а тому *психодуховний зміст формування* містить умови її подолання. У цьому – *суть саморуху*, саморозвитку будь-якої внутрішньої проблемної ситуації. Тим більше, що процеси функціонування і розвитку навчальної проблемності завжди взаємопричинені й не існують один без одного: розвиток пізнавальної активності учня неможливий без тих функціональних змін, що забезпечують динамічну цілісність та відносну стабільність проблемної ситуації, а функціонування останньої – без спрямованих якісних перетворень, що притаманні етапам становлення продуктивного мислення і повноцінного учіння.

Щодо поняття “зняття проблемності”, то його основою є той психодидактичний зміст, що пов'язаний з усуненням *похідних* пізнавально-сміслових та інших (моральних, естетичних

Таблиця 2

Нормативна характеристика психодидактичного змісту етапів розвитку навчальної проблемної ситуації як особливостей розвитку пошукової пізнавальної активності школярів

Фази	Етапи	Зміст етапів проблемної ситуації
Формування	Виникнення	Зіткнення учня з незрозумілим утрудненням, перешкодою в учінні; виникнення здивування, недорозуміння; бажання дізнатися, визначити, зрозуміти справжні причини труднощів; виявлення й загострення невідповідності, суперечності між бажанням, потребою продовжувати учіння та неможливістю здійснювати попередні дії; <i>пізнавальна потреба</i> в новому, невідомому знанні чи способі дії, котра внутрішньо стимулює інтенсивну пошукову активність учня
	Становлення	Аналіз зв'язків, відношень та інших характеристик пізнавального об'єкта; усвідомлення й суб'єктивне прийняття суперечності між відомими знаннями й новими вимогами; пізнавальна потреба у відкритті нових відомостей про предмет, спосіб чи умови виконання дії; уявлення про тактику дослідження об'єкта чи предмета пізнання; приблизне розмежування відомого й невідомого у проблемній ситуації, утворення <i>пізнавального мотиву</i> як чітке усвідомлення учнем невизначеності, розриву, утруднення чи суперечності у своїй навчальній роботі; словесне формулювання проблеми
Переборення	Розв'язування	Змістовий аналіз відношень між умовою й вимогою проблеми; висунення припущень щодо напрямку розв'язання проблеми; мисленнєве задіяння пізнавального об'єкта в нові зв'язки і відношення; відкриття раніше невідомих учневі зв'язків і властивостей пізнавального об'єкта чи досліджуваного предмета; довізначення проблеми; висунення та обґрунтування кількох гіпотез; прогнозування результату пошукової пізнавальної діяльності; доведення основної <i>гіпотези</i> ; <i>обґрунтування</i> позитивного результату як встановлення певних теоретичних залежностей (причинно-наслідкових, генетичних, функціональних, імовірнісних тощо), що характеризуються певним ступенем узагальнення
	Зняття	Аналіз одержаного результату; перевірка розв'язку; визначення рівня узагальненості одержаних знань та його пізнавальна чи критична рефлексія; перенесення виявлених способів дії на розв'язок інших проблемних завдань і вправ; використання здобутих знань і способів дії за <i>нових умов мислєдїяльності</i> ; ґрунтовне особистісне привласнення здобутої інформації; досконале розуміннєве оперування знаннями, нормами, цінностями

тощо) *суперечностей*, які закономірно виникають унаслідок розв'язання основної навчально-теоретичної проблеми. Виконуючи систему навчальних завдань, учень оволодіває певним *способом* розв'язку на рівні умінь і навичок продуктивної розумової роботи, усуває всі можливі перешкоди, котрі раніше мали місце під час виконання завдань окремого типу. Зважаючи саме на такий зміст четвертого етапу функціонування пізнавальної проблемності, доцільно говорити про наявність *пост-проблемної навчальної ситуації*. Це зумовлено тим, що з допомогою цього терміна є можливість зафіксувати той результативний момент пізнавального пошуку, коли проблемної ситуації як цілісності фактично не існує; вона вже в основі своїй переборена особою, проте залишаються "сміслові осколки", своєрідні краплинки непізнаного, тобто окремі задачі та пізнавальні утруднення на шляху до повного розуміння (володіння) предметом пізнання.

Серед змістовно-сутнісних характеристик функціонування навчальних проблемних ситуацій, яким можна надати наукового *статусу закономірностей*, основними є такі: 1) *прогресивна спрямованість у розвитку етапів* проблемної ситуації, яка забезпечує сходження учня до нового рівня особистісних знань і бажану динаміку цілісного розвитку його продуктивного мислення; 2) *єдність процесів розвитку і функціонування* навчальної проблемної ситуації, яка фіксує їх природну взаємозумовленість: розвиток пізнавальної активності учня неможливий без таких функціональних змін, котрі забезпечують цілісність проблемної ситуації, а функціонування останньої – без спрямованих якісних перетворень, психологічних формоутворень, котрі характерні для продуктивного мислення; 3) *функціональна цілісність*, якої набуває навчальна проблемна ситуація лише під час переходу від формування до розв'язання проблемності; 4) *спричинена цикліч-*

ність у функціонуванні системи проблемних ситуацій, що детермінована генезисом і розв'язком учнем завершеної сукупності пізнавально-сміслових та інших суперечностей, коли раніше розв'язані проблеми є внутрішньою передумовою (ментальний досвід) функціонування наступних; 5) *ефективність функціонування* навчальних проблемних ситуацій залежить від того, наскільки повно подана система джерел проблемності, проблемно-діалогічних форм пізнання та діалогічних засобів керування пошуковою активністю школярів; 6) функціонування внутрішньої проблемної ситуації відзначається *психологічною повноцінністю і насиченістю етапів* цілісного мисленнєвого процесу з погляду оптимальної наявності сукупності певних психодуховних явищ (здивування, переживання, внутрішня конфліктність тощо) у пізнавальній діяльності конкретного учня.

2.3. Основні характеристики проблемно-діалогічної ситуації. Серед системи принципів теорії функціонування навчальних проблемних ситуацій одне з центральних місць посідає *принцип діалектичного зв'язку та єдності проблемності і діалогічності*. Його суть відображає такий постулат: проблемність – це універсальний спосіб вияву та існування змісту пізнавального процесу, первинно внутрішня його форма, а діалогічність – конкретна духовно-практична заданість, реальний потік творчої активності особи, зовнішня форма пізнання. Конкретно це означає, що *діалектична взаємодія* між учасниками навчального процесу відзначається динамічністю і живою споглядальністю, свідчить про наявність проблемності у їхній пізнавальній діяльності, а *проблемність* становить те основне, що зумовлене глибинними, прихованими внутрішніми зв'язками і тенденціями у розвиткові пізнавального процесу і, первинно визначаючи його природу й найхарактерніші ознаки, об'єктивується в діалогічній взаємодії. З психологічного погляду, проблемністю визначається зміст будь-якої продуктивної пізнавальної діяльності, тобто специфічна оформленість внутрішнього світу особи за допомогою проблемно-діалогічних засобів, а діалогічністю – найпрогресивніша форма існування людської суб'єктивності.

Обґрунтування *принципу єдності* проблемності і діалогічності потребує організації дос-

лідження в широкому предметному діапазоні: від визначення проблемно-діалогічної природи спілкування, мислення, пізнання, розуміння, через установлення закономірностей розвитку і функціонування проблемно-діалогічних форм і засобів свідомості, до психологічних умов оптимізації розвитку проблемно-діалогічних структур (станів, процесів, властивостей, механізмів) особистості, яка вступає у різні види діалогічних взаємин у навчанні. Основу *дидактичного принципу діалогічності*, поряд з вимогою паритетності стосунків між учасниками навчального процесу, становлять п'ять можливих, діалогічно зорієнтованих, способів організації навчання, в кожному з яких відповідно домінує: а) діалог реплік, б) діалог смілових позицій, в) діалог культур (логік), г) діалог соціальних груп і колективів і д) діалог особистостей.

Подання *проблемно-діалогічної ситуації* як предмета психолого-дидактичного дослідження має важливе наукове значення з кількох причин: по-перше, реального змістового наповнення набуває принцип єдності проблемності і діалогічності, по-друге, на рівні феноменологічного опису конкретизується явище проблемно-діалогічної форми, по-третє, теоретично окреслюється сукупність вимог до проектування і розробки нових проблемно-діалогічних моделей організації навчання, по-четверте, обґрунтовуються теоретико-методологічні засади розвитку продуктивної пізнавальної активності школярів, по-п'яте, розкривається психологічний зміст цілісного (чотириланкового) мислєдіяльнісного акту-процесу, по-шосте, збагачується понятійно-термінологічний апарат педагогічної психології і психодидактики.

Специфіка проблемно-діалогічних ситуацій, порівняно з іншими видами пізнавальних ситуацій, полягає в тому, що *мова* в них є засобом не тільки зовнішнього, а й *внутрішнього діалогу*, тобто породжує взаємодію змістових позицій учасників навчального процесу. Їх функціонування щонайперше зумовлене *рівнем розв'язування* учнем *проблемної задачі* за конкретних умов та обставин навчання: на рівні актуального розвитку пошук способів розв'язування задачі відбувається у формі внутрішнього діалогу, а на рівні *зони найближчого розвитку* – мисленнєвий пошук невідомого доповнюється зовнішнім діалогом. У нашому дослідженні докладно розкривається значення і зміст цих ситуацій для творчого ово-

лодіння учнями новими знаннями і подаються формально-динамічні характеристики цих ситуацій [262, с. 199–223].

У теорії навчальних проблемних ситуацій *ідея* навчальної проблемності як *засобу оптимізації пошукової пізнавальної активності* учнів конкретизується в таких постулатах: 1) навчальна проблемно-діалогічна ситуація – це комплекс необхідних і достатніх умов для прискореного розвитку пошукової активності школярів; 2) основними засобами оптимізації цієї активності є *проблемно-діалогічні засоби* (джерела, форми, характеристики) пізнання, що функціонують і розвиваються в діалектичній єдності; 3) інтегральним психологічним чинником оптимального перебігу пошукової активності учня є *внутрішня проблемно-діалогічна ситуація* [257]; 4) ступінь діалогічності навчальної проблемної ситуації має співвідноситися з мірою її *трудності*, бути достатньою для внутрішнього переборення її кожним учнем, тобто внутрішня проблемна ситуація останнього має стати повнопроблемно-діалогічною; 5) діалогічні засоби є основними психолого-педагогічними знаряддями (засобами) для усунення *психологічних причин відставання* учнів у навчанні, оптимізації процесів особистісного прийняття і розв’язання учнем проблемних задач; 6) під час спільної пізнавальної діяльності школярів навчальна проблемна ситуація набуває ознак *колективної проблемно-комунікативної ситуації*, ефективність функціонування якої насамперед визначається рівнем *самовизначення* учнів у навчальному пізнанні, виявленням власної позиції за допомогою змістовно інтенсивного спілкування.

Навчальна проблемно-діалогічна ситуація – *системоутворювальний чинник, сукупність психологічних закономірностей розвитку пошукової пізнавальної активності школярів*. Серед змістовно-процесуальних особливостей її функціонування, які оптимізують розгортання пошукової активності, основними є такі: 1) безпосереднє значення для усвідомленого особистісного зростання в учнів тих знань, які здобуваються, 2) життєво-практична цінність вирішуваних проблем і задач, яка забезпечує вмотивування проблемного учіння, 3) широка аргументація правильних і неправильних дій і суджень на фоні відсутності в учня “страху перед помилкою”, 4) логіко-смісловий зв’язок проблемних і непроблемних знань у свідомості учня, 5) близький до оптимального рівень

проблемності навчальних завдань, 6) своєчасне надходження від учителя допомоги тим учням, які переживають непереборні труднощі в учінні, 7) достатньо напружена діалогічність зовнішньої і внутрішньої пізнавальної діяльності школярів.

Наслідком повноцінного функціонування навчальної проблемно-діалогічної ситуації є її діалогічна *післядія*, яка полягає в тому, що вона спричинює зсунуте в часі, здебільшого довготривале функціонування внутрішньої проблемно-діалогічної ситуації. Така *внутрішня робота учня* за межами безпосереднього навчального процесу не тільки призводить до формування у нього ґрунтовних особистісних знань, а й забезпечує його *духовний саморозвиток* (формування моральної свідомості, ідейних переконань тощо), розширюючи сферу самовиховних впливів особистості.

Виділення *проблемного діалогу* як предмета психолого-дидактичного дослідження має історико-методологічне і логіко-теоретичне обґрунтування, а тому як поняття аргументовано введене нами в науковий обіг [259]. Його теорія і практика фактично започаткована у *Сократівській діалектиці*, ядро якої становить особливим чином організований “*запитально-відповідний спосіб відшукування істини*”. Суть цього діалогу полягає у рівноправній бесіді двох осіб, для котрих знання не подані в готовому вигляді, а являють собою *життєво важливу проблему*, і передбачають обопільний спрямований пошук. Однак відшукування проблеми, усвідомлення її значущості й обмеженості своїх знань стає явним для партнера тільки у процесі розгортання проблемного діалогу. Ось чому серцевиною останнього є *мистецтво задавати запитання*, організуючи постійне випробування співрозмовника на *самопізнання*. Причому думка співучасників спрямовується на аналіз окремих явищ і процесів життя до визначення в них найхарактернішого, загального. У результаті логіка розвитку проблемного діалогу як маевтика (“*повивальна бабуся*”) Сократа приводила до визначення *сутності етичних понять-проблем* – “*добродіяння*”, “*мужність*”, “*свобода*”, “*чесність*” та ін.

Проблемний діалог – це *особливий тип діалогічної взаємодії*, який характеризується обмеженими творчими можливостями одного або обох партнерів у подоланні виявленої проблемності, а тому вимагає від них пошукової пізнавальної і мовної активності для

формування і зняття діалогічної проблемної ситуації. Діалог такого рівня виникає за умов: а) розмежування у знаннях, яке актуалізується у свідомості співбесідників, б) адекватного розуміння партнерами смислу запитань і відповідей, в) наявності потреби в діалогічній взаємодії, яка повноцінно формується у проблемно-діалогічній ситуації. При цьому педагог може скористатися принаймні трьома способами ведення такого діалогу: *синткризою* (зіставлення різних поглядів на певний предмет), *антикризою* (стимуляція співрозмовника на відверту бесіду) або ж організувати поперемінні зв'язні *повідомлення* учнів про предмет суперечки.

Водночас повноцінний проблемний діалог – це не просто серія запитань і відповідей, а саме таких, які *логічно пов'язані між собою єдиною проблематикою*, характеризуються спрямованістю розвитку і цілісністю функціонування. Тут важливо вказати на такий факт: проблемно-діалогічну взаємодію аж ніяк не можна звести до запитально-відповідної, тобто до такої, у якій однозначно фіксується динамічний взаємозв'язок полюсів діалогу. Проблемність спричинює поліваріантність діалогічних структур партнерів, що неможливо відобразити за допомогою сучасних логіко-наукових засобів. Але це ще не означає, що немає сенсу прагнути створити таку систему наукових понять, яка б давала змогу ґрунтовно описати повноцінний діалог, і що проблемний діалог не має логіки, точніше не вписується у парадигму класичної логіки.

Вочевидь зрозуміло, що, на відміну від формального (адаптивного) діалогу, котрому властива чітка логічна структура, проблемний діалог такої логіки немає. Однак парадоксальність ситуації полягає в тому, що навіть, здавалося б, самий найспонтанніший, винятково “неорганізований” продуктивний діалог внутрішньо – глибинно, ноуменально – *логічний*. У цьому разі задіюється сфера не формальної, а конкретної *діалогічної логіки* [5; 7; 14; 22; 31; 70; 110; 113; 132; 290; 310]. Тому подальше дослідження проблемного діалогу значуще не лише для пізнання його природи, а й для відшукання непізнаних конструктивних можливостей діалектики, у т. ч. діалектики навчання і творчого процесу особистості, котра має місце у його часопросторі.

Ефективність функціонування навчальних проблемно-діалогічних ситуацій залежить не тільки від особливостей викладання й учіння,

а й від обраної *технології навчання* й головно – від того, наскільки доцільно здійснюється *вибір змісту навчального матеріалу*. Визначені такі критерії-залежності функціонування цих ситуацій від:

– *рівня узагальненості* навчального матеріалу: можливості використання проблемно-діалогічних форм у навчальному процесі тим більші, чим вищого рівня узагальненості знаннями учням треба оволодіти;

– *соціального значення* шуканих знань: питома вага проблемно-діалектичних засобів зростає із збільшенням культурного, освітнього, світоглядного й виховного значення програмних знань;

– *співвідношення відомих і невідомих знань* у пізнавальній діяльності учня: кількість опорних знань переважає кількість нових, нове знання опосередковано пов'язане з вивченим (тобто має дещо подібну ступінь узагальнення) і може бути отримане за допомогою ланцюжка умовиводів; якісний люфт між відомими й невідомими знаннями не виходить за межі тієї навчальної діяльності, під час якої учні оволодівають певною сумою знань; опосередкований і багатоетапний характер зв'язків між цими знаннями не перевищує 3–7 логічних переходів та ін;

– *етапу навчального процесу*: об'єктивні можливості навчального матеріалу щодо функціонування проблемно-діалогічних ситуацій істотно змінюються залежно від того, на якому етапі навчального процесу використовуються одні й ті самі знання (наприклад, знання як результативний еквівалент мислення, його продукт, і знання як процесуальний компонент мислення, як умова його функціонування).

2.4. Диференційований підхід до учнів у навчальних проблемних ситуаціях. За умов організації проблемно-розвивального навчання важко виявити навіть двох наступників, у яких процес усвідомлення, прийняття і розв'язання проблемної задачі були б тотожними. Зокрема, *не для всіх учнів завдання стає проблемним*: для одних воно було проблемним, для інших – є таким цього моменту, а ще для інших – буде таким у майбутньому. Крім того, рівень усвідомлення суперечності між умовою і вимогою проблемної задачі окремим учнем є також різним, відмінні здебільшого і темп, і характер пошукової роботи школярів. Основна причина усіх цих відмінностей полягає в тому, що *внутрішні умови* психічного розвитку особистості школяра індивідуальні, а тому всі

зовнішні впливи, що діють на нього, визначають продуктивність пізнавального процесу, тільки переломлюючись через його внутрішні умови – психічні стани, думки, емоції, почуття, характер, здібності (С.Л. Рубінштейн [199]).

Отож, щоб ефективно керувати процесом учіння й розвитку розумових здібностей учнів у навчанні, треба якнайповніше враховувати ці внутрішні умови, вікову та індивідуальну своєрідність кожного учня, тобто ґрунтовно реалізувати *індивідуальний підхід* до інших учнів під час організації їхньої пізнавальної діяльності в навчальних проблемних ситуаціях.

Індивідуалізація проблемного навчання передбачає таку систему педагогічного керівництва пошуковою пізнавальною активністю учнів, за якої повно враховуються *індивідуальні психологічні особливості* (інтелектуально-вольові можливості, характер, креативність тощо) кожного, а *диференціація* – вікові та типові індивідуальні відмінності (здатність до навчання, сформованість пізнавальної діяльності та ін.) різних колективів і груп учнів. За найкращих умов завжди має місце взаємозв'язок і єдність індивідуалізації та диференціації пізнавальної активності учнів у навчальних проблемних ситуаціях як мети і засобу [262, с. 245–250].

Диференційований підхід оптимізує процес навчального пізнання, розвиток творчих здібностей учнів за умов зваженого розмежування: а) змісту навчального матеріалу за рівнем складності, б) ступеня допомоги учням з боку вчителя за критерієм готовності і здатності учня до навчання і, що найголовніше, в) основних параметрів навчальних завдань – складності (С), трудності (Т), проблемності (П), що і є *провідними ознаками диференціації*.

Складність завдання – це його об'єктивна характеристика (зміст, складові частини і кількість дій, потрібних для його вирішення, чи кількість висновків, що не впливають один з одного, та ін.). **Трудність** характеризує насамперед учня як суб'єкта пізнавальної діяльності, котрий розв'язує навчальну задачу, та ступінь її посильності для нього; вона визначається здебільшого через: а) кількість реально витрачених наступником зусиль під час розв'язування, б) тривалість останнього; в) кількість помилок при цьому, г) ступінь нервово-психічного напруження, що, зі свого боку, позна-

чається на фізіологічних показниках (зміна пульсу, дихання, артеріального тиску тощо). **Проблемність** задачі – це характеристика, що свідчить про те, якою мірою для її розв'язання треба вийти за межі алгоритмічних способів дій, які знаходяться в розпорядженні суб'єкта [9, с. 84; 11, с. 25]. Іншими словами, проблемність завжди спричинює прояв *індивідуальних творчих здібностей учня*, прискорює розвиток його особистості.

На психодидактичному рівні аналізу складні залежності між указаними параметрами приблизно фіксує формула, запропонована ученим-дидактом В.І. Андрєєвим [6, с. 126–129]:

$$T = \frac{C \cdot \Pi}{t(\text{час})}, \text{ звідки } \Pi = \frac{T \cdot t(\text{час})}{C}.$$

Нами запропонована *психодидактична методика визначення складності і проблемності задач* [див. 262, с. 252–259], оскільки саме ці два параметри забезпечують засадничі передумови *оптимізації процесу індивідуального пізнання*, у той час як трудність задачі – похідна від них характеристика. Експериментальна перевірка об'єктивності цієї методики [див. 263, с. 41–42] показала, що:

1) складність задачі найкраще визначати шляхом підрахування об'єктивно потрібних (здебільшого матеріалізованих) дій, які забезпечують успішне її розв'язання за будь-яких умов, а проблемність задачі – через співвідношення між продуктивними пізнавальними діями (D_n) конкретного учня в конкретній проблемно-діалогічній ситуації і репродуктивними (D_p):

$$\Pi = \frac{D_n}{D_p};$$

2) доцільним є поєднання методів психологічної і дидактичної діагностики (відповідно на рівні аналізу “дій” і “прийомів” пізнавальної діяльності) особливостей розв'язування учнем проблемної задачі і в такий спосіб визначати всю актуалізовану систему пізнавальних дій і прийомів, яка забезпечує той чи інший індивідуальний результат;

3) чим більше пошукових продуктивних дій учня під час розв'язування задачі й менше виконавчих, репродуктивних, тим вищий рівень її проблемності, зростання якого, однак, є індивідуально бажаним тільки до певних меж.

Обґрунтування *задачного* характеру діалогічності і навчального процесу зокрема є

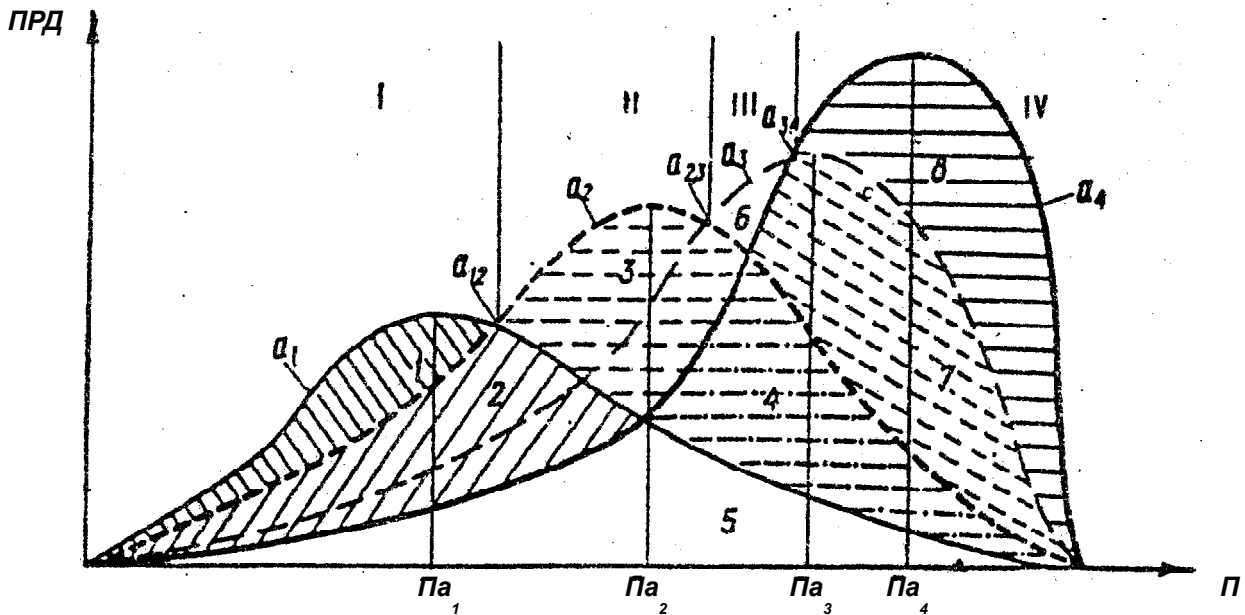


Рис. 9.

Модель рівнів розумового розвитку школярів.
Поля 1, 2, 3, 4, 5 відповідають РАР, поля 6, 7, 8 — ЗНР;

Умовні позначення:

ПРД — продуктивна розумова діяльність;
П — проблемність, точніше ступінь проблемності;
РАР — рівень актуального розвитку учня;

ЗБР — зона найближчого розвитку учня;
Па — пізнавальна пошукова активність;
а — активність пошукування.

актуальною проблемою психолого-педагогічної науки [9; 39; 40; 67; 105; 149; 154; 171; 173; 202; 209; 264; 274]. *Проблемна задача*, посідаючи місце одиничного формоутворення у пізнавальній сфері особистості, завжди характеризується тимчасовою відсутністю у суб'єкта засобів розв'язку, відображає квінтесенцію, *суть внутрішньої проблемної ситуації*. Тому реалізація рівневого підходу до аналізу цих задач — це в сутності *глибинне диференціювання пошукової пізнавальної активності учнів* у навчальних проблемних ситуаціях, що важливо як для теорії навчання, так і для практики.

Дослідження особливостей функціонування навчальних проблемних ситуацій з допомогою побудованої нами теоретичної моделі (рис. 9) дало змогу визначити й наповнити конкретним змістом такі рівні пізнавальної активності школярів, розв'язування проблемних задач і розумового розвитку загалом: 1) самостійний низькопродуктивний, 2) самостійний продуктивний, 3) спільний високопродуктивний, 4) спільний, максимально продуктивний [див. детально 230; 274].

Евристичність пропонованої теоретичної моделі рівнів розв'язування учнями проблемних задач визначається її широкими пояснювальними можливостями у висвітленні взаємозв'язку і єдності таких складних психологічних явищ, як: а) рівні розумового розвитку дитини, встановлені Л.С. Виготським; б) характеристики мислення за ступенем новизни й оригінальності (співвідношення продуктивних і репродуктивних процесів) і ступенем розгорнутості (взаємодія індуктивних і дискурсивних процесів); в) структура, характер, рівні пошукової пізнавальної активності учня, яка спричинює продуктивність мисленнєвого процесу, темп розумового розвитку і знаходить відображення у відповідних формах (рівнях) функціонування внутрішньої проблемної ситуації; г) способи (рівні) функціонування навчальної проблемно-діалогічної ситуації, яка в комплексі властивих їй психодідактичних умов забезпечує змістовне розгортання відповідних рівнів розв'язування проблемної задачі.

Доведено, що психолого-педагогічні впливи є ефективними тоді, коли організація пізнавального процесу забезпечує оптимальний

перебіг розумової діяльності школярів на кожному етапі функціонування навчальної проблемної ситуації. Звідси наукова цінність експериментального дослідження психологічних умов оптимізації розумового розвитку учнів, яке й було здійснене стосовно *трьох систем проблемних задач* – наочно-дієвих, графічних і теоретичних. Докладному вивченню насамперед була піддана залежність між ступенем проблемності цих задач і продуктивністю мисленнєвої діяльності школярів на кожному з чотирьох встановлених рівнях розв'язування. На підставі одержаних даних робився висновок про оптимальність розумового процесу учня на тому чи іншому рівні функціонування його конкретної внутрішньої проблемно-діалогічної ситуації. Психологічному аналізу були піддані три *фундаментальні характеристики творчого мислення* – проблемність, продуктивність, діалогічність, які в обстоюваному діяльнісному теоретико-методологічному контексті є водночас провідними *критеріями навчальної диференціації* [див. 262, с. 282–294].

Узагальнення результатів дослідження показало, що: 1) теоретична модель рівнів розв'язування проблемних задач у цілому об'єктивно відображає закономірності продуктивної мисленнєвої діяльності школярів за умов проблемно-діалогічного навчання; 2) пропонується психодіагностична методика визначення проблемності навчальних задач охоплює реальні співвідношення і взаємодоповнення рівнів: а) пізнавальної активності, б) розв'язування проблемної задачі, в) функціонування внутрішньої проблемно-діалогічної ситуації і г) розумового розвитку школярів; 3) система критеріїв оцінювання проблемності навчальних задач, фіксуючи складну архітектуру розумового процесу, дає змогу діагностувати розвиток продуктивних процесів мислення учня і здійснювати глибинну диференціацію та індивідуалізацію розвивального впливу навчальних задач оптимальної проблемності на його особистість. Серед найважливіших психологічних факторів експериментальне підтвердження одержав гіпотетично принцип: *процес розв'язування учнем проблемних задач одночасно має вияв на всіх чотирьох, змістовно різних, рівнях функціонування конкретної навчальної проблемної ситуації*; при цьому найпильнішою уваги вчителя потребують рівні, які функціонують у межах зони найближчого розвитку учня.

Оптимізація розумового розвитку учнів у навчальних проблемних ситуаціях неможлива без *ефективного педагогічного керівництва* їх пошуковою пізнавальною активністю (див. детально мою спільну роботу з Б.Г. Скоморівським [279]). Таке керівництво передбачає: 1) єдність кількісного і якісного підходів до оцінювання проблемності навчальних задач; 2) визначення в кожному конкретному випадку психологічного змісту пізнавальної активності учнів у контексті функціональної системи внутрішніх проблемних ситуацій; 3) розмежування і співвідношення адаптивних форм активності учня і продуктивних, нешаблонних, евристичних; 4) доцільне поєднання засобів непрямого, опосередкованого керівництва пізнавальною активністю учнів засобами прямого педагогічного впливу (вказівки, рекомендації, настанови тощо); 5) диференціювання допомоги навчальній групі і кожному учневі окремо, яке має виступити в трьох якісно відмінних формах – евристик, узагальнених вказівок та рекомендацій, готової відповіді; 6) змістовно-логічну відповідність між ступенем проблемності навчальної задачі, рівнями її розв'язування, пізнавальної активності та оптимального функціонування навчальної проблемної ситуації; 7) взаємодоповнення рівнів функціонування внутрішньої проблемно-діалогічної ситуації у свідомості учня, зважаючи на те, що оптимізація пізнавальної активності – явище конкретне, персоніфіковане.

3.5. Особливості функціонування проблемних ситуацій у навчанні учнів різних вікових категорій. Рівні пізнавальної активності учня в навчальних проблемних ситуаціях є незмінними протягом тривалого часу (1–3 роки). Вони можуть виступати одним з основних *критеріїв вікової характеристики* його розумового розвитку. Залежно від типу реагування учнів на проблемність ситуації мають місце *чотири стилі їхньої пізнавальної поведінки*: швидка і повільна рефлексивна та швидка і повільна імпульсивна реакції на перебіг проблемно організованого навчального процесу [92]. Успішність пізнавальної активності під час розв'язування учнями проблемних і неproblemних задач за кожного стилю є різною.

Етапи розвитку *проблематичних суджень* у єдності з характеристиками проблемності-діалогічності пізнавального процесу визначають стадії розвитку *проблемного мислення і проблемної свідомості* у дошкільний, шкіль-

Таблиця 3

Взаємозв'язок провідних характеристик проблемності-діалогічності у пізнавальній діяльності учнів різних вікових категорій та студентів як періодизація розвитку їхньої свідомості

Календарний вік	Домінування показників проблемності-діалогічності, зорієнтованих на зону найближчого розвитку учня, студента				Етапи проблематизації свідомості
	тип проблематичних суджень	джерело проблемності	форма проблемності	клас проблемних ситуацій	
дошкільний (3÷5 років)	фактичні або асерторичні	пізнавально-психологічна адаптованість	сприймання (стимул - реакція)	фактологічні	проблемно-фактичні дії і репліки
молодший шкільний (6÷10 років)	запитальні	пізнавально-смілова суперечність	задача – запитання (відповідь)	очевидні	одноваріантні проблематичні думки і судження
середній шкільний (11÷14 років)	множинні (поліпроблематичні)	інтелектуальне утруднення	проблема – діалог (дискусія, спір)	напівочевидні	багатоваріантні проблематичні судження, фантазії
старший шкільний (15÷17 років)	ситуативні (власне проблемні)	суб'єктивно-особистісна невизначеність	проблемна і комунікативна ситуації	неочевидні	проблемно-ситуативне осмислення власного Я і навколишнього світу
студентський вік (18÷22 роки)	метаситуативні (багатопроблемні)	безкінечна невичерпність світу, людини, мислення	проблемно-інформаційний простір	неусвідомлені, невідомі	проблемно-рефлексивне визначення світу і себе у ньому, власне проблематизація як система форм і методів використання проблем у мисленні

ний та студентський періоди життя особистості. Встановлено п'ять етапів *проблематизації свідомості* дітей, учнів, студентів (див. *табл. 3*).

Пропонована *періодизація розвитку свідомості*, враховуючи темпи проблематизації і діалогізації усвідомленої психічної активності, проектує чіткі критеріальні нормативи її вікового розвитку, зорієнтованого на найближчі перспективи, приховані потенції, тобто *зону найближчого розвитку* дітей, учнів певного віку, студентів. Відтак провідну функцію той чи інший *клас навчальних проблемних ситуацій* здійснює найповніше у період, коли пізнавальна сфера суб'єкта учіння найбільш *сензитивна* у їх формуванні і переборенні.

Серед особливостей функціонування проблемності у *пізнавальній діяльності молодших школярів* основними є такі: а) найефективніший розвивальний вплив на учнів цього віку справляють *очевидні проблемні ситуації* та їхні атрибутивні характеристики (пізнавально-смілова суперечність, задача, запитання тощо); б) під час створення напівочевидних проблемних ситуацій учитель має пам'ятати про обмеження у використанні проблемності

цього класу (вужкість “поля” мисленнєвого пошуку, дифузний характер внутрішньої проблемної ситуації та ін.); в) лише наявність рівноправного проблемно-діалогічного спілкування між учнями і вчителем створює прийнятну для кожного атмосферу вільного пошуку і самореалізації в навчанні.

Істотні зміни у *психосоціальному житті підлітків* характеризуються передовсім значним зростанням *поля особистісних проблем* і відповідно їхньою здатністю до багатоваріантних *проблемних суджень*, організації пошукової активності, елементів дослідницької роботи, вольової поведінки у життєвих проблемних ситуаціях. Найефективнішими у використанні на цьому віковому етапі є *напівочевидні* проблемно-діалогічні форми, особливо за умов їх посилення пізнавальними потребами та інтересами. Водночас внутрішні проблемні ситуації підлітків характеризуються підвищеною *стрессогенністю*, тому вчитель має за допомогою емпірично визначених засобів оптимізувати їхню пошукову пізнавальну активність.

Прискорене *формування самосвідомості* і розвиток діалогічного мислення *старшоклас-*

ників створюють надійне підґрунтя для ефективного функціонування на цьому віковому етапі *неочевидних проблемних ситуацій*, світоглядних і морально-етичних проблем. Основна турбота педагога – забезпечити конкретно-повноцінне функціонування проблемно-діалогічних ситуацій саме цього класу, максимально використовуючи розвивальні можливості усього набору проблемно-діалогічних засобів і форм у навчальному процесі.

Період *студентського життя* є сензитивним у формуванні *зрілого пізнавального відношення-ставлення* людини до зовнішнього світу і власного – внутрішнього. Це означає, що перед студентом повноформатно постає довкілля у його *багатопроBLEMності*, непізнаності, невизначеності, про що наочно свідчать численні інформаційні потоки, його ділові та особисті зв'язки з просторово-часовими параметрами цього довкілля – об'єктивними, суб'єктивними, самісними. Має місце ієрархія не лише *ситуативних* проблем, а й *життєвих проблемних ситуацій*, котрі “розгортаються і згортаються одночасно” (М. Кузанський). Звідси метаситуативність позиції наступників-студентів, котра, ґрунтуючись на безконечній невичерпності світу і культури, більшою чи меншою приймається кожним як єдність вирішеності і водночас невирішеності, осягнення й неосягнення постійно змінних ситуацій, пошук *значень* у контексті відчуття повноти життя та їх безперервне усвідомлення на тлі неусвідомленого. “Значення, – пише В.А. Роменець, – і є визначення ситуації як залежної і незалежної від людини. Світ постає перед нею як освоєний і неосвоєний водночас. Саме ці дві якості світу є першими його значеннями...” [195, с. 37]. І в іншій роботі далі зазначає таке: “Загострення ситуаційного конфлікту, виникнення колізії переживаються людиною як амбівалентний стан, роздвоєність, як неможливість діяти, як перешкода, котру треба ліквідувати, “очиститися” від неї, здійснити *катартичний ефект*. Людина має тенденцію втручатися в ситуацію, доводити її до конфліктного стану, колізії, а потім – ліквідувати цей стан (закон драматичного перебігу почуттів)” [164, с. 191].

Крім того, навчальний процес у ВНЗ широко долучає студентство як до *рефлексії* власної освітньої діяльності (критичної і творчої, процесної і результативної), так і до усвідомленої *проблематизації* як цілеспрямованого використання форм і методів постановки і

розв'язання проблем у мисленні, їх смислового функціонування в діяльності. Зокрема, проблематизація – це такий процес мисленнєвої роботи, за якого здійснюється перехід від тематизмів, цілей, невдалих спроб розв'язання задач до проблем як знання про незнання і як “результату певного усвідомлення і переосмислення *усієї ситуації*”, що склалася під час попередньої роботи” [184, с. 124]. Тоді “проблематизація у своєму вихідному пункті базується на зміні об'єкта рефлексії і мислення, на виокремленні у ролі об'єкта структур свого власного мислення і своєї діяльності” [Там само, с. 129], а “проблеми становлять матеріал і зміст методологічної рефлексії”. Саме у цьому контексті “різні напрямки методології розробляють техніки проблематизації і визначають різні функції проблем у структурі методу” [136, с. 828].

Ефективність навчального пізнання багато в чому залежить від якості пропедевтичного етапу в організації проблемно-діалогічного навчання і, першочергово, від рівня *психологічної готовності вчителя* до викладання та учня до *проблемного учіння*. Основний зміст цього етапу становить взаємопов'язана *проектно-пошукова діяльність* учасників навчального процесу, за якої кожний новий проект навчальної проблемної ситуації відкриває перспективи масштабнішого її функціонування у їхньому психодуховному світі, тобто на рівні внутрішньої проблемно-діалогічної ситуації.

Мета психолого-дидактичного *проектування проблемності* полягає в якомогі повнішому опису (матеріалізованому або уявному) особливостей функціонування навчальних проблемно-діалогічних ситуацій, зважаючи на систему психолого-педагогічного знання (ідеї, закони, закономірності тощо), яка міститься у відповідній теорії цих ситуацій. Одне з *основних завдань* такого проектування – створити багатоваріантну картину потенційно можливих моделей пошукової пізнавальної активності учня в контексті функціонування низки його внутрішніх проблемних ситуацій.

Проектування навчальних проблемних ситуацій з боку вчителя – процес безперервний, для реалізації якого він не просто має володіти ґрунтовними знаннями про природу навчальної проблемності, а й опанувати *мистецтвом проектування* і *практичної організації* пропонуваної пізнавальної діяльності школярів з огляду на можливості конкретної психо-

дидактичної ситуації. У разі фундаментальної розробки *авторських проектів* проблемної ситуації вчитель забезпечує психодидактичні умови для ефективного їх функціонування за реальних обставин навчання й у такий спосіб не тільки підвищує якість навчального процесу, а й формує своє творче мислення, *професійну майстерність*.

Психологічне проектування навчальних і власних внутрішніх проблемно-діалогічних ситуацій учнем має виняткове значення для прискорення його розумового розвитку. Пропо-

новані теорія і технологія проблемних ситуацій за належного їх впровадження навчає учнів прогнозувальній і проектно-пошуковій діяльності, суть яких полягає в умінні всюди бачити проблеми, адекватно осмислювати джерела, форми та інші характеристики зовнішньої і внутрішньої проблемності. Ефективним засобом такого навчання є *комп'ютер*, а основним показником успішного розгортання проблемно-пошукової активності учнів – зміст і характер їхніх запитань та особистих проблем.

Розділ 3. РОЗШИРЕННЯ КОНТЕКСТУ ДОСЛІДЖЕННЯ

“... абсолютно всі життєві ситуації, включаючи і саме життя, формуються спочатку подумки... Людина, так само як і Бог, здатна своєю думкою формувати нові предмети і власні життєві ситуації”

Володимир Мегре (2006)

Модульно-розвивальна система як інноваційний проект та освітній метапроцес. Модульно-розвивальна система є авторський науковий проект інноваційної освіти, що реалізується науковцями і практиками, починаючи з 1992 року, більше ніж у двадцяти загальноосвітніх школах, ліцеях, гімназіях і характеризується такими ознаками:

1) обстоє *соціально-культурну парадигму* в реформуванні сфери науки та освіти [95; 146; 147; 232; 260];

2) має на меті науково-практичне обґрунтування національної *школи майбутнього* – Школи Культури і Духовності [288; 291–295];

3) розробляється як *єдність* міждисциплінарної теорії, вітакультурної *методології*, повноцінної соціально-психологічної *технології* і *практики* фундаментального експериментування у закладах освіти [226; 235; 236; 250];

4) втілює вимоги *ідей культури і розвитку, принципів ментальності, духовності, розвитковості і модульності, закономірностей* функціонування дидактичних, навчальних, містових, формальних, технологічних, організаційних, процесуальних, результативних, програмово-методичних та інших модулів як специфічних функціональних одиниць-систем [61; 62; 145–148; 224–229 та ін.];

5) спирається на *теорію освітньої діяльності*, що пояснює дію основних механізмів культурної з'яви людини як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума – *занурення* наступника в етнонаціональний культурний досвід і водночас внутрішнього *вивільнення*, соціального утвердження і самореалізації [231; 233; 241; 271];

6) уможлиблюється завдяки новітньому оргтехнологічному (щонайперше модульний розклад занять), експертно-діагностичному, а головне – *шестикомпонентному інноваційному програмово-методичному забезпеченню* (граф-схеми навчальних курсів, вітакультурні матриці розділів і тем, наукові проекти навчальних модулів, освітні сценарії, модульно-розвивальні підручники, освітні програми самореалізації особистості учня) [102; 104; 229; 268; 272 та ін.];

7) *реально втілюється як набір психомистецьких технологій і технік розвивальної взаємодії вчителя і учнів*, для чого є всі достатні складові налагодження паритетно-драматичного перебігу їхньої спільної освітньої діяльності: а) психомистецька мета кожного етапу модульно-розвивального циклу, б) їх сценічно-художня суть, в) кульмінаційний зміст конфлікту як кожного періоду, так і етапу

аналізованого циклу, г) типовий хід-перебіг навчальних подій як поступальне розгортання освітньо-мистецького дійства, д) інваріантні алгоритми мистецького ведення психолого-педагогічної взаємодії у класі [148; 250];

8) у гармонійному взаємодоповненні зовнішніх і внутрішніх розвиткових *ритмопотоків оптимізує психокультурний розвиток* вчителя і учнів в аспектах природної ситуативної наступності – фізичного, розумового, соціального, психосмислового і духовного зростання [54; 59; 62–65; 238 та ін.].

Модульно-розвивальне навчання як інноваційна система вперше була презентована нами в 1994 році спецвипуском журналу “Рідна школа” [294], а згодом побачили світ ще п’ять спецвипусків газети “Освіта” [229; 288; 291–293; 295] і три журналу “Рідна школа” [147; 147а; 292]. Як психодидактична теорія вона обґрунтована в нашій монографії “Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення” (К., 1997. – 340 с.), а пізніше у монографіях “Психокультура української ментальності” (Тернопіль, 2002. – 132 с.) й “Теорія і практика розвивального підручника” (Тернопіль, 2004. – 288 с.), тематичним спецвипуском журналу “Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація” (Психологія і суспільство. – 2002. – №3–4. – 292 с.), а також низкою фундаментальних психологічних досліджень О.Є. Гуменюк: “Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект” (К., 1998. – 112 с.), “Психологія Я-концепції” (Тернопіль, 2002. – 186 с.), “Психологія впливу” (Тернопіль, 2003. – 304 с.), “Психологія інноваційної освіти” (Тернопіль, 2007. – 385 с.), у яких всебічно висвітлюється **інноваційно-психологічний клімат** життєдіяльності освітніх закладів модульно-розвивального типу. Крім того, з різних аспектів теоретико-методологічного і прикладного обґрунтування модульно-розвивальної освіти захищено шість кандидатських дисертацій з педагогіки – С.А. Мариньчак (1994), Б.Г. Скоморовський [208], В.В. Мельник [141], Т.В. Семенюк [204; 205], Л.В. Зазуліна [81], В.О. Комісаров [96] і сім – із психології – О.Є. Гуменюк [60; 62], Г.О. Горбань [50], М.Б. Бригадир [23; 25], Ю.Я. Мединська [139], Л.З. Ребуха [187; 188], А.Н. Гірняк [44–49], І.С. Ревасевич [190].

Критичний погляд у минуле – крізь півторадесятилітню часову дистанцію – дає змогу

стверджувати, що цей значний обшир здобутків *авторської наукової школи* був би неможливий без пропедевтичного обґрунтування *психодидактичної теорії* навчальних проблемних ситуацій, що увійшла до *теорії модульно-розвивальної освіти* як її окремий випадок. Зважаючи на це, зупинимось на теоретико-методологічній аргументації цього положення.

У модульно-розвивальній системі *процеси навчання, виховання, освіти і самореалізації* – це *засадничі форми вітакультурного входження* юного покоління в суспільне життя. У метапроцесному форматі психологічного пізнання вони не самодостатні, а розвиваються, функціонують і самоорганізуються в діалектичній єдності, спричинюючи чітко визначену поетапну наступність свого перебігу від переважання зовнішньо організованих до складно опосередкованих і від цих останніх до самовпливів та різних форм самоактивності. Звісно, що реально розмежувати їх досить складно, принаймні треба володіти відповідними науковими знаннями та розумінням своєрідності кожної наступної освітньої ситуації. Однак теоретично цілком можливо описати *архітектоніку перебігу цілісного модульно-розвивального метапроцесу* (рис. 10).

Пропонований рисунок, по-перше, чітко окреслює змістові обрії основоположних категорій-засобів пізнання; по-друге, виявляє похідні засоби (складові, компоненти, результати) їх логіко-значенневого розгортання у мисленні за дедуктивним методом; по-третє, фіксує широкі рамкові полюси взаємозалежного психодидактичного вивчення досліджуваних концептів і феноменів, котрі ними пояснюються (“одиничне – універсальне”, “теорія – практика”, “суспільство – школа” та ін.); по-четверте, вдало типологізує як феноменальну реальність, що перебуває за тематизмом “модульно-розвивальна інноваційна система освіти”, так і гносеологічну дійсність, що мисленнєво сконструйована на ідеально-рефлексивних засадах. Зокрема, *процеси навчання*, актуалізуючи інформаційно-пізнавальний потенціал особи під час добування нею різних форм теоретичного знання, методологічно виконують функцію одиничного; *процеси виховання*, характеризуючи розвиток нормативно-регуляційної сфери особистості шляхом соціалізації наукових і досвідних знань, – особливого; *процеси освіти*, ситуативно актуалізуючи ті чи інші пласти етнонаціонального

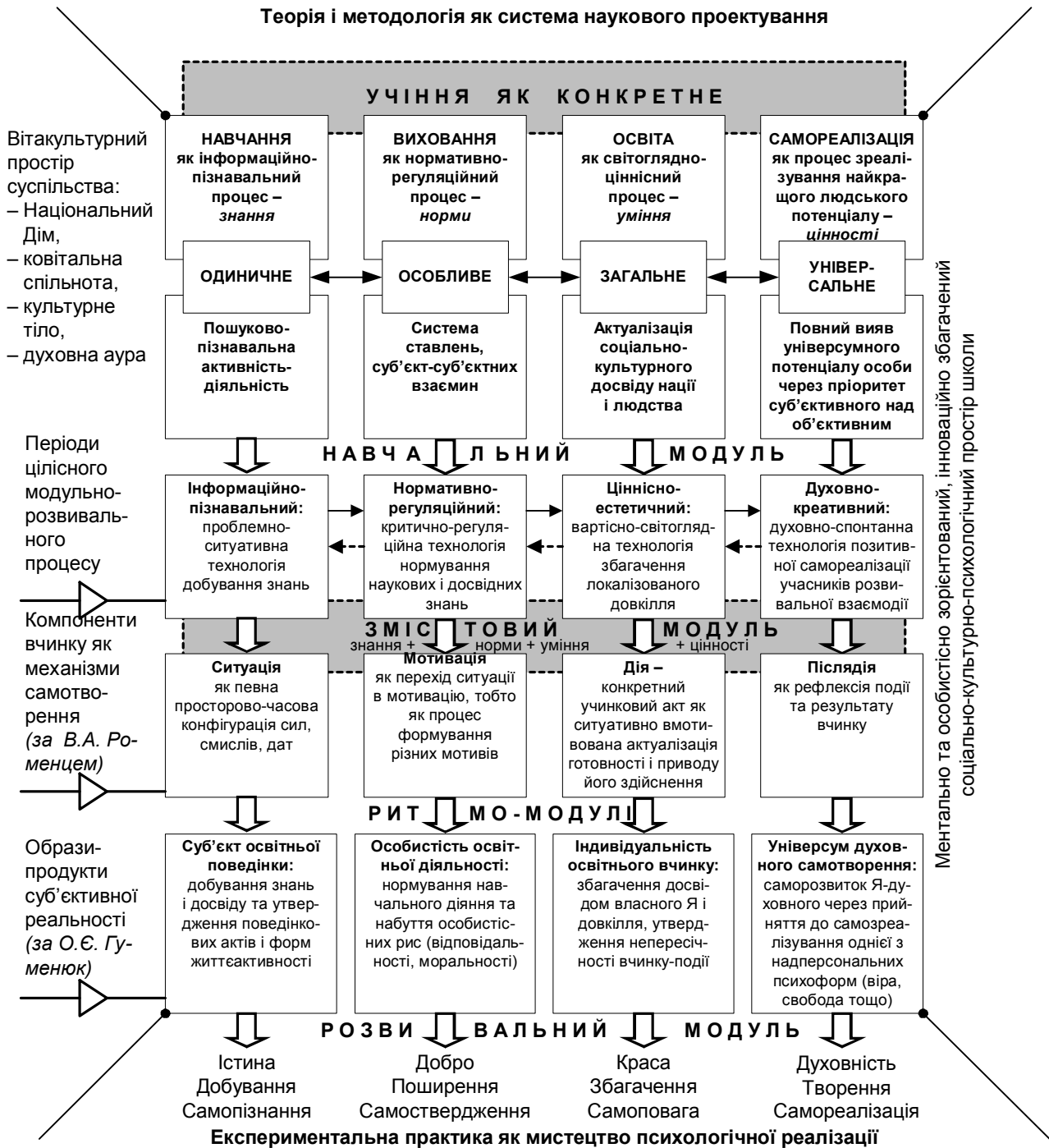


Рис. 10.

Діалектична єдність і гармонійне взаємодоповнення процесів учіння, навчання, виховання, освіти і самореалізації в інноваційній системі модульно-розвивального загальноосвітнього експерименту

і загальнолюдського досвіду у вчинкових діях наступників, – загального; *процеси само-реалізації*, спричинюючи внутрішнє вивільнення найкращого людського потенціалу на тлі високодуховних домагань і прагнень кожного, – універсального.

Водночас *процеси учіння*, центруючись на активності особистості учня й пронизуючи всі вищезазначені модуси-процеси, забезпечують оволодіння ним знаннями й уміннями і, за умов належної спільно-розподільної кооперації між дитиною і дорослим, постають як *розвинена учбова діяльність* (Д.Б. Ельконін [305; 306], В.В. Давидов [68; 69], С.Д. Максименко [124; 125], В.В. Рєпкін [191; 192], О.К. Дусавицький [75], Ю.М. Швалб [287] та ін.), тобто організуються як одна з основних форм долучення юні до системи суспільних відносин, до відкритого колективного співробітництва, під час якого *привласнюються* моральні цінності і соціальна норми, що перебувають у підґрунті будь-якої окультуреної життєдіяльності людей [191, с. 7–8]. С.Д. Максименко, у своїй фундаментальній праці “Розвиток психіки в онтогенезі”, зазначає, що логіко-психологічний аналіз навчального предмета – це “засаднича процедура в розвивальному навчанні. Ще Л.С. Виготський досвідним шляхом установив, що “наукове поняття *розвивається*”, потім був шлях цього розвитку у свідомості, від загального до конкретного (Е.В. Ільєнков). Сама (учбова – А.Ф.) діяльність є при цьому квазі-відкриттям”, за якого навчальний матеріал організується як “динамічна модель теоретичного узагальнення” [125, Т. 1, с. 232]. В іншій роботі відомий науковець вказує, що “знайшла експериментальне підтвердження ідея про те, що розвиток вищих психічних функцій відбувається завдяки явищу опосередковування – засвоєнню дитиною культурних засобів (знаків) в особливій формі особистісної активності – *учбовій діяльності*. Українським ученим вдалося встановити дуже важливий... науковий факт: те, що є засобом, засвоєння якого забезпечує виникнення психічного новоутворення, може бути далеко не лише теоретичне поняття. Результати експериментальних пошукувань засвідчують, що такими засобами можуть бути життєвий досвід, мовленнєве висловлювання, спільно-розподілена діяльність, інноваційні технології і навчальне експериментування” [124, с. 22].

3.2. Наукове проектування і психомис-

тецьке зреалізування цілісного модульно-розвивального метапроцесу. Оскільки *принципи і закономірності* навчально-виховно-освітньо-самореалізаційного перебігу модульно-розвивального метапроцесу детально нами описані [див. 250, с. 34–119], то зупинимося на двох важливих моментах.

Перше. Теорія модульно-розвивального навчання стала багато в чому результатом ефективного міжпредметного *наукового проектування*, принципи, засоби і процедури якого широко використовувалися нами як складова *професійного методологування* [див. 228; 234; 246; 265]. Саме воно відіграло роль своєрідного випробування на надійність щораз складнішого обґрунтування й одночасно зреалізування процесів “практизації” теоретичних розробок і розвідок. І це зрозуміло чому, адже у зрілому науковому мисленні міркування суб’єкта про об’єкт завжди приймають *образ проекту* (Г. Башляр) і є *універсальною формою* не лише його пізнання, критики, нормування, а й конструювання та творення. При цьому попередні вчинкові діяння і реалізації проектувальника здебільшого слугують *матеріалом* методологічного аналізу, а майбутня мислєдіяльність стає *об’єктом* рефлексивного проектування. На думку Г.П. Щедровицького, методологічна діяльність встановлює відношення до попередньої та нової діяльностей і, як мінімум, обіймає дослідження, описання, динаміку зміни норм, всі *методичні діяння*. Остання втілюється або на основі зафіксованих норм, або передбачає проектування нових засобів, або зводиться до проектування самої діяльності. Чим більша відмінність між зазначеними діяльностями, тим більше *проектувальних компонентів* у методичних положеннях. Так професійне методологування *поєднує* описове (до минулого) і проектувальне (до майбутнього) відношення.

Розрізняння і множинність *позицій* діяча щодо об’єкта пізнання і проектування забезпечує методологічний рівень роботи з різними *уявленнями* про одне і те ж. *План чи проект* мислєдіяльності може бути вироблений лише на підґрунті *критичного аналізу* раніше виконаних дій, діяльності та її продуктів; він спирається на експериментально вивірену уяву, містить довершене дослідження реконструйованого об’єкта у тому вигляді, в якому він існує насправді та зорієнтований на здобуття реальності як *предмета творення* і конструювання

шляхом повнозмістового поєднання всіх можливих за конкретних соціокультурних умов типів знання.

Методологічна робота проектного спрямування – це *інтегральний* інтелектуальний *засіб*, який опосередковує розгортання процесу *трансформації* теоретичного в практичне, минулого в майбутнє, потенційного в актуальне, природного в штучне. При цьому головним знаряддям мислення тут є *схеми* і *проекти рефлексивної діяльності*. Саме проєкт маніфестує неподільність прикладних і стратегічних завдань, забезпечує режим ефективності та оптимальності функціонування рукотворної сфери дійсності, так званого *штучного універсума*, утворює інноваційну формопобудову – *ідеологію* прийняття продуктивно-реалізуючих рішень, обіймає ідеї програми та гіпотетичні моделі конструювання виробів і зразків (С.Б. Кримський).

Актуалізована у процесі колективної мислкомунікації рефлексивність методологічного простору у взаємодоповненні мети, завдань, процедури, методу, засобів, вихідного матеріалу, продукту мислення дає змогу подолати вузькість дослідницького підходу і на певному етапі наукової творчості реалізується як повноцінна *проектно-нормативна діяльність*. Це наочно підтверджують теорія і методологія *модульно-розвивальної освіти* як соціокультурної організації, у яких науковому проєктуванню підлягають як *інноваційна соціосистема* в цілому (щонайперше соціально-культурно-психологічний простір експериментальної школи), так і її окремі *складові* (повний функціональний цикл навчального модуля, освітній зміст як взаємозбагачення знань, умінь, норм і цінностей, зміст розвивальної взаємодії та співдіяльності учителя і учнів, комплект інноваційних програмно-методичних засобів та ін.). Так, запропонована нами *модель проєктування соціально-культурно-психологічного простору інноваційної освітньої системи* [260, с. 80] знайшла експериментальне підтвердження в дисертаційному дослідженні В.О. Комісарова: за умов кількарічного впровадження модульно-розвивальної програми розвитку типової загальноосвітньої школи *у 80 разів удосконалюється її психокультурний простір* порівняно з освітніми закладами аналогічного статусу [95; 260; 273]. Водночас треба підкреслити, що *модульно-розвивальна система не заперечує*

здобутків класно-урочної, а надбудовується над нею як більш складна та ефективна сукупність теорій і концепцій, принципів і критеріїв, програм і моделей, умов, чинників, форм, механізмів і засобів інноваційного, ментально та особистісно зорієнтованого, навчання.

Інший яскравий приклад – *наукове проєктування інноваційного освітнього змісту* в новій системі ведення шкільної справи, яке постає на противагу процедурі відбору навчального матеріалу, котра реалізується авторами традиційних навчальних програм і підручників. Зокрема, останньому притаманна двовимірність (“знати” і “вміти”), тоді як у нашому досвіді проєктування прийнята до впровадження чотиривимірна схема – “знати – нормувати – вміти – цінувати”. Іншими словами, мовиться про *сфери змістового модуля* з їх різноманітними формами презентації вітакультурного досвіду, кожна з яких виконує лише її притаманні функції у практиці суспільного життя. Але і це не все, оскільки, крім сфер змістового модуля, також окремо проєктуються *різновиди змісту розвивальної взаємодії* вчителя і учня, *рівні психологічної активності та психічної самоактивності* останнього, які спричинюють розгортання *повного циклу внутрішнього розуміння освітнього змісту* (рис. 11). При цьому психолого-педагогічний зміст задається нормативно як рамкові умови для всіх учасників навчального процесу до кожного окремого етапу модульно-розвивального циклу [див. 63; 65; 269; 277], навчально-предметний чітко окреслюють державні навчальні плани і програми (Державні освітні стандарти), програмно-засобовий розробляється учасниками фундаментального експерименту у комплекті шести інноваційних засобів навчання, а управлінсько-технологічний головно пов’язаний з новим режимом роботи школи (модульний розклад занять, діяльність соціально-психологічної служби та ін.).

Друге. Відповідно до теорії і методології модульно-розвивальної оргсистеми *інноваційний освітній метацикл* не лише підлягає ґрунтовному науковому проєктуванню у єдності чотирьох періодів і восьми відповідних їм етапів модульно-розвивальної освітньої взаємодії, кожний з яких має свої завдання і зміст, технологічні і методичні інваріанти та забезпечує окремішньо-унікальні аспекти психокультурного розвитку суспільної особи. На відміну від усіх інших освітніх систем і тех-

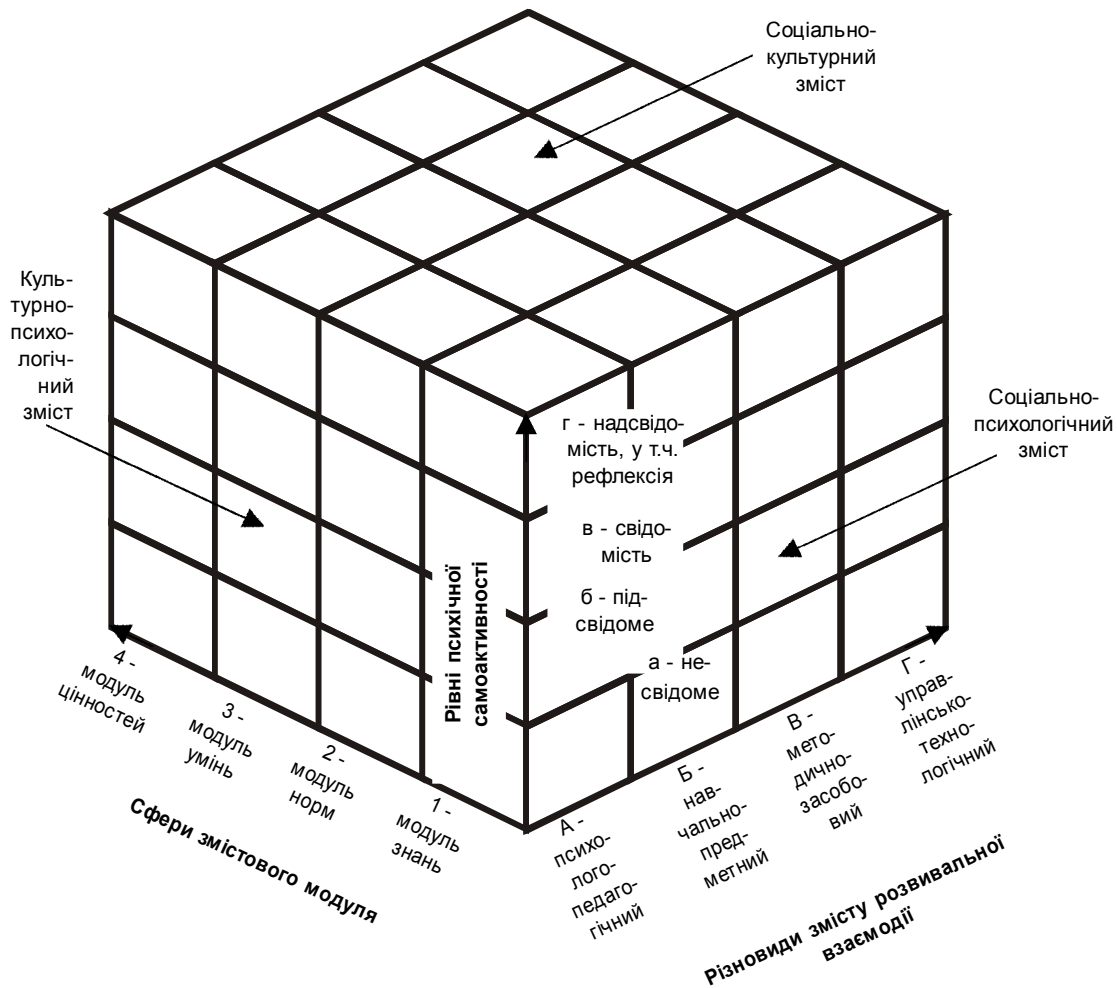


Рис. 11.

Модель проектування соціально-культурно-психологічного змісту освітньої діяльності вчителя і учня за модульно-розвивальної системи

нологій, модульно-розвивальний метапроцес з'являється перед учителем двічі: спочатку як *теоретична система*, що підлягає конкретно-ситуативному проектуванню, а потім як реальне *психомистецьке дійство* у безпосередньому досвідному втіленні раніше здобутого наукового проекту. Іншими словами, кожен освітянин-новатор, для того щоб стати ефективним менеджером розвивальної психолого-педагогічної взаємодії, покликаний високо-професійно виконувати дві ролі – бути *науковцем-проектувальником* і водночас *актором-психологом*.

У цьому аналітичному контексті логіка парадигмального обґрунтування модульно-розвивальної освіти вимагала окремого виділення принаймні двох періодів власне *зреалізування безперервної розв'язкової взаємодії* учасників інноваційного навчання – соціально-культурної *адаптації* і соціумно-

особистого *творення* як найближчого довкілля, так і самого себе внутрішньо тенденційними засобами (передусім нахилами і здібностями) саморозвитку, самоствердження, самовдосконалення і самоактуалізації. При цьому перший період передбачає досягнення високої пристосованості до *інновацій-модернізацій* та *інновацій-трансформацій*, а другий пролягає від творення культурного оточення і взаємостосунків до плекання своєї *Я-концепції* і власного Я загалом [58; 65; 66].

Логіко-змістове зіставлення зазначених періодів конструювання модульно-розвивального освітнього простору дало змогу спільно з О. Гуменюк [56, с. 57] створити *нову концептуальну модель (рис. 12)*, яка, *по-перше*, обґрунтовує природне взаємодоповнення психосоціальних інновацій за нових обставин організаційної системи; *по-друге*, вказує на наступність у розвитку продуктивного менталетворення –



Рис. 12.

Періоди професійного обґрунтування і зrealізування модульно-розвивальної освіти як інноваційної соціокультурної оргсистеми (за О.Є. Гуменюк)

від плекання культурних надбань до саморозвитку особи; *по-третє*, співвідносить рівень інноваційності у сфері освіти із аспектами соціумного творення; *по-четверте*, визначає стратегічні напрямки-умови переходу від основоположних ідей і принципів нової освітньої моделі до реальної практики високо-ефективної інноваційної роботи; нарешті, *по-п'яте*, параметрично окреслює основоположні соціопсихологічні механізми експериментального та масового впровадження новітньої освітньої оргмоделі.

3.3. Взаємодоповнення різних типів модулів у контексті циклічного перебігу навчального ритму. Достатня умова реалізації пропонованого наукового проекту – утілення універсальної технологічної схеми функціонування цілісного модульно-розвивального циклу (від чуттєво-естетичного або настановчомотиваційного до спонтанно-креативного) як наступності *періодів розвитку паритетної освітньої діяльності* вчителя і учнів, викладача і студентів, що забезпечується, з одного боку, інваріантними психомистецькими техніками ведення безперервної розвивальної

взаємодії в навчальній групі, з іншого – системою інноваційних програмово-методичних засобів. При цьому паритетна освітня діяльність організується у формі **розвивального модуля**, тобто як довершена система-цикл цілісної розвивальної взаємодії вчителя і навчальної групи та окремого змістового блоку навчання у діалектичній єдності і дидактичній наступності чотирьох різновидів змісту – психолого-педагогічного, навчально-предметного, методично-засобового та управлінсько-технологічного, що поетапно моделюють повноцінний *соціально-культурно-психологічний простір* і ситуативно забезпечують ефективну освітню співдіяльність педагога і вихованців [див. 147; 273, с. 45–66]. Водночас її основу і сутнісне ядро розвивального циклу (модуля) становить **змістовий модуль** – науково адаптована, відкрита і взаємозалежна система знань (теорії, закони, поняття), норм (алгоритми, програми, інструкції, технології тощо), умінь (дії, прийоми, навички) і цінностей (ставлення, оцінки, ідеали, переконання, наслідки рефлексії), що цілісно відображає фрагмент вітакультурного досвіду за допомогою комплексу інноваційних засобів

навчання. Саме цей модуль є основою навчального модуля і модульно-розвивального циклу в цілому й вичерпно характеризує *навчально-предметний зміст ситуативної розвивальної взаємодії* у класі.

Універсальною соціально-психологічною формою конкретно-практичної організації освітньої діяльності є **навчальний модуль**, повноцінне функціонування якого являє собою відносно самостійну цілісну частину *реальної розвивальної взаємодії* вчителя з учнями, викладача зі студентами, яка характеризується завершеною сукупністю взаємозалежних навчальних, виховних, освітніх та самореалізаційних ритмів, складається із восьми основних етапів, де кожний виконує своє завдання, обіймає непересічний психолого-дидактичний зміст і розвиває певні сторони внутрішнього світу особистості та, завдяки системі інноваційних методичних засобів, оптимізує *психокультурний розвиток* учня на окремому відрізку вивчення академічного курсу (розділ, тема). Водночас навчальний модуль – *основна категорія* теорії модульно-розвивального навчання, яка у змісті, структурі та формальній динаміці відображає взаємодію та взаємодоповнення інших важливих модульних систем навчання – змістової, формальної, організаційної, ритмічної, процесуальної, результативної, технологічної, методичної, діагностичної тощо [250, с. 114–115]. Реально він стає можливим завдяки наявності **міні-модуля** як основної інноваційної форми навчання.

Крім виняткового значення навчального, змістового і розвивального модулів, у теорії і практиці модульно-розвивальної освіти важливу роль відіграє такий *соціально-психологічний концепт як ритмомодуль*. Це – довершений цикл синхронізованих коливань технологічно організованих психосоціальних потоків (впливів шкільного оточення) – **навчального, виховного, освітнього і самореалізаційного**, які поетапно розгортаються у цілісному модульно-розвивальному процесі під час безперервної розвивальної взаємодії вчителя і учнів, характеризуються періодичністю переважання особистісних знань, соціальних норм, навчальних умінь, етнонаціональних цінностей і самоактуалізаційних психоформ творення себе (віра, істина, свобода, любов тощо) за логікою розгортання основних періодів освітнього метациклу і забезпечують *паритетність* *учбової співдіяльності*, психічне здоров'я і прискоро-

рене культурне зростання кожного учасника організованого культуровідтворення.

Отож, саме ритмомодуль описує *багато-процесуальність* взаємопроникнення таких надскладних відкритих систем, як особа і соціум, де *навчальний* впливоритм активізує пізнавально-інформаційний потенціал наступників як суб'єктів добування теоретичних знань і прискорює їхній когнітивний розвиток, *виховний* – визначає їх нормативно-регуляторну активність як повноцінних особистостей і забезпечує належний соціальний розвиток, *освітній* – мобілізує збагачення ціннісно-естетичної сфери кожного як індивідуальності під час вартісно-світоглядного поширення здобутого культурного досвіду і спричинює його інтенсивний психосмисловий розвиток, *самореалізаційний* – максимально актуалізує духовно-креативні можливості вихованців як універсумів, котрі приречені до самотворення власного Я у контексті вічності, самопізнання і саморозвитку Я-духовного шляхом внутрішнього прийняття однієї з надперсональних психоформ – віри, честі, краси, істини, добра та ін. [58; 65; 66].

Оптимальні соціально-психологічні умови взаємозалежного перебігу всіх вищезазначених процесів як *відмінних психокультурних ритмів* розвивальної міжособової взаємодії, з одного боку, описує *теоретична модель повного функціонального циклу освітнього метапроцесу*, з іншого – *модель центральної ланки навчального модуля*, що синхронно та діалектично відображає зв'язок паритетної освітньої діяльності із змістовим, формальним, технологічним і ритмічними модулями. У такий спосіб – через наступність *проблемної, регуляторної, світоглядної та спонтанно-креативної ситуацій* – здійснюється груповий **освітній вчинок** як відносно завершений етап культуротворення довкілля, взаємин і власного індивідуального Я.

Ситуативний аспект вчинку – своєрідне поєднання зовнішніх та внутрішніх умов, що зумовлюють певну форму активності особистості – *пошуково-вчинкову* як сукупність актуалізованих соціальних, індивідуальних, культурно-історичних умов, обставин, подій. Першим визначенням і формою вияву пошуково-вчинкової активності є *подолання залежності від проблемної ситуації*, її умов та обставин шляхом перетворення своїх внутрішніх позицій, або внесенням змін у саму

ситуацію, що дає змогу отримати бажані свободу і незалежність. Інформаційно-пізнавальна навчальна ситуація модульно-розвивальної системи сприяє обміну знаннями, думками, уміннями, навичками, пізнавальними діями, стимулює творення смислів у життєактивності наступника, спричинює його суб'єкту дієздатність. Також у ній присутня *теоретична організація культурного матеріалу*, момент презентації наукових знань, проблемно-пошуковий спосіб їх добування. Крім того, освітня ситуація супроводжується внутрішнім конфліктом, квінтесенцію якого становить кульмінація **“Що?”** Таким чином продукуються позитивні потреби та установки щодо структурування знань у вигляді закономірностей, законів, категорій, понять, концепцій, моделей.

Зреалізування спроможності учня як суб'єкта визначити напрямок “використання свободи, відвойованої у ситуації”, стимулює розвиток мотиваційного компонента, котрий є первинним усвідомленням спонукального характеру ситуації, що приводить до актуалізації певних мотивів пошуково-вчинкової активності, їх протиставлення чи поєднання. Розгортання циклу мотивування в інноваційній системі триває аж до постановки *освітніх цілей*. Цілевизначення й цілепокладання логічно трансформуються в актуалізацію дійового компоненту вчинку, тобто шляхом вчинкового підпорядкування процесу творення засобів меті діяльності, коли здійснюється **вчинок обов'язку**, який дає змогу суб'єкту перейти від наміру до дії (кульмінація **“Як?”**). Весь комплекс реально-практичних дій учня, спрямовується на прийняття ним рішення щодо морального змісту актуальної ситуації та на реалізацію прийнятої ідеї-розв'язку навчальної проблеми. Якщо наступник у постпроблемній навчальній ситуації вміє структурувати знання у вигляді законів, закономірностей, понять, спроможний застосувати їх у процесі спільної соціальної діяльності із наставником, себто реорганізувати у плани, програми, технології, проекти, то в освітній ціннісно-смісловій учинковій дії *самоствердження* чи *самовизначення* кожен самостійно прагне зробити щось значуще, індивідуальне, неповторне й водночас відповісти на питання **“Для чого?”** (О.Є. Гуменюк).

Освітня вчинкова дія самоствердження і самовизначення суб'єктів навчального процесу інтегрує два етапи: перший полягає в “суб'єк-

тивній готовності до практичного виконання вчинку і формується в яскравому уявленні того, що треба здійснити. Відбувається психологічне моделювання акції учинку, а також його можливих наслідків. Об'єктивна готовність визначається тим, наскільки ситуація є сприятливою для здійснення вчинку. Готовність до такого здійснення засвідчується тим, що певна наступна подія виявляється не просто умовою, а приводом для цього здійснення” (В.А. Роменець). Суб'єктивна та об'єктивна готовності учнів до здійснення освітнього вчинку в модульно-розвивальному навчанні передбачають наявність *морального вибору*, котрий сприяє усвідомленню кожним його розумових можливостей, нових способів розв'язку світоглядних проблем і вітакультурних норм поведінки, осмисленому відбору етнічних пріоритетів розвитку національних цінностей, а також активізує внутрішнє індивідуально-вчинкове поле розкриття, творення, самоствердження і самовизначення себе у світі. А ціннісно-сміслова вчинкова дія наступників як власний продукт їхніх особистих зусиль, спрямованих на культуротворення, ситуативно вмотивована *ціннісно-критичним конфліктом*. Останній спричинює соціально-психологічну готовність і є приводом до здійснення освітнього вчинку, завершення котрого припадає на кінець третього і початок четвертого періоду інноваційного освітнього метациклу.

Підготовлені педагогічні колективи щонайперше проектують, а пізніше створюють такий повноцінний *інноваційний простір* навчально-виховних закладів, який чітко зорганізовує ритмопотоки в одному напрямку – *психокультурного зростання* наступників, причому за рівнями, групами, модулями. Тоді система експериментальних умов розвою модульно-розвивального метапроцесу дає змогу домогтися оптимального взаємодоповнення **психомистецьких впливів**, котрі надходять від ментально насиченого шкільного оточення, головню шляхом налагодження (технологічного, методичного, засобового і психологічного) пропорційно дозованих дієвих потоків локалізованого соціуму на зовнішню і *внутрішню вмотивовану* особистість, яка, крім того, виявляє різнопланову пошукову активність та ініціативу (пізнавальну, соціальну, вартісну, духовну) в утвердженні паритетної освітньої діяльності. На наше переконання, саме у ситуації *гармонійного поєднання* нав-

чальних, виховних, освітніх і самореалізаційних ритмів-впливів на наступника можна одержати таку *самоорганізацію суб'єктивних потоків* його психосоціального розвитку, котра, хоч і не буде дзеркальним відображенням соціумних ритмів, проте визначатиме магістральний шлях культурного становлення як учня-суб'єкта, оптимізуватиме у такий спосіб зростання його кращих людських потенцій [250, с. 74–75; 260, с. 88–89].

У пропонованій О.Є. Гуменюк психологічній концепції впливу [63] новаторським є результативний аспект паритетного освітнього діяння, що вказує на різне упредметнення розвиткових ритмопотоків. Так, *навчальний ритм* об'єктивується у функціонуванні і розвитку *наукових знань*, що перевіряються на істинність досвідним, або експериментальним способом, *виховний ритм* – в утворенні та утвердженні *соціальних норм*, достовірність яких визначається можливістю їх реалізації в суспільній практиці, *освітній ритм* – у відборі та збагаченні *ідеалів, цінностей, ставлень, оцінок, переконань*, які осмислюються, обстоюються, поширюються, збагачуються різноманітними уміннями, а *самореалізаційний ритм* – у повному вияві універсального потенціалу особи через життєствердний пріоритет суб'єктивного над об'єктивним, а також у *рефлексії* культуротворчої події та результатів освітнього вчинку. Щодо *внутрішніх процесів учіння*, то вони, як зазначалося, виявляються насамперед в навчальних *уміннях* (дії, операції, вчинок, поведінка, діяльність), якими користуються діти і дорослі як культурним “інструментом сприймання, добування, збагачення, поширення і творення соціально-культурного досвіду” [див. 250, с. 49–52, 72–77] і здійснення яких пов'язане з прийняттям та розв'язанням *учбових задач* (Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, С.Д. Максименко, Ю.І. Машбиць, Г.О. Балл, В.В. Рєпкін, О.К. Дусавицький та ін.). У цьому аспекті теоретизування “мета суб'єкта, котрий розв'язує учбову задачу, – пише В.В. Рєпкін, – полягає не в отриманні речового чи ідеального “продукту” (до цього зводиться мета конкретно-практичної задачі) і навіть не у визначенні способу отримання цього “продукту” (така мета пізнавального, суто “теоретичного” діяння), а в оволодінні цим способом, у його привласненні і відтак – у розширенні і збагаченні своїх можливостей як суб'єкта практичної і пізна-

вальної діяльності” [191, с. 9]. При цьому ці способи є: а) суспільно опрацьованими, б) загальними, а не одиничними, в) їх засвоєння передбачає оволодіння учнем відповідними науковими знаннями (поняття, закони тощо), г) саме вони становлять предмет учбової діяльності [Там само].

Отже, *перший ритмомодуль*, або період перебігу модульно-розвивального метапроцесу за реальних умов організованого навчання втілює *повноцінний цикл функціонування навчальної проблемної ситуації* у двох площинах його ковитального здійснення: а) *ідеальній*, коли вчитель-дослідник створює його ідеальну (теоретичну) модель та об'єктивує її у вигляді конкретного наукового проекту навчального ритмовпливу, і б) *досвідній*, коли зреалізовує навчальний процес за класичною схемою перебігу *сценічно-освітнього дійства: зав'язка* як виникнення проблемної ситуації, *розгортання подій* як постановка та оптимальне формулювання навчальної проблеми, *кульмінація* як обґрунтування ідей, припущень і гіпотези щодо її розв'язання, *згасання прудій* – аргументоване доведення гіпотези, *розв'язка* як повне розв'язання проблеми і зняття пізнавальної проблемності загалом. Ці залежності у змістово-психодидактичній проекції детально аргументує матеріал **таблиці 4**.

На основі поданого в таблиці нормативного знання вчителі-дослідники не лише створюють *проекти навчальних модулів* [див. 250; 268 та ін.], а й *сценарії* модульно-розвивальних занять, що являють собою науково-мистецький опис технологічно виваженого і ритмічно організованого перебігу довершеного модульно-розвивального метапроцесу через послідовну зміну ситуацій розвивальної взаємодії вчителя і учня (час, місце, зміст, форми, засоби, методи, техніки). Змістовно цей сценарій, визначаючи надзавдання дієвих осіб своєрідного спектаклю, описує *перипетії надскладного навчального дійства* у двох площинах: *конфліктної боротьби історичних і сьогоденних осіб* у вирі розвитку людської цивілізації і природного драматичного входження юної особистості в культуроемні пласти людського (в т. ч. національного) досвіду. Мета, якої при цьому прагне досягти вчитель, – вивести учня на нові обрії духовного розвитку через особистісне прийняття і переживання цього досвіду, пропускаячи його крізь власні почуття і помисли, корисне й повчальне, трагічне і велике, само-

бутне і прекрасне. Найвищий ступінь *драматичного протистояння* тут утілюється у послідовному ланцюзі *навчально-сценарних конфліктів*, котрі вимагають не тільки розумового і чуттєвого, а й волевого і духовного зосередження. Специфіка модульно-розвивального навчання якраз і полягає в *надінтенсивній внутрішній роботі учня над самим собою*, яка максимально реалізує його емоційно-психологічні можливості, наближує соціальну зрілість, стимулює духовне зростання та позитивну самореалізацію.

3.4. Психологічна характеристика навчального ритму-модуля. Насамкінець коротко зупинимося на **психологічній характеристиці етапів навчального ритму**, що здійснена у різний час О.Є. Гуменюк з чотирьох концептуальних позицій – розвивальної взаємодії вчителя і учнів [62, с. 36–42], пізнавально-суб'єктного класу впливу [63, с. 158–173], пізнавальної мотивації навчальної активності суб'єктів освітньої поведінки [64, с. 174–218] і становлення Я-образу як когнітивної складової суб'єкта організаційно-освітньої поведінки [65, с. 148–152].

Чуттєво-естетичний (нульовий) етап проводиться здебільшого на початку навчального року і півріччя й покликаний налагодити або відновити *теплі емоційно-психологічні взаємовідносини* вчителя і учнів класу. Його психолого-педагогічний зміст насичений позитивними емоціями та афективними реакціями на незвичайні для досвіду школяра події, ситуації, факти і супроводжується музичним оформленням, комічними сценками та ігровими ситуаціями. Одне із важливих завдань учителя – *стати цікавою особистістю для учня*, спричинити довірливий потік позитивних емоцій та зосередити його увагу на найвиразніших фактах відповідної науки чи сфери соціально-культурної практики. Для виконання цього завдання наставник покликаний зреалізувати своєрідну триходівку в розгортанні навчально-сценічних подій, спираючись на заздалегідь запрограмований *емоційно-світоглядний конфлікт* між обмеженими здобутками ментального досвіду учнів і вражаючими уяву цікавими науковими фактами та культурними досягненнями людства: 1) викликати ефект “інтригуючої зустрічі”, 2) домогтися чуттєво-естетичної зав'язки, тобто сильного співпереживання учасників в осмисленні ситуацій добра, віри,

краси, свободи, вічності, мудрості, духовності тощо, 3) переконати учнів у реальності перспективи *особистісної причетності* до ситуації творення елементів вітакультурного досвіду нації.

Настановчо-мотиваційний етап – це своєрідний стартовий майданчик у *розвитку пошукової активності школярів*, що дає змогу кожному досягнути індивідуально прийнятої висоти у навчанні. Він об'єктивує перед учнями позитивне настановлення на освітню діяльність, формує зовнішню і внутрішню мотивацію, визначає межі змістового модуля як гармонію знань, норм, умінь, цінностей. При цьому важливою передумовою утворення такої установки і мотивації є емоційна насиченість пізнавального діяння дітей, їхній відповідний афективний настрій на *пошук нових проблем*. Саме цим і спричинене створення на даному етапі низки навчальних проблемних ситуацій, які, активізуючи мисленнєвий процес особистості, водночас стимулюють зародження і розвиток її *потребомотиваційних станів і смислових структур*, визначальних для розвивальної взаємодії. Для досягнення цього основного завдання враховуються вікові та індивідуальні особливості учня, характер його емоційних, спонукальних, пізнавальних і волевих процесів тощо.

На цьому, фактично першому, етапі учителі експериментальних шкіл використовують результати *комплексних психодіагностичних обстежень* учнів, зокрема тестування інтелектуального потенціалу та особистісного розвитку, вивчення особливостей характеру, спрямованості, рівнів креативності і згуртованості всього колективу. Звідси походять *багатопроблемність* нормативно-психологічного змісту, специфіка форм і методів роботи, що пов'язані з використанням великої кількості наочних фактів, аналітичних схем і таблиць, гіпотетичних ситуацій і неординарних учинкових дій, пам'яток для школярів і перспектив самоорганізації їхнього ефективного навчального пізнання.

На даному етапі важливо емоційно забезпечити і мотиваційно спрямувати учнів на своєчасне усвідомлення прогалін у знаннях, неточностей у відповідях і потреби їх подолання. Тому, готуючи психологічно дітей адекватно сприйняти нові навчально-виховні завдання, формується *здатність до саморегуляції власної пошукової діяльності*, самооцінки її ефективності, ментальної компетентності,

визначаються *мотиваційні резерви* кожного. Сприятливий психологічний клімат довіри між учасниками освітнього процесу спричинює пошук нових соціальних та особистісних проблем і є важливою умовою *ситуації вільного вибору* дії у навчанні, дає змогу виявити їхні творчі здібності, активність і самостійність.

Через зазначену організацію інноваційного процесу, яка внутрішньо мотивує змістово спроектовану поведінку учнів, виявляються пізнавальні суперечності між їхнім попереднім досвідом та новими ситуаціями пошукування. Останні дають змогу структурувати знання у їх свідомості не лише як певну інформацію, а й у вигляді закономірностей, теоретичних моделей, законів, що перевіряються на істинність експериментальним чи досвідним шляхом. Це спричинює *зростання зацікавленості* в кожного новою проблемною темою та *утвердження позитивного налаштування* на навчальну співдіяльність. При цьому використання *методу раціонального переконання* (проблемної інформації та аргументів з метою впливу на інтелектуальну сферу свідомості особи) як **методу** пізнавально-суб'єктного впливу вчителя на учнівську групу і на кожного учня зокрема зумовлює *зміну* їхніх поглядів, думок, оцінок щодо процесу оволодіння освітньо адаптованими знаннями. Це означає, що останні використовують у модульно-розвивальній системі не лише для розуміння осягнення принципів окремої теорії, змісту категорій і понять, пояснювальних можливостей концептуальних моделей, а й для наступного практичного здійснення конкретного набору вмій і навичок, нормування (технологія складання планів, проектів, алгоритмів, інструкцій тощо), вибудовування на цьому змістовому підґрунті власних ідей, світоглядних орієнтацій та їх обстоювання у реальних вчинково-освітніх діях (написання рецензії, розповіді, вірша, створення учнем свого міні-підручника).

Ефективність переконувального впливу вчителя на учнів щодо структурування знань, їх первинного нормування та формування *позитивного навчального настановлення* залежить від послідовності етапів обробки інформації у свідомості останніх. Пізнавальне повідомлення на настановчо-мотиваційному занятті змінює атиюд іншого, оскільки відбувається подання інформації, зацікавлення нею, її осмислення, вироблення узагальнень, оволо-

діння знаннями, закріплення певної установки, яка спричинює становлення освітньої поведінки і формує суб'єктну активність учня. Водночас *метод переконання*, який функціонує на першому періоді оргмодуля, утримує моменти навчального пояснення теоретичного змісту (матеріалу), його доказовості, проблемності, спростування, пошуковості, а також апробації знань на власному досвіді та досвіді інших.

Саме ланцюжок "*потреби* (нестаток у чомусь, спонукка до активності) – *установка* (внутрішня готовність до здійснення активності, котра спрямована на задоволення потреби) – *поведінка* (система послідовного виконання пошукових розумових дій, які забезпечують задоволення потреб і досягнення мети)" у процесі функціонування *пізнавально-суб'єктного впливу* – не лише умова проблемно-діалогічної організації розвивальної взаємодії, а й чинник набуття учнем "рівня суб'єктності, що передбачає оволодіння ним сукупністю психологічних *здібностей*: мисленням, свідомістю, бажанням, волею, відчуттями та ін."

Ось чому *освітня поведінка* як ситуативно-пізнавальна форма групової активності учнів в інноваційній організації сприяє послідовному виконанню *пошукових розумових дій*, які дають змогу вийти із проблемно-навчального поля у плані досягнення цілей на першому періоді функціонування модульно-розвивальної технології впливу, та являє собою підґрунтя у здійсненні діяльності кожного – на другому. Джерело поведінки вихованців становлять потреби у самовираженні, оволодінні знаннями пошукової самореалізації, а завдяки випереджувальному домашньому завданню уможливується диференціація та індивідуалізація понятійно-теоретичного змісту навчання. *А рефлексія на розуміння готовності та ефективності проблемного учіння* є елементом критичної самооцінки, самоусвідомлення плідності своєї розумової праці, забезпечення зворотного смислового зв'язку. Вона скореговує пошуково-емоційну активність учнів у єдності з освітньою діяльністю вчителя залежно від їхнього психічного стану в конкретній ситуації розвивальної взаємодії.

Теоретично-змістовий етап відрізняється передусім плануванням і формами пошуку теоретичного змісту у межах розділу або теми (закони, категорії, моделі тощо). Його метою є розвиток пошукової пізнавальної активності

і самостійності учнів в обґрунтуванні універсальних змістових залежностей соціально-культурного досвіду. Тому характерною ознакою відповідної освітньої технології є *блочно-ситуативний спосіб добування наукових знань* школярами. Це означає, що останні подаються не у готовому вигляді, а здобуваються кожним шляхом психологічно організованої *дослідницької діяльності*, основним змістом якої є *доведення гіпотез* щодо способів розв'язування навчальних проблем. Досягнення мети здійснюється через пошукові спроби, які спрямовуються на те, щоб побачити ідею розв'язку, і реалізуються за допомогою мисленнєвих операцій і пробних дій. Учень діє за умов особистісної невідомості чи невизначеності, інтелектуального утруднення або пізнавально-сислової суперечності. При цьому відмінність між проблемою та будь-якою іншою навчальною задачею визначається не її змістом, а входженням проблеми у поле задач і ситуацій, що спричинюють формування системи прийомів, для утворення яких вони і розроблені [87, с. 224]. У результаті істотним наслідком такої взаємодії є *здобуті особистісні знання*, розвиток пізнавальних, комунікативних і розумових здібностей учня. Водночас внутрішня проблемність розвивається за найкращим сценарієм – *діалогічними взаємостосунками*, виникнення яких і передбачає рівність у позиціях співрозмовників. Відповідно найпродуктивнішими методами навчання тут є евристична бесіда, проблемний виклад, учнівське дослідження, реальний чи мисленнєвий експеримент.

Модульно-пошуковий спосіб організації навчального процесу дає змогу вчителю забезпечити *цілісне сприймання учнями нової порції наукового знання* у зіставленні із базовими компонентами їхнього ментального досвіду, углядіти теоретичну систему, а не окремі наукові факти. Відтак зменшується навантаження на дитячу пам'ять, повно активізуються вищі психічні функції (мислення, уявлення, воля, свідомість тощо). Природно, що психодидактична структура змістово-пошукового етапу містить мінімізацію теоретичного матеріалу, формування і перетворення кожним учасником навчального процесу внутрішніх проблемних ситуацій, змістовність і розгорнутість зовнішніх і внутрішніх діалогів, взаємозв'язок і достатність різних проблемно-діалогічних форм пошукової взаємодії вчителя та учня й багато іншого.

Крім того, на цьому етапі активізується така властивість суб'єктивно пережитого часу, як минуле, котре як досвід переважно співвідноситься із знаннями, поведінкою учня як суб'єкта, визначає засадниче чи вихідне підґрунтя особливостей функціонування *навчального модуля* в інноваційній організації. Вона відображає умови *вмотивованої установки* школяра до навчання, зокрема їхню спрямованість, здібності, стимулювання, позитивне проблемно-діалогічне прийняття навчально-виховних цілей, емоційну насиченість пізнавальної активності. Суб'єктивне переживання часу групою і кожним учнем зокрема на перших двох етапах модульно-розвивального процесу передбачає також всебічне вербально-мисленнєве та образно-графічне моделювання проблемно-діалогічного поля осмислення нового знання, ґрунтовну психологічну готовність педагога і вихованців до цього спільного добування, переборення ними низки внутрішніх проблемних ситуацій, зіткнення із особистісною невизначеністю, інтелектуальним утрудненням, смисловими суперечностями, вибір оптимальних рівнів розв'язування різних *навчальних* (діяльнісний контекст спільної педагогічної взаємодії) та *учбових* (оволодіння способами дій у сфері наукових понять на індивідуальному рівні організації навчального процесу) *задач*.

За модульно-розвивальної оргсистеми учень, завдяки безпосередньому й опосередкованому впливам, *стає суб'єктом* навчання у процесі *проблемно-діалогічного спілкування* з учителем, яке спричинює пошукові, самісні, ситуативно спрямовані *дії*, котрі базуються на інтелектуальних роздумах, потребах в удосконаленні та оволодінні теоретичними знаннями і стимулюють здійснення освітньої поведінки на першому періоді функціонування навчального модуля. До того ж такий спосіб зреалізування формує групову та "індивідуальну рефлексивну свідомість" учасників паритетних взаємин. До останньої належать не лише процедури *оволодіння* учнівською групою і кожним знаннями, а й акти розвою світобачення, світорозуміння і світоставлення. Через наявність проблемної ситуації вихованці мають змогу передбачити результати власних і чужих дій, змінити їх таким чином, щоб адаптувати до поставлених цілей, забезпечити успіх навчальної поведінки та сформувати різні "стани суб'єкта (прагнення, бажання, наміри тощо)". У розвивально зорієнтованому пізнавально-

пошуковому процесі учні відображають *поведінкову цілісність*, тобто таку довершену поведінку, коли вона є “основою інтеграції психічних властивостей і функцій” (В.П. Казміренко).

У циклі схарактеризованого *навчального зреалізування* учнівська група і кожен її представник зокрема опановують *рівнями суб'єктності* – оволодівають чітко визначеним набором психологічних здібностей (проникливіше мислять, адекватніше усвідомлюють світ, надають перевагу духовним бажанням, керуються вольовою поведінкою), а також привласнюють відповідні *образи суб'єктивної реальності* (суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум). Водночас раціональне переконання як метод впливу переходить у **самопереконання**. Цей цикл відбувається тому, що у внутрішньому світі учня народжуються нові ідеї та аргументи щодо розуміння, застосування, використання навчальної інформації у житті. Вони формуються на підґрунті власної системи цінностей і запевнень, *науково збагачених особистісних знань*, що надовго залишаються у пам'яті і щоденному досвіді наступників.

Отже, *модульно-пошуковий спосіб (метод)* є основним засобом і психодідактичною умовою вирішення одного із стрижневих завдань розвивальної взаємодії – формування інтелектуального потенціалу юні. Вочевидь учень ніколи не підніметься до соціально-культурних надбань учителя, якщо постійно відчуватиме його психологічну перевагу. Лише у процесі спільного, рівноправного, суперечно-діалогічного пошуку формуються справжні *теоретичні знання*. Відтак і *пізнавально-суб'єктивний вплив*, котрий зорганізовує опосередковане та безпосереднє діяння педагога на навчальну групу й кожного її учасника і підпорядкований системі “потреби – установка – поведінка”, як пише О.Є. Гуменюк, спричинює процес становлення *групового та індивідуального суб'єктів освітньої поведінки*. Саме вони стають носіями навчальної активності, яка примушує наступників аналітично й систематично *мислити*, емоційно, соціально та інтелектуально *бажати* досягнення мети, *відчувати* позитивне ставлення до себе, у т. ч. адекватно сприймати поцінування іншими своїх переживань і продуктів власної праці. Більше того, за інноваційної системи кожен має змогу, утвердивши себе суб'єктом на першому періоді нав-

чального оргмодуля, досягнути вищих рівнів розгортання суб'єктивності через актуалізацію особистісного, індивідуального та універсального потенціалу на наступних періодах.

Третій – **оцінювально-смысловий** – етап спрямований на первинне осмислення наукового змісту, оцінювання і самооцінювання рівнів *смыслового розуміння універсальних теоретичних залежностей* (теорії, закономірності тощо). Особлива увага тут привертається до знань високого ступеня абстрактності та узагальнення навчальних дій, застосування їх у різних теоретичних ситуаціях. Тому на цьому етапі також використовуються *проблемний діалог* і *колективний пошук*, й, окрім того, усне і письмове опитування, тести і кросворди, творчі вправи та ігрові ситуації. Загалом квінтесенцію цього етапу функціонування навчального модуля становить *пошук нових смислів* і похідних теоретичних залежностей, якими, власне, завершується пізнавально-інформаційний період розвивальної взаємодії і наступає критично-регуляційний. Ці смисли і залежності є тим ланцюжком у розвитку творчої суб'єктивності учасників освітнього процесу, який стимулює максимально можливе *психосоціальне зростання* кожної особистості. Ось чому психокультурний вплив освітнього змісту на особистісне зростання учнів як групових та індивідуальних суб'єктів поведінки стосується не лише *структурування наукових знань* учителем у вигляді закономірностей, теоретичних моделей, аксіом, концепцій, ознак, а й *привертний до відбору норм* суспільного життя та етнонаціональних *цінностей*.

Учні-партнери експериментальних шкіл модульно-розвивального типу оволодівають знаннями у контексті налаштованої *психологічної готовності до розвивальної взаємодії*, позитивної емоційно-психологічної атмосфери міжсуб'єктних і міжгрупових взаємин через моменти власного проблемно-пізнавального пошуку поставлених учителем завдань, особистісної невизначеності, інтелектуального утруднення, смыслової суперечності, діалогічного розв'язання внутрішніх задач, виходу із актуального навчально-теоретичного поля. Відтак така освітня робота сприяє утворенню *стійкої та категоричної установки*, яка втілюється у дію під час добування знань, оскільки школярі чи студенти розуміють, що реалізація завдань на першому періоді функціонування оргмодуля дасть змогу на другому

нормувати їх та надати їм соціальної придатності. Сформований атитюд у свідомості кожного учня задіюється й у процес проходження етапів ціннісно-естетичної фази, а тому його позитивне становлення часто стимулюється допомогою вчителя, котра має переважно мотиваційно-суб'єктне спричинення.

Позитивні зміни у *пересвідченні учнів щодо оволодіння навчальними знаннями спричинюють динаміку в атитюдах*, тобто у внутрішній готовності до здійснення *активності*, котра спрямована на задоволення тієї чи іншої потреби (у самовираженні, самоствердженні, оперуванні знаннями). *Установка керує поведінкою* учасників інноваційного процесу, котрі піддалися впливу авторитетної інформації вчителя. Важливим моментом у цьому циклі пересвідчення є міра переконувального впливу, котра залежить і від їх мотивації як динамічного інтегрального процесу формування мотиву та усвідомлення актуальних освітніх потреб.

Навчання як суспільне явище під час перебігу модульно-розвивальних занять – цілеспрямований, організований та систематичний процес, котрий підтримує наступність поколінь, а відтак стабілізує соціальну динаміку груп і колективів і, відповідно, рівень становлення кожного як *суб'єкта-носія освітньої активності*. Головним механізмом привласнення змісту навчання тут є спеціально організована розвивальна взаємодія, тобто культурно зорієнтована сфера оргвпливу між учасниками інноваційних взаємостосунків. Ефективність здійснення психодидактичної роботи за цих умов відбувається тоді, коли навчання і виховання дають *“освітній ефект”* (С.Л. Рубінштейн). Тому навчання покликане не лише повідомляти школяреві знання, а й розвивати його мислення, а виховання – не тільки поставити дитині правила поведінки, а й формувати характер, внутрішнє ставлення особистості до зовнішніх впливів [199, с. 251–252]. У цьому контексті *метод раціонального пізнання* – це важлива складова пізнавально-суб'єктного впливу, котрий організує спрямований конструктивний тиск на інтелектуальну сферу учнів, зміну їхніх поглядів щодо процесу оволодіння знаннями, а також на формування позитивного настановлення (операційного, смислового, цільового), яке втілюється в *освітній поведінці* і здійснює **безпосередній вплив** на досягнення нами очевидної суб'єктності. Інші складові аналізованого класу

(параметр простору, властивість суб'єктивно пережитого часу, принцип розвитковості, міжсуб'єктна та міжгрупова динаміка навчання) є важливими передумовами перебігу раціонального переконання та **опосередковано впливають** на цикл становлення кожного як суб'єкта проблемно-пошукової поведінки.

Таким чином, оцінювально-смісловий етап є перехідним від першого періоду модульно-розвивального метапроцесу до другого, функціонування якого психозмістово співпадає з *нормативно-особитсіним* класом взаємовпливу [63, с. 173–192]. Останній зорієнтований на *нормування* отриманих знань під час здійснення навчально-виховно-освітньої *діяльності*, до якої соціально причетні вчитель та група учнів і кожен учасник учіння зокрема. Останнє дає змогу всім і кожному, у форматі спільного пошукового обговорення поставлених науково-практичних проблем, із вчителем мисленнево працювати на другій фазі експериментального циклу з освітніми планами, проектами, програмами, алгоритмами, інструкціями, правилами, схемами, еталонами, технологіями, причому в чітко спроектованій ситуації психодидактичної взаємодії.

3.5. Проблемно-ситуативна технологія добування знань та її соціально-психологічний аналіз. О.Є. Гуменюк не лише здійснила різнобічну соціально-психологічну характеристику класів оргвпливу на різних періодах й етапах модульно-розвивального метапроцесу, а й обґрунтувала *безперервну взаємодію* вчителя і учнів на його першому періоді як **проблемно-ситуативну технологію добування знань (рис. 13)**. Її сутність полягає в наступному [див. 64, с. 236–246; 65, с. 148–152].

У кожній ситуації освітнього дійства на модульному занятті учень формує відмінний Я-образ і приречений реагувати на нього відповідно до вимог цієї ситуації. Загалом же Я-образи людини специфічні, що зумовлено динамічним *потокотом непересічних життєвих ситуацій*. Проте, незважаючи на високу мінливість цих персоніфікованих образів, жоден із них не виникає двічі, хоч кожен без особливих зусиль упізнає в ньому самого себе. Зокрема, підліток спроможний усвідомити себе як окрему розумну особу, котрій властиві як загальнолюдські риси, так і неповторні, суто індивідуальні. Це деталізоване *самовиявлення* постійно розвивається завдяки емоційному

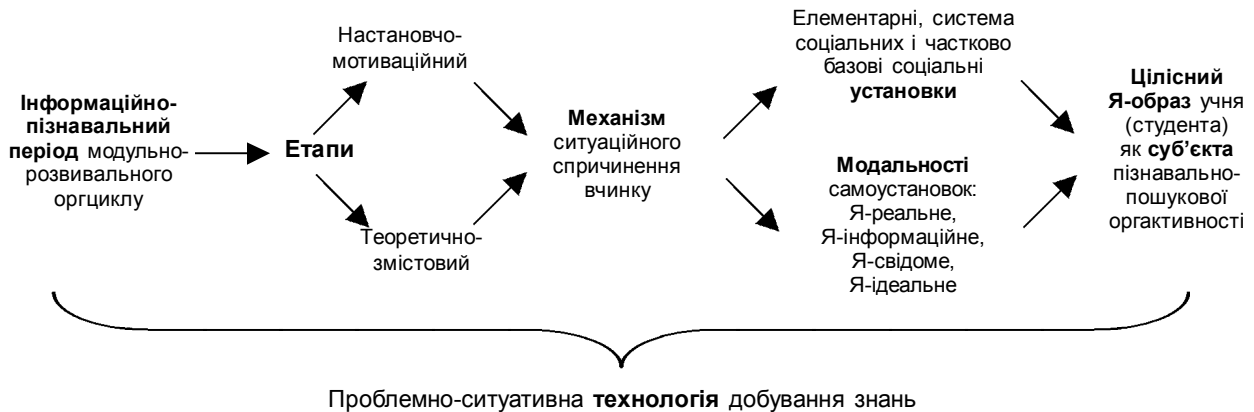


Рис. 13.

Проблемно-ситуативна технологія навчання: послідовність становлення Я-образу учня як суб'єкта організаційно-освітньої поведінки за інноваційної системи модульно-розвивального навчання (за О.Є. Гуменюк)

насиченню пізнавальної активності та зосередженню уваги учня на *проблемних блоках змістового оргмодуля*, актуалізації його мотиваційних резервів і передчуття власної компетентності, а також шляхом внутрішнього “вростання” у ситуації вільного вибору та позитивного задачно-діалогічного прийняття навчальних завдань настановчо-мотиваційного і теоретично-змістового етапів освітнього оргпроцесу. Сутнісна незмінність ідентифікованого ядра Я-образу водночас свідчить про наявність *відносно стійкої Я-концепції* підлітка.

Отож, позитивний образ власного Я кожного учня чи студента – ключ не лише до ситуативного зреалізування його поведінки, а й *соціального утвердження як освітянина-суб'єкта*, тобто носія предметно-практичної, щонайперше культуротворчої, оргдіяльності. Крім того, Я-образ учасника модульно-розвивального навчання спричинює актуалізацію більшої або меншої панорами його можливостей, конкретизуючи те, що він у змозі чи не в змозі здійснити. При цьому учень спроможний розширити власний *образний Я-формат* завдяки активному визначенню і переборенню ним *внутрішніх критичних обставин*, котрі функціонують на основі єдиної для класу навчальної проблемної ситуації, а відтак через досвід справлятися із особистісною невизначеністю, інтелектуальними утрудненнями, смисловими суперечностями та дистресовими станами. Глибока *Я-причетність* його до паритетної освітньої оргдіяльності виявляється щонайперше у показниках змістовності і розгорнутості зовнішнього та внутрішнього навчально-проблемних діалогів-полі-

логів, котрі свідчать про розширення ним сфери суб'єктивно можливого, розумного, соціально прийняттого. Звідси, власне, й впливає важливість адекватно-реалістичного уявлення людини про саму себе, котре немов примножує її потенціал новими здібностями й талантами. І навпаки, якщо образ власного Я у думці перекручується чи вирізняється нерезальністю, то й реакція на зовнішні подразники є здебільшого невинуватою чи навіть безглуздою. Численні експерименти повно підтвердили такий науковий факт: як тільки позитивно змінюється Я-образ людини, то її особистісні проблеми і задачі розв'язуються швидко й без надмірних зусиль.

У будь-якому разі оптимально спроектована послідовність пошуково-пізнавальних завдань інформаційно-пізнавального періоду цілісного організаційного циклу освітнього процесу за умов її *психомистецького втілення* сприяє прискореному формуванню адекватного образу Я кожного учня, що створює надійне ментальне підґрунтя для зрілого вияву *когнітивної складової* їхніх Я-концепцій. Це експериментально доводять результати тестувань та опитувань у модульно-розвивальних школах, що виявляють такі психосоціальні характеристики учасників *паритетних взаємостосунків*: професійно-рольову ідентифікацію (“Я – хороший учитель”, “Я – здібний (розумний) учень” та ін.), наявність гуманно-особистісних пріоритетів (повага вчителя до учнів, розуміння та любов до них, внутрішнє прийняття учнями особистості вчителя), внутрішню цілісність й узгодженість між модальностями Я-образу (реальним, свідомим, інформаційним, ідеальним),

відносну стабільність уявлень про себе як педагогів, так і вихованців, перевагу моральних суджень над оцінковими щодо себе та інших, загальний позитив життєдіяння, орієнтування на культурність і духовність міжсуб'єктних контактів.

Водночас доведено, що зазначені характеристики *проблемно-ситуативного творення позитивного Я-образу* на інформаційно-пізнавальному періоді організаційного циклу формуються завдяки таким умовам-індикаторам:

по-перше, коли змодельований *освітній простір утверджує проблемно-ситуативні технології* добування наукових знань учнями під наставництвом учителя-психолога. Це означає, що знання подаються не в готовому вигляді, а здобуваються кожним шляхом психологічно організованої дослідницької діяльності, основний зміст якої становить формулювання й доведення гіпотез (ідей, припущень, версій) щодо способів розв'язання навчальних проблем. *Самотворення цілісного Я-образу* здійснюється через пошукові спроби, котрі спрямовані на те, щоб побачити ідею, яка реалізується за допомогою мисленевих операцій, пробних дій, постійного експериментування. У результаті істотним наслідком такої взаємодії є *здобуті особистісні знання*, розвинені пізнавальні та комунікативні здібності, культурно збагачений внутрішній світ учнів як повноправних суб'єктів освітньої діяльності. Тоді внутрішня проблемність розвивається за логікою діалогічних взаємостосунків, яка свідчить про рівність соціальних позицій співрозмовників та внутрішню цілісність й узгодженість між модальностями Я-образу. Тому модульно-пошуковий спосіб організації освітнього процесу дає змогу вчителю забезпечити цілісне сприймання учнями нової порції наукових знань у зіставленні із базовими компонентами як загальнокультурного досвіду, так і їхніх реальних ментальних набутоків, *внутрішньо углядіти теоретичну систему*, а не самі наукові факти;

по-друге, коли *зреалізовується ситуаційний механізм вчинку*. Ситуація як “певна просторово-часова конфігурація сил, смислів, дій, утворюється від активної співучасті у бутті різних суб'єктів і може набувати самостійного значення для кожного з них...” (В.А. Роменець). Крім того, ситуації властива поява значень (у т. ч. пізнавальних, теоретичних), момент проблемності (проблемно-пошуковий спосіб добування знань), відсутність обставин;

вона “змертвлюється обставинами, якщо людина починає підпорядковуватися їм: чи не тому трапляється, що найогидніші вчинки виправдовуються обставинами” [197, с. 28]. На аналізованому періоді дія обставин й учителя зокрема на особистість учня істотно обмежені, тому що йому надається широке соціально-психологічне поле для вияву власних емоцій, прагнень, бажань, устремлень, інтересів. Розвиток *модульно-розвивальної ситуації* на настановчо-мотиваційному і теоретично-змістовому етапах завжди супроводжується пізнавально-емоційним внутрішнім конфліктом, квінтесенцією якого є *кульмінація “Що?”*. На наступних періодах освітнього оргпроцесу ситуація не тільки не зникає, а продовжує ускладнюватися й функціонувати у знятому суб'єктно-універсумному вигляді. Її формовиявлення змістовно підпорядковується *логіці освітнього вчинку* аж до його повного самоздійснення.

Психологічний зміст Я-образу є проблемним, а його істинність – відносна, тимчасова, перехідна. До того ж всляка когнітивна установка – це не самодостатній процес відображення суб'єкта, а передусім *систематизація минулого досвіду* його актуальної (пізнавальної) взаємодії з об'єктом, із ситуативно організованим довкіллям. Відтак “знання” особою самої себе ніколи не може бути повним, довершеним, абсолютним і водночас вільним від оцінкових характеристик (вищі рівні мотиваційної ієрархії) і внутрішніх суперечностей.

Якщо застосувати думку В.А. Ядова про *ієрархічну систему диспозицій* до Я-образу учня (студента) як суб'єкта певної організаційної поведінки, то його нижній рівень становитимуть неусвідомлені уявлення, які утримуються в *установчих переживаннях*, традиційно асоціюються у психології з “самопочуттям” та емоційним ставленням до себе (перший рівень формодії установок). Далі функціонуватимуть *усвідомлення і самооцінка* окремих когнітивних властивостей школяра (переважно уважність, кмітливість, аналітичність), які виникають на підґрунті ситуаційного механізму вчинку (другий рівень формовияву установок). Пізніше ці часткові самооцінки учнів щодо власного уявлення про себе утворюватимуть *відносно цілісний Я-образ*, котрий фрагментарно спричинюватиме всю життєактивність (третій рівень задіяння установок). І, насамкінець, сам цей Я-образ

втілюватиме у його психічному світі загальну *ідеальну систему* пізнавально-пошукової поведінки, яка пов'язана з усвідомленням цілей і завдань свого життя в цілому.

Психоорганізаційне досягнення учнем рівня очевидної суб'єктності зумовлює розвиток на перших двох етапах модульного циклу сукупності *пізнавальних здібностей* – глибше мислити, раціональніше прагнути, розуміннєво осягати, інтелектуальніше відчувати тощо. Тоді він як суб'єкт навчання здатний перетворити свою життєактивність у предмет *пізнавального творення*, більш позитивно ставитися до свого Я-образу, адекватніше оцінювати способи своєї діяльності, внутрішньо контролювати процедуру її проходження та кінцевий результат. Крім того, його суб'єктність містить усю гаму

психоформ розумного людського буття і являє собою особливу гармонійну цілісність.

Отже, становлення Я-образу учня як цілісного суб'єкта на інформаційно-пізнавальному періоді відбувається під час *проблемно-теоретичного розгортання міжособистісної розвивальної взаємодії* у класі, що зовні виявляється як безперервний процес пошукового спілкування та організаційної співдіяльності вчителя і учнів. Сам момент перетворення індивіда в суб'єкта навчання виникає на першому періоді модульно-розвивального оргциклу тоді, коли в уяві школяра складається ланцюг із кількох внутрішніх ситуаційно-пошукових дій, котрі спонукають його до власне учбової активності й пізнавальної самореалізації.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

**“Все, що стосується
людської діяльності,
людського духу, є думка”**

Георгій Щедровицький (1974)

1. Проблемна ситуація – системоутворювальний, обов'язковий компонент навчального пізнання. Основне призначення її – породження продуктивних творчих процесів мислення учня, стимулювання його інтелектуального й особистісного розвитку, внутрішньої та зовнішньої самореалізації. У широкому розумінні **проблемність** – це *порушення рівноваги* між індивідом і світом, що спричинює розгортання актів пізнання. Тому проблемність – *атрибутивна характеристика* будь-якого пізнавального процесу, закономірність навчального пізнання і творчого мислення, сутнісний чинник і показник розумового розвитку учня. До ієрархії її властивостей, що підлягають дослідженню, належали: витoki (джерела, першопричини, умови), генезис (етапи, фази, закономірності), будова (ознаки, структура, оформленість), функції (призначення, завдання, доцільність). За кожною із зазначених властивостей побудовано інноваційні теоретичні моделі, зроблено певні наукові висновки.

2. **Навчальна проблемна ситуація** – *складна єдність суб'єктивно-особистісної, змістовно-предметної і міжсуб'єктної складових-сторін*

навчального процесу, яка, оптимізуючи пошукову пізнавальну та інтуїтивну активності учнів під керівництвом учителя, сприяє їхньому інтенсивному інтелектуально-вольовому розвитку і формуванню творчих здібностей. Іншими словами, це – змодельовані в навчанні *умови спільного наукового пошуку*, проблемного діалогу та інтуїтивного осягання-відкриття суб'єктивно нових знань, норм, цінностей і власне способів освітніх дій. У результаті дослідження запропонована *інноваційна модель психодидактичної структури навчальної проблемної ситуації*.

3. **Внутрішня проблемна ситуація** учня є *центральною ланкою навчальної, інтегральним показником проблемного учіння*; це – сукупність взаємопов'язаних внутрішніх умов розвитку пошукових продуктивних процесів мислення учня, яка характеризується єдністю актуалізованих мотиваційних, емоційних, пізнавальних, креативних, вольових процесів та особистісних структур, спрямованих на переборення ним моральних суперечностей, пізнавально-сміслових протиріч, інтелектуальних утруднень, особистісної невизначеності

та відкриття нових явищ, властивостей, відношень, способів діяння. У дослідженні запропонована *структурно-функціональна модель внутрішньої проблемної ситуації*, аналіз якої дає змогу зробити такі висновки щодо її будови і функціонування:

сутнісний бік внутрішньої проблемної ситуації становить пошукова пізнавальна активність;

основний зміст її утворюють такі компоненти психологічної організації пізнавальної діяльності, як потреба, мотив, мета і внутрішні умови мислення;

пізнавальна діяльність – функціональна система, котра має свою будову, постійні переходи і перетворення (потреба → мотив → мета → умови тощо);

своєрідними системними новоутвореннями-чинниками цієї ситуації є *проблемно-діалогічні форми свідомості* (задача, запитання, проблема тощо), взаємодоповнення яких у цілісному акті пізнання й визначає ефективність проблемного учіння;

внутрішня проблемна ситуація функціонує як відкрита система для навчальних впливів, суб'єкт-об'єктної і суб'єкт-суб'єктної взаємодії;

результатом функціонування зазначеної ситуації є нові психічні утворення у єдності з особистісно новими знаннями або способами дії, які свідчать про прогресивні зміни в розумовому й особистісному розвитку учня, про його соціальну та учбову самореалізацію.

4. Створення *цілісної психолого-дидактичної теорії* у нашому досвіді спрямованої теоретико-методологічної роботи стало можливим завдяки мислєдіяльному виходу за предметні межі психології мислення, педагогічної психології, дидактики та педагогіки творчості, тобто шляхом *поліпредметного розгляду* не стільки проблемної ситуації як джерела та інтегральної умови розвитку мисленнєвого процесу, скільки власне самої *навчальної проблемної ситуації* як надскладного структурно-функціонального утворення, що діалектично поєднує чотири системних модуси-складових [див. 228, с. 41–42], а саме: а) *змістово-предметні умови* – предметну ситуацію (об'єкт і предмет пізнання, відоме і невідоме, навчальний матеріал та освітній зміст тощо); б) *суб'єктивно-особистісний чинник* – емоційно-пізнавальне ставлення, пошукова пізнавальна активність, інтелектуально-вольові здібності (можливості), ментальний досвід,

творчий потенціал та ін.; в) *міжсуб'єктна взаємодія* – діалогічні стосунки, порозуміння, ціннісно-особистісне ставлення, спільні мислєдіяльність та мислєкомунікація і т. д.; г) *внутрішня проблемна ситуація* – пізнавальні потреба і мотив, мета та умови мислєдіяння, актуалізація ментального досвіду, розгортання процесів розуміння і рефлексії та ін.

5. Психолого-дидактична теорія навчальних проблемних ситуацій, *повно підтверджуючи робочу гіпотезу дослідження*, по-перше, внесла ясність у тлумачення генезису і будови, розвитку і функціонування, ознак та інших характеристик проблемної ситуації; по-друге, інтегрувала на якісно нових рівнях системного знання дані про сутність і зміст навчального пізнання; по-третє, дала змогу поглибити і конкретизувати уявлення про природу навчальної і внутрішньої проблемних ситуацій; по-четверте, виявила у функціонуванні навчальних проблемно-діалогічних ситуацій *значущі психологічні явища і механізми* (внутрішня проблемна ситуація, джерело проблемності, проблемно-діалогічна форма, проблемний діалог, процес ситуювання, проблематизація свідомості тощо).

6. Якісним етапом дослідження стало обґрунтування низки ідей, які перебувають у центрі пропонованого підходу до нового розуміння проблемності навчального пізнання. Передусім це:

а) *ідея повноцінного функціонування навчальної проблемної ситуації*. Найкращі можливості для максимального розвивового впливу навчальних проблемних ситуацій відкриваються за умови, коли забезпечується проходження повного *пізнавального циклу* від наявного знання (досвід) до певного незнання й від останнього до знання (досвіду) вищого рівня узагальнення і системності; провідною формою реалізації цього пізнавального циклу є функціональна повноцінність проблемної ситуації, що й спричинює оптимальний перебіг пізнавального процесу учня;

б) *ідея суперечливої, поліфункціональної спрямованості навчальної проблемної ситуації*: проблемність може не тільки стимулювати розумову активність учня, а й стримувати її. То ж постає питання максимального використання конструктивного і зменшення деструктивного впливу проблемних ситуацій на розумовий розвиток та освітню самореалізацію кожного учня;

в) *ідея проблемності як засобу оптимізації пізнавальної активності учнів*: за повноцінного функціонування навчальної проблемної ситуації виникають такі психодідактичні умови, за яких проблемність спричинює максимально можливий для конкретних обставин навчання й індивідуальних здібностей учня рівень активації його розумової діяльності; головне – це *зміст і спрямованість пошукової пізнавальної активності* учнів на тому чи іншому етапі функціонування навчальної проблемної ситуації, а не власне ситуація й навіть не факт її постановки чи розв'язання на уроці;

г) *ідея проектно-пошукової спрямованості пізнавальної діяльності вчителя і учня* в навчальній проблемно-діалогічній ситуації. Ефективність проблемно-діалогічного навчання зумовлена змістовністю пропедевтичного етапу і передусім рівнем *психологічної готовності вчителя і учня* до продуктивної навчальної взаємодії, коли кожний наступний проект проблемної ситуації відкриває перспективи повнішого її функціонування у загальній логіці навчального пізнання. Тому якість (науковість, умотивованість, осмисленість тощо) проектування цілісного функціонального циклу цієї ситуації вчителем і учнем визначає ступінь його розвивального впливу на особистість.

7. Головним моментом дослідження стало визначення і змістовне наповнення *законів і закономірностей функціонування навчальних проблемних ситуацій*, які сукупно дають цілісне уявлення про досліджуваний феномен. Навчальна проблемна ситуація – це: а) універсальне джерело й атрибутивна характеристика продуктивного творчого мислення учасників навчального процесу; б) сукупність потрібних і достатніх умов розвитку їхньої пошукової пізнавальної активності; в) закономірність навчального пізнання; г) умова і критерій розвитку свідомості і самосвідомості особистості; д) чинник соціальної та особистої самореалізації учня. Вона становить предмет принаймні чотирьох специфічних гілок психолого-педагогічної науки – **теорії, методології і технології та експериментальної практики проблемно-діалогічного навчання**. *Універсальність її функціонування* виявляється у забезпеченні:

одночасного, динамічно змінного *взаємоспричинення* чотирьох груп *джерел проблемності*, що забезпечують різні траєкторії її функціонування і по-різному стимулюють учня

до самостійного оволодіння знаннями і способами дій;

тієї чи іншої *діалектичної єдності проблемно-діалогічних форм* пізнання на різних етапах функціонування навчальної проблемної ситуації, яка, визначаючи ефективність суб'єкт-об'єктної розвивальної взаємодії, розкриває зміст взаємовідношень між цими формами як між сутністю і явищем, внутрішнім і зовнішнім, загальним та окремим, особливим та одиничним;

повноцінного задіяння метасерцевинних структур навчального процесу, зокрема його змістовно-предметного, суб'єктивно-особистісного і міжсуб'єктного складових-компонентів, які, маючи складну будову і виконуючи різні функції, у сукупності утворюють *системно-функціональну цілісність* вищого рівня суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних розвивальних взаємовпливів;

системно-ситуативної, взаємопов'язаної *єдності найсуттєвіших характеристик продуктивної пізнавальної діяльності* у внутрішньому світі особистості: полісуперечливість компонентних взаємовпливів, потребомотиваційне стимулювання пошукової активності, відображення суб'єктом пізнаних і непізнаних характеристик об'єкта у взаємозалежності і системності, особистісно-діалогічне спрямування продуктивної активності, проектно-пошуковий характер пізнавального, проблемно-діалогічного образу та ін.;

діалектичного *зв'язку проблемності і діалогічності* пізнавального процесу, за якого: розвиток внутрішньої проблемності учнів і вчителя закономірно спричинює розгортання його зовнішньої і внутрішньої діалогічності, яка, зі свого боку, сприяє прогресивному перебігу їхньої проблемно-пошукової активності; проблемність первинно визначає зміст пізнавальної діяльності учасників навчального процесу, а діалогічність – його універсальну форму, оптимальну природну оформленість, хоч надалі має місце чергування змісту і форми;

навчальні діалогічні взаємостосунки оптимізують функціонування внутрішніх проблемних ситуацій співучасників пізнавального процесу, в той час як прогресивна логіка структурно-функціонального розвитку навчальної проблемної ситуації виявляє себе у винятково ефективному розгортанні пошукової пізнавальної активності учнів за допомогою найрізноманітніших діалогічних і програмово-методичних засобів.

8. За умов організації проблемно-розвивального навчання має місце *єдність і неподільність функціонування навчальної проблемної ситуації і функціонування внутрішніх проблемних ситуацій учнів і вчителя* як загального й одиничного будь-якого цілісного пізнавального процесу. Це означає, що: а) кожна внутрішня проблемна ситуація є центральною ланкою навчальної і що її психологічний зміст (пізнавальна активність, потреба, мотив, мета, внутрішні проблемно-діалогічні форми тощо) повністю входять до динамічно змінної структури навчальної ситуації; б) під час функціонування цих ситуацій логіка розвитку внутрішньої проблемної ситуації формує логіку навчальної і водночас сама видозмінюється залежно від спрямування і характеру навчальних впливів; вона, однак, не виходить за межі останньої, не суперечить їй, тому що за інших умов це буде внутрішня проблемна ситуація іншої навчальної ситуації; в) функціональна повноцінність навчальної проблемної ситуації у своїй центральній ланці визначається психологічною насиченістю (змістовністю) етапів внутрішньої проблемної ситуації й насамперед взаємодоповненням джерел, форм і засобів проблемності-діалогічності у цілісному акті навчального пізнання; г) пізнавальна діяльність у єдності з пошуковою активністю учасників навчального процесу, утворюючи відкриту структурно-функціональну систему, є сутнісним компонентом як внутрішньої проблемної ситуації, так і навчальної.

9. Функціонування будь-якої внутрішньої проблемної ситуації у психічному світі особистості з моменту виникнення і до моменту зняття її у процесі пошуково-пізнавальної діяльності має *двофазний, двоскладовий характер*. Перша фаза – формування, друга – переборення, розв'язання. Формування внутрішньої проблемної ситуації – це набування нею під час розгортання відповідних процесів розвитку і функціонування змістовно-структурної цілісності, завершеності, повноти як специфічного фрагмента психодуховного світу особи, її переборення – усунення і зняття інтелектуально-психічного напруження і внутрішнього дискомфорту, які природно породжуються проблемністю, у результаті активізації мотиваційно-емоційних та інтелектуально-вольових ресурсів особистості. Між процесами формування і переборення внутрішньої проблемної ситуації має місце *діалектика*: розвиток пер-

ших на етапах аналізу проблемної ситуації і постановки проблеми стимулює розгортання других, а переважання останніх на завершальних етапах розв'язання і зняття проблеми свідчить про наявність локальних доформувань внутрішньої проблемності.

10. У функціонуванні навчальної проблемної ситуації характерною є *прогресивно-драматична спрямованість* у розвитку її етапів, яка приводить учня до нового рівня особистісних знань, забезпечує цілісний розвиток продуктивного мислення і розширює *поле проблематизації* його свідомості. На основі психологічного аналізу *проблемних суджень* дітей і учнів, вивчення змісту і темпів проблематизації-діалогізації їхньої усвідомленої психічної активності встановлено *п'ять етапів проблематизації свідомості*: а) проблемно-фактичні дії і репліки (3–5 років), б) одноваріантні проблематичні думки і судження (6–10 років), в) багатоваріантні проблематичні судження, умовиводи, фантазії (11–14 років), г) проблемно-ситуативне осмислення навколишнього світу і власного Я у ньому (15–18 років), д) проблемно-рефлексивне визначення світу і себе у ньому, власне **проблематизація** як система форм і методів використання проблем у мисленні та діяльності. Ця **періодизація розвитку свідомості** задає чіткі критеріальні нормативи вікового розвитку особистості, в котрій тенденція зростання ступеня проблематизації свідомості під впливом проблемно організованого навчання є визначальною.

11. За повноцінного навчального пізнання завжди має місце *гармонійна єдність процесів розвитку і функціонування навчальної проблемної ситуації*: розвиток пошукової пізнавальної активності учня неможливий без тих функціональних змін, котрі забезпечують цілісність його внутрішньої проблемної ситуації, а функціонування останньої в контексті навчальної не може бути скільки-небудь організованим поза спрямованими якісними перетвореннями, психологічними формуваннями, які характерні для продуктивного мислення. На вищих рівнях функціонування навчальна проблемна ситуація, кристалізуючись в інформативних і проблемних запитаннях, одержує свій сутнісний вираз у формі проблем і задач, що виникають на основі прогресивного розвитку провідних характеристик проблемності (відомого і невідомого, пізнавальної активності тощо). Проте і проблема, і задача,

забезпечуючи поступальний розвиток пізнавального процесу, є функціональними утвореннями, які, сформувавшись, хоч і починають функціонувати за власними законами, але все ж за такими, які не виходять за межі *загальних законів функціонування* навчальної проблемної ситуації.

12. Основний шлях долучення учнів до творчої навчальної праці проходить через *системно-диференційоване застосування проблемних ситуацій* на основі знання вчителем психолого-дидактичних закономірностей їх функціонування, причому зростаючої трудності, масштабності й діалогічності. Це водночас і реальний *спосіб оптимізації навчально-виховного процесу в комплексі його розвивальних функцій*. При цьому функціонування навчальних проблемних ситуацій *оптимізує розвиток розумових здібностей* особистості учня, якщо:

– проблемні ситуації базуються на системі джерел проблемності пізнавального процесу учня (суб'єктивно-особистісна невизначеність, інтелектуальна трудність, пізнавально-смілова суперечність, проблема морального вибору тощо), яка логічно впливає зі змісту освіти й відповідає закономірностям як розвитку творчого мислення, так і особистісної самореалізації школярів;

– змістовий бік проблемних ситуацій з навчальної теми охоплює всю структуру наукових знань (теорії, ідеї, закони, поняття, уявлення, факти) у їх взаємозв'язку і взаємозалежності щодо можливостей функціонування навчальних проблемних ситуацій і комплексно розв'язує навчально-виховні цілі предмета;

– кожний структурний компонент шкільних знань, характеризуючись певним ступенем новизни й узагальненості, постає як невідоме навчальної проблемної ситуації й водночас охоплює відомі елементи, що логічно пов'язані між собою межами єдиної системи знань (досвіду), а отже, створює сприятливі можливості для виникнення в учня внутрішніх проблемо-генних ситуацій;

– функціонування будь-якої проблемно-діалогічної ситуації характеризується психологічною повноцінністю, тобто містить принаймні чотири етапи розвитку навчальної проблемності – виникнення, становлення, розв'язання і зняття, центральною ланкою яких є творчі процеси мислення учня, котрі організовані як психологічна структура його пізнавальної

діяльності у її стрижневих складових – потреби, мотиву, мети та умов пізнання, а також відповідних їм форм;

– кожна наступна навчальна проблемна ситуація, відзначаючись більшою масштабністю і гнучкістю, спричинює також зростання взаємопов'язаного функціонування основних проблемно-діалогічних форм – мети і думки-дії, задачі і запитання, проблеми і діалогу, проблемної і комунікативної ситуацій, забезпечує їх формування і зняття в єдності і взаємодоповненні;

– проблемна задача і проблемне запитання, посідаючи місце одиничних формоутворень у пізнавальній сфері особистості, завжди вказують на тимчасову відсутність у суб'єкта засобів розв'язку, відображають квінтесенцію, суть внутрішньої проблемної ситуації, а рівні їх розв'язування (самостійний низькопродуктивний, самостійний продуктивний, спільний високопродуктивний і спільний максимально продуктивний) взаємоспричинюють відповідні рівні пізнавальної активності учасників навчального процесу, функціонування навчальних проблемно-діалогічних ситуацій і розумового розвитку школярів загалом;

– діалогічна природа пошукової пізнавальної активності учня дає змогу вчителю успішно керувати функціонуванням навчальних проблемних ситуацій й, зокрема, своєчасно забезпечувати домінування окремих джерел і форм проблемності, рівнів пошукової пізнавальної активності школярів на конкретних етапах розвитку навчальної проблемної ситуації, що істотно прискорює процес їхнього розумового зростання та самоутвердження як суб'єктів учіння та особистостей навчання.

13. Психодидактична теорія навчальних проблемних ситуацій входить як окремий випадок у *теорію і методологію модульно-розвивальної освіти*, у якій процеси учіння, навчання, виховання, освіти і самореалізації діалектично пов'язані між собою в єдиному оргциклі здійснення інноваційно-культуротворчого метапроцесу. *Навчальний ритмоцикл* є первинним, переважно актуалізує інформаційно-пізнавальний потенціал учня як *суб'єкта поведінки* та виконує функцію одиничного, а саме організовує *пошукову пізнавальну активність* кожного, яка сприяє добуванню соціально-культурного досвіду. Психодидактичні умови функціонування цього циклу описує *теоретична модель модульно-розвивального*

метациклу, що обґрунтовує часове домінування навчального процесу на *першому періоді інноваційної техносистеми*. Технологічно вказаний процес науково проектується у психолого-педагогічному змісті настановчо-мотиваційного і теоретично-змістового етапів. Під час практичного розгортання інформаційно-пізнавальних алгоритмів на цих етапах учні оволодівають *знаннями* (сукупність даних, понять, уявлень про предмети і явища об'єктивної дійсності), *навичками* (автоматизовані розумові дії, які забезпечують ефективні поведінкові операції учня) і *вміннями* (можливості застосування знань і навичок у практичній діяльності) через групову та власну пошукову пізнавальну активність, а пізніше структурують перші у вигляді законів, закономірностей, категорій та інших форм організації *теоретичного знання*.

14. Процес навчання за інноваційної організації – це соціально організована *форма культури наступного входження* дітей і молоді у суспільне життя. У функціональному аспекті *навчальний ритмомодуль* ситуативно трансформується у похідні від нього – виховний, освітній, самореалізаційний, оскільки “не буває навчання без виховання і освіти, як не буває виховання самого собою, у чистому вигляді, тобто поза пізнавальною і культурною активністю самого вихованця. Саме від єдності цих процесів залежить розвивальний ефект конкретної системи навчання” [250, с. 60]. Ось чому ***інноваційний проект модульно-розвивальної освіти*** як соціокультурної організації вперше взаємодоповнює теоретичні викладки і практичні дії-вчинки, наукове проектування і психомистецьке втілення, психосоціальну адаптацію і творчість, інновації-модернізації та інновації-трансформації, культуротворення і самотворення індивідуального Я людини, що в комплексі відповідає найпрогресивнішим тенденціям розвитку як суспільних наук, так і професійних практик-діяльностей сьогодення.

15. У системі модульно-розвивальної освіти навчання ***пізнавально-суб'єктний вплив*** є первинним, тому що містить потенційну програму продуктивного освітнього співжиття вчителя та учнівської групи, що реалізується як *цілісний цикл навчального модуля*. Зазначене діяння спрямоване на *добування структурно-логічних та інформаційних знань* (умінь, навичок) через пошукову пізнавальну *активність*, котру здійснюють учасники соці-

ально-культурно-психологічного простору-часу і тим самим утверджують власну досвідну *поведінку*. При цьому головне завдання вчителя на цьому періоді – всіляка спонукально-емоційна підтримка спрямованої пошукової активності наступників, котра здебільшого переростає у їхню *самоактивність* і прагнення зреалізуватися у суб'єктно-пізнавальному проблемному полі пошукування фундаментальної наукової істини.

16. За наявності оптимально підібраної наступності навчальних проблем і похідних від них задач і запитань на інформаційно-пізнавальному періоді модульно-розвивального оргциклу (головно – настановчо-мотиваційний і теоретично-змістовий етапи), а також соціокультурних умов дії ситуативного механізму вчинку, системи установок та *проблемно-діалогічної технології* добування знань ***формується позитивний Я-образ у суб'єкта навчально-виховного процесу***. Крім того, виконання учнем низки суб'єктних вимог організаційно-освітньої поведінки забезпечує збагачення його власного ментального досвіду новими знаннями й навчальними вміннями, тому він стає спроможним до їх *творчого ситуативно-когнітивного застосування та поширення*, переживає момент пізнавального самореалізування. У результаті виконання завдань наступних періодів учасники такого навчання й, зазвичай, окремий учень здатні не лише *особистісно нормувати свій соціально-культурний досвід у процесі здійснення діяльності та досягати властивостей моральності й відповідальності, позитивно вчиняти та утверджувати індивідуальнісну непересічність, оригінальність, а й набувати рис універсума через прийняття однієї із психодуховних форм творення себе та інших – віри, краси, істини, свободи, добра тощо*.

17. Серед актуальних наукових проблем, які потребують невідкладного вирішення, основною є *організація циклу міждисциплінарних досліджень природи проблемно-діалогічних форм*, причому не тільки як феноменів мислення і пізнання, а й свідомості і людської суб'єктивності. Логіка наукового пошуку має охоплювати принаймні три основні етапи: перший – диференційоване дослідження проблемно-діалогічних явищ як факторів пізнавально-смыслового відображення світу і водночас як психорегулятивних чинників життєдіяльності людини в різних соціальних, проблемогенних і діалогічних середовищах; другий – системне

обґрунтування проблемно-діалогічних форм як феноменів людської суб'єктивності, змістовий аналіз діалектичних зв'язків і відношень між основними формами і побудова їх такої типології чи систематики, яка б слугувала науковцям і практикам методологічним орієнтиром у справі розв'язання теоретичних і прикладних проблем фундаментальної і прикладної соціогуманітарної науки; третій – метасистемне подання діалектики проблемно-діалогічних форм та конструктивне використання **проблемно-модульного підходу** до розв'язання інших важливих проблем, пов'язаних із впливами людини на світ і саму себе (скажімо, проблема управління розвитком освітньої сфери в Україні чи організації конкурентоспроможності системи національного підручникотворення) [див. наприклад 57; 260].

18. Окремого ґрунтового висвітлення потребує проблема **евристичності** запропонованої нами теорії навчальних проблемних ситуацій, а також визначення значущості **теоретичних проблемних ситуацій** у розвитку сучасної соціогуманітарної думки. Вочевидь для її успішного розв'язання не просто треба зайняти **рефлексивну позицію у надпредметному теоретизуванні**, а ще й здійснити **методологічну роботу** в напрямку міждисциплінарного конфігурування різноаспектних знань. Цікаво було б спробувати побудувати **методологічну план-карту проблемно-модульної мислєдїяльностї** як центральної формозмістової ланки **професійного методологування** (див. ідею останнього [246]). Проте імовірно, що це дослідницька діяльність багатьох років.

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Наука, 1991. – 301 с.
2. Акофф Р. Искусство решения проблем: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1982. – 224 с.
3. Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі. – 2-е вид. – К.: Рад. школа, 1981. – 240 с.
4. Алексюк А.М. Проблемне навчання на уроках у процесі вивчення нового матеріалу. – К.: Рад. школа, 1971. – 168 с.
5. Амелина Е.М. Место эвристического диалога в проблемном обучении философии // Филос. науки. – 1988. – №3. – С. 85–89.
6. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-познавательной деятельности. – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.
7. Андрієвська В.В., Балл Г.О., Волинець А.Г. та ін. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. – К.: ІЗМН, 1997. – 136 с.
8. Бабайцев А.Ю. СМД-методология // Новейший философский словарь: 3-е изд. – Мн.: Книжный дом, 2003. – С. 923–926.
9. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
10. Балл Г.О. Категория культуры: психолого-педагогический аспект // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №2. – С. 1–3.

11. Балл Г.О. У світі задач. – К.: Знання, 1986. – 48 с.
12. Бамбурак Н. Логіка розгортання механізмів цілепокладання // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 2. – 38–41.
13. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
14. Библиер В.С. Мышление как творчество. Введение в логику мыслительного диалога. – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.
15. Блонский П.П. Развитие мышления школьника // Избранные психологические произведения. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1964. – С. 143–283.
16. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Изд. центр “Академия”, 2002. – 320 с.
17. Богоявленская Д.В. О модели проблемной ситуации // Научное творчество. – М.: Наука, 1989. – С. 381–386.
18. Богоявленская Д.В. Психологические основы интеллектуальной активности. Дисс... докт. психол. наук. – М., 1988. – Ч.1. – 201 с.; Ч.2. – С. 202–395.
19. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
20. Боно Э., де. Рождение новой идеи. О нешаблонном мышлении: Пер. с англ. – М.: Наука, 1976. – 143 с.
21. Бородкин В.В. Проблемы отрицания и развитие. – М.: Наука, 1991. – 180 с.
22. Босенко В.А. Диалектика как теория развития. – К.: Вища школа, 1966. – 248 с.
23. Бригадир М. Принципы і параметри соціально-психологічного проектування освітніх систем // Психологія і суспільство. – 2000. – №1. – С. 60–79.
24. Бригадир М. Соціально-психологічні проекти реалізації освітніх інновацій // Вітакультурний млин. – 2006. – Модуль 3. – С. 21–24.
25. Бригадир М.Б. Психологічне проектування модульно-розвивальних занять у загальноосвітній школі: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Одеський нац. ун-т ім. І.І. Мечникова. – Одеса, 2002. – 20 с.
26. Брунер Дж. Психология познания: За пределами непосредственной информации. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.
27. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
28. Бугерко Я. Динаміка різновидів рефлексії у модульно-розвивальному циклі // Психологія і суспільство. – 2002. – №3–4. – С. 142–159.
29. Бугерко Я. Процеси розгортання інтелектуальної рефлексії у модульно-розвивальному освітньому циклі // Психологія і суспільство. – 2003. – №4. – С. 46–53.
30. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций. – М.: Рос. пед. агентство, 1998. – 263 с.
31. Буш Г.Я. Диалогика и творчество. – Рига, 1985. – 319 с.
32. Вазина К.Я. Саморазвитие личности и модульное обучение. – Н. Новгород, 1991. – 122 с.
33. Васильева Т.В., Бурлака Я.И. Сочетание групповых и индивидуальных форм учебной деятельности студентов: Уч. пос. – К.: КГПИ им. А.М. Горького, 1988. – 100 с.
34. Василюк Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. – М.: МГУ, 1984. – 200 с.
35. Вергасов В.М. Проблемное обучение в высшей школе. – К.: Вища школа, 1977. – 94 с.
36. Вертеймер М. Продуктивное мышление: Пер. с англ. / Общ. ред. С.Ф. Горбова и В.П. Зинченко. – М.: Прогресс, 1987. – 336 с.
37. Вилькеев Д.В. О сущности и некоторых принципах классификации учебных проблемных ситуаций // Сов. педагогика. – 1974. – №3. – С. 21–30.
38. Вилькеев Д.В. Применение гипотезы в познавательной деятельности школьников при проблемном обучении. – Казань, 1974. – 124 с.
39. Волкова М.В. Взаимосвязь рефлексии и уровня притязаний в решении мыслительных задач: Автореф. дисс... канд. психол. наук. – М., 1989. – 24 с.
40. Воловикова М.И. Познавательная мотивация в процессе

- решения мыслительных задач: Автореф. дисс... канд. психол. наук. — М., 1980. — 23 с.
41. Выбор методов обучения в средней школе / Под ред. Ю.К. Бабанского. — М.: Педагогика, 1981. — 192 с.
42. *Выготский Л.С.* Мышление и речь / Собр. соч.: В 6-ти т. — Т.2 — М.: Педагогика, 1982. — С. 6–361.
43. *Гебос Л.И.* Психология познавательной активности учащихся. — Кишинев, 1975. — 146 с.
44. *Гірняк А.* Инструментальна психодидактика: технологія проектування та експертиза модульно-розвивального підручника // Психологія і суспільство. — 2005. — №2. — С. 145–153.
45. *Гірняк А.* Модульно-розвивальний підручник: параметри проектування та експертизи // Вітакультурний млин. — 2005. — Модуль 1. — С. 38–41.
46. *Гірняк А.* Науково-методологічна експертиза модульно-розвивального підручника // Психологія і суспільство. — 2006. — №3. — С. 124–139.
47. *Гірняк А.* Психоекологічний потенціал розвивального підручника // Психологія і суспільство. — 2003. — №4. — С. 128–136.
48. *Гірняк А.Н.* Психологічне обґрунтування змісту і структури модульно-розвивального підручника для середньої загальноосвітньої школи: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Прикарп. нац. ун-т ім. В. Стефаника. — Івано-Франківськ, 2007. — 20 с.
49. *Гірняк А.Н.* Система традиційного підручникотворення та її психолого-дидактичний аналіз: Наукове видання / За ред. А.В. Фурмана. — Тернопіль: Інститут ЕСО, 2004. — 21 с.
50. *Горбань Г.О.* Соціально-психологічне дослідження особистості школяра в процесі експериментального навчання: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Інст.-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. — К., 2002. — 20 с.
51. *Готт В.С., Урсул А.Д.* Определенность и неопределенность как категории научного познания. — М.: Наука, 1971. — 49 с.
52. *Громыко Ю.В.* Московская методологическая школа: социально-культурные условия возникновения, идейное содержание, проблемы развития // Вопросы методологии. — 1991. — №4. — С. 21–39.
53. *Грязнов Б.С.* О взаимоотношении проблем и теорий // Логика. Рациональность. Творчество. — М.: Наука, 1982. — С. 111–118.
54. *Гуменюк О.* Інноваційно-психологічний клімат як об'єкт теоретико-методологічного аналізу // Психологія і суспільство. — 2007. — №1. — С. 86–108.
55. *Гуменюк О.* Методологічна модель інноваційно-психологічного клімату // Психологія і суспільство. — 2005. — №4. — С. 70–83.
56. *Гуменюк О.* Періоди обґрунтування і зреалізування модульно-розвивальної освіти // Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти: Зб. матеріалів до регіон. н.-м. конф. — Тернопіль: Економічна думка, 2002. — С. 56–57.
57. *Гуменюк О.* Проблемно-модульний аналіз соціально-психологічного стану українського суспільства // Вітакультурний млин. — 2007. — Модуль 5. — С. 15–20.
58. *Гуменюк О.* Самотворення Я-концепції за модульно-розвивальної оргсистеми // Психологія і суспільство. — 2001. — №2. — С. 33–76.
59. *Гуменюк О.* Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальної оргсистеми // Психологія і суспільство. — 2001. — №1. — С. 74–123.
60. *Гуменюк О.С.* Модульно-розвивальна система як об'єкт соціально-психологічного аналізу: Дис... канд. психол. наук: 19.00.05. — К., 1999. — 185 с.
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: Монографія. — К.: Школяр, 1998. — 112 с.
63. *Гуменюк О.С.* Психологія впливу: Монографія. — Тернопіль: Економічна думка, 2003. — 304 с.
64. *Гуменюк О.С.* Психологія інноваційної освіти: теоретико-методологічний аспект: Монографія. — Тернопіль: Економічна думка, 2007. — 385 с.
65. *Гуменюк О.С.* Психологія Я-концепції. — Тернопіль: Економічна думка, 2004. — 310 с.
66. *Гуменюк О.С.* Спонтанно-духовна організація Я-концепції універсума: Лекція. — Тернопіль: Економічна думка, 2003. — 40 с.
67. *Гурова Л.Л.* Психологический анализ решения задач. — Воронеж: Изд ВГУ, 1976. — 327 с.
68. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. — М.: Педагогика, 1996. — 264 с.
69. *Давыдов В.В.* Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования // Вопр. психологии. — 1991. — №6. — С. 5–14.
70. *Диса О.В.* Внутрішній діалог як механізм творчого мислення: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Одеський нац. ун-т ім. І.І. Мечникова. — Одеса, 2005. — 17 с.
71. *Доблаев Л.П.* Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. — М.: Педагогика, 1982. — 176 с.
72. *Дорожкин А.М.* О взаимоотношении проблемных ситуаций и проблем в развитии науки // Филос. наука. — 1991. — №3. — С. 149–156.
73. *Дубровский Д.И.* Проблема идеального. Субъективная реальность. — М.: Канон+, 2002. — 368 с.
74. *Дункер К.* Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления: Пер. с нем. и англ. / Под ред. А.М. Матюшкина. — М.: Прогресс, 1985. — С. 86–234.
75. *Дусаевичкий А.К.* Развитие личности в учебной деятельности. — М., 1996. — 189 с.
76. *Дьюи Дж.* Психология и педагогика мышления. — Берлин, 1922. — 342 с.
77. *Есаулов А.Ф.* Активизация учебно-познавательной деятельности студентов. — М., 1982. — 223 с.
78. *Жариков Е.С.* Методологический анализ возможностей оптимизации научного творчества. — К.: Мин. гражд. авиации СССР, 1968. — 170 с.
79. *Желенина И.А.* Историческая ситуация: методологический анализ. — М.: Наука, 1987. — 138 с.
80. *Заботин В.В.* Этап усмотрения проблемы в мышлении и обучении. — Владимир, 1973. — 187 с.
81. *Зазуліна Л.В.* Діалогізація дидактичного процесу в курсовій підготовці педагогічних кадрів: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. — К., 2000. — 201 с.
82. *Зак А.З.* Типология динамики мыслительного процесса // Вопросы психологии. — 1986. — №5. — С. 98–103.
83. *Зильберштейн А.И.* Керування пізнавальною діяльністю учнів в умовах проблемного навчання // Питання проблемного навчання. — К.: Рад. школа, 1978. — С. 7–20.
84. *Зимбардо Ф., Ляйне М.* Социальное влияние. — СПб.: Питер, 2000. — 448 с.
85. *Ильницкая И.А.* Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. — М.: Знание, 1985. — 80 с.
86. Исследование мышления в советской психологии / Под ред. Е.В. Шороховой. — М.: Наука, 1966. — 476 с.
87. *Казмиренко В.П.* Социальная психология организаций: Монография. — К.: МЗУУП, 1993. — 384 с.
88. *Калмыкова З.И.* Продуктивное мышление как основа обучаемости. — М.: Педагогика, 1981. — 200 с.
89. *Кедров Б.М.* О теории научного открытия // Научное творчество. — М.: Наука, 1969. — С. 23–94.
90. *Кириллова Г.Д.* Теория и практика урока в условиях развивающегося обучения. — М.: Просвещение, 1980. — 159 с.
91. *Кларин М.В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игр, дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). — Рига: НПЦ “Эксперимент”, 1998. — 180 с.
92. *Клаус Г.* Введение в дифференциальную психологию учения: Пер. с нем. — М.: Педагогика, 1987. — 176 с.
93. *Коган И.М.* Творческий поиск: энерго-мотивационный аспект // Вопр. психологии. — 1992. — №1–2. — С. 138–146.
94. *Колесніков Є.П.* Психологія дії, що організує життя: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Одеський нац. ун-т ім. І. Мечникова. — Одеса, 2003. — 20 с.

95. *Комісаров В.* Соціально-культурний простір експериментальної школи / За ред. А.В. Фурмана. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 144 с.
96. *Комісаров В.О.* Формування соціокультурного простору середнього навчально-виховного закладу: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київськ. нац. ун-т ім. Т.Г. Шевченка. – К., 2003. – 20 с.
97. *Копнин П.В.* Гипотеза и познание действительности. – К.: Вища школа, 1962. – 157 с.
98. *Корсак К.* Стан і перспективи розвитку європейського простору вищої школи // Психологія і суспільство. – 2004. – №1. – С. 62–70.
99. *Костенко В.* Модульно-розвивальне навчання: від управління до методичного забезпечення // Рідна школа. – 2000. – №7. – С. 17–23.
100. *Костина С.В.* Проблемная ситуация как аспект научного творчества // Природа научного открытия. – М.: Наука, 1983. – С. 183–191.
101. *Костін Я.* Модель ефективної взаємодії вчителя і учнів в інноваційній системі навчання модульно-розвивального типу // Вітакультурний млин. – 2007. – Модуль 5. – С. 36–38.
102. *Костін Я.А.* Програмово-методичне забезпечення модульно-розвивального навчання як інноваційна система // Рідна школа. – 2004. – №11. – С. 11–15.
103. *Костін Я.А.* Програмово-методичне забезпечення сучасної середньої освіти: аналіз наукових підходів. – Тернопіль: Інститут ЕСО, 2002. – 32 с.
104. *Костін Я.А.* Система підготовки вчителів-дослідників до впровадження модульно-розвивального навчання: Наукове видання / За ред. А.В. Фурмана. – Тернопіль: Інститут ЕСО, 2005. – 62 с.
105. *Костюк Г.С.* Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
106. *Кудрявцев В.Т.* Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
107. *Кудрявцев Т.В.* Психология технического мышления. Процесс и способы решения технических задач. – М.: Педагогика, 1975. – 302 с.
108. *Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С.* Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы. – М.: Педагогика, 1977. – 152 с.
109. *Кун Т.* Структура научных революций: Пер. с англ. / Сост. В.Ю. Кузнецов. – М.: ООО “Изд-во АСТ”, 2002. – С. 9–268.
110. *Курганов С.Ю.* Ребенок и взрослый в учебном диалоге. – М.: Просвещение, 1989. – 128 с.
111. *Куценко В.И.* Общественная проблема: генезис и решение. – К.: Наукова думка, 1984. – 439 с.
112. *Кучинский Г.М.* Диалог и мышление. – Минск, 1983. – 190 с.
113. *Кучинский Г.М.* Психология внутреннего диалога. – Минск, 1988. – 206 с.
114. *Лазарук А.Ф.* Розвиток ціннісно-сміслової сфери особи за модульно-розвивального навчання // Психологія і суспільство. – 2002. – №3–4. – С. 170–186.
115. *Лакатос И.* Фальсификация и методология научно-исследовательских программ // Кун Т. Структура научных революций: Пер. с англ. / Сост. В.Ю. Кузнецов. – М.: ООО “Изд-во АСТ”, 2002. – С. 269–454.
116. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность // Избранные психологические произведения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.2. – С. 93–231.
117. *Лернер И.Я.* Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
118. *Лингарт И.* Процесс и структура человеческого учения. – М.: Прогресс, 1970. – 685 с.
119. *Лозова В.І.* Пізнавальна активність школярів. – Харків, 1990. – 86 с.
120. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 445 с.
121. *Луковенко Ю., Мазера Н., Фурман А., Якушик В.* Півтора роки після Помаранчевої революції. Оцінка ситуації і перспектива // Психологія і суспільство. – 2006. – №2. – С. 5–19.
122. *М'ясоїд П.* Наука і практика у роботі психолога // Психологія і суспільство. – 2004. – №3. – С. 4–74.
123. *Майданов А.С.* Процесс научного творчества: Философско-методологический анализ / Под ред. И.П. Меркулова. – Изд. 2-е. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 208 с.
124. *Максименко С.* Психология личности: парадигма життєтворення // Психологія і суспільство. – 2006. – №4. – С. 8–52.
125. *Максименко С.Д.* Развитие психики в онтогенезе: У 2-х т. – К.: Форум, 2002. – Т. 1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – 319 с.; Т. 2: Моделювання психологічних нововведень: генетичний аспект. – 335 с.
126. *Максимова В.Н.* Проблемный подход к обучению. – Л.: ЛГУ, 1973. – 82 с.
127. *Марков Ю.Г.* Функциональный подход в современном научном познании. – М.: Наука, 1982. – 255 с.
128. *Матюшкин А.М.* Актуальные проблемы психологии в высшей школе. – М., 1977. – 46 с.
129. *Матюшкин А.М.* Основные направления исследования мышления и творчества // Психол. журнал. – 1984. – Т. 5, №1. – С. 9–17.
130. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
131. *Матюшкин А.М.* Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопр. психологии. – 1982. – №4. – С. 5–17.
132. *Матюшкин А.М., Петросян А.Г.* Психологические предпосылки групповых форм проблемного обучения. – М., 1981. – С. 37–83.
133. *Махмутов М.И.* Принцип проблемности в обучении // Вопросы психологии. – 1984. – №5. – С. 30–36.
134. *Махмутов М.И.* Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
135. *Мацкевич В.В.* Полимические заметки об образовании. – М.: Эксперимент, 1993. – 240 с.
136. *Мацкевич В.В.* Проблематизация // Всемирная энциклопедия. Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Совр. литератор, 2001. – С. 827–828.
137. *Мацумото Д.* Психология и культура. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 416 с.
138. *Мединська Ю.* Вітакультурна парадигма і постмодернізм // Психологія і суспільство. – 2006. – №1. – С. 47–52.
139. *Мединська Ю.Я.* Колективне несвідоме як глибинна детермінанта етнічного менталітету: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Одеський нац. ун-т ім. І.І. Мечникова. – Одеса, 2005. – 20 с.
140. *Междисциплинарный подход к исследованию научного творчества / Отв. ред. В.В. Давыдов. – М.: Наука, 1990. – 172 с.*
141. *Мельник В.В.* Дидактичні засади проектування модульно-розвивальних занять у загальноосвітній школі: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1997. – 204 с.
142. *Мерлин В.С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М., 1986. – 254 с.
143. *Мингазов Э.Г.* Система понятий в теории проблемного обучения // Сов. педагогика. – 1972. – №6. – С. 57–63.
144. *Моделирование педагогических ситуаций // Под. ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1989. – 111 с.*
145. *Модульно-розвивальна система навчання у сучасній школі. 3 досвіду роботи ЗОШ № 43 м. Донецька. – Донецьк, 2000. – 51 с.*
146. *Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація // Психологія і суспільство: Спецвипуск. – 2002. – №3–4. – 292 с.*
147. *Модульно-розвивальна система: соціально-культурний зміст навчальних модулів. Фундаментальний експеримент у ЗОШ № 80 м. Дніпропетровська // Рідна школа: Спецвипуск. – 1998. – №10. – 80 с.*
148. *Модульно-розвивальне навчання: Психомистецькі технології розвивальної взаємодії. Освітні сценарії: Метод. зб. / За заг. ред. В.В. Чухна, Н.В. Запорожець. – Харків: Ранок, 2000. – 110 с.*
149. *Моляко В.А.* Психология решения школьниками творческих задач. – К.: Рад. школа, 1983. – 96 с.
150. *Момот Л.Л.* Проблемно-пошукові методи навчання в школі. – К.: Рад. школа, 1984. – 63 с.

151. *Москаль Ю.* Класична і корпоративна освіта у ХХІ столітті – трансформація розвиткових засад функціонування сфери // Психологія і суспільство. – 2005. – №3. – С. 161–175.
152. *Мочалова Н.М.* Познавательная деятельность учащихся в условиях развивающего обучения // Сов. педагогика. – 1981. – №12. – С. 26–31.
153. Мышление: процесс, деятельность, общение // Под ред. А.В. Брушлинского. – М.: Наука, 1982. – 287 с.
154. *Надвичина Т.* Психологічні умови саморозгортання процесів формування та розв'язування навчальних задач // Психологія і суспільство. – 2005. – № 2. – С. 76–86.
155. *Надзвезцяя Э.А.* Диалог как способ реализации проблемного метода // Вестник МГУ. Философия. – 1992. – №3. – С. 55–59.
156. *Найссер У.* Познание и реальность. – М.: Наука, 1981. – 230 с.
157. *Налчаджян А.А.* Личность, психологическая адаптация и творчество. – Ереван, 1980. – 264 с.
158. *Никитин В.А.* Идея образования или содержание образовательной политики. – К.: Оптима, 2004. – 205 с.
159. *Никифоров В.Е.* Проблемные ситуации в науке. – Рига, 1990. – 114 с.
160. *Огнев'юк В.О., Фурман А.В.* Принцип модульности в истории освіти. – К.: УППККО, 1995. – 85 с.
161. *Оконь В.* Введение в общую дидактику: Пер. с польск. – М.: Высшая школа, 1990. – 382 с.
162. *Оконь В.* Основы проблемного обучения: Пер. с польск. – М.: Педагогика, 1987. – 208 с.
163. *Онищук В.О.* Роль проблемных ситуаций у дидактических исследованиях // Педагогика. – К., 1975. – Вып. 14. – С. 3–11.
164. Основы психологии / За ред. О.В. Киричука, В.А. Роменца. – 2-е вид. – К.: Либідь, 1996. – 632 с.
165. *Павліченко А.* Ціннісні орієнтації у системі становлення особистості // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 98–120.
166. Педагогічна психологія // За ред. Л.М. Проколієнко, Д.Ф. Ніколенка. – К.: Вища школа, 1991. – 183 с.
167. *Петровский А.В., Ярошевский М.Г.* Теоретическая психология. – М.: Академия, 2001. – 496 с.
168. *Пидкасистый П.И.* Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
169. *Подшивалкина В.И.* Социальные технологии: проблемы методологии и практики. – Кишенёв: Центр. типогр., 1997. – 352 с.
170. Познание и общение / Отв. ред. Б.Ф. Ломов, А.В. Беляев, М. Коул. – М.: Наука, 1988. – 208 с.
171. *Пойа Д.* Как решить задачу. – М.: Наука, 1961. – 208 с.
172. *Полани М.* Личностное знание. На пути к посткритической философии. – М.: Прогресс, 1986. – 334 с.
173. *Полыванова Н.И.* Наглядно-интуитивные компоненты процесса решения задач: Автореф. дисс... канд. психол. наук. – М., 1975. – 21 с.
174. *Полякова Т.С.* Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. – М.: Педагогика, 1983. – 128 с.
175. *Попов Л.М.* Психология самостоятельной творческой деятельности студентов. – Казань, 1990. – 237 с.
176. Проблема // БСЭ. – Т. 21. – С. 8.
177. Проблемно-модульні навчальні програми // Освіта: Спецвипуск. – 1996. – 10 квітня. – 8 с.
178. Проблемы научного творчества в современной психологии / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Наука, 1971. – 334 с.
179. Програми самореалізації особистості: Метод. зб. / За заг. ред. В.В. Чухна. – Харків, 2002. – 87 с.
180. *Проколієнко Л.* Проблема активності розвиткової особистості в дослідженнях Григорія Костюка // Психологія і суспільство. – 2000. – №1. – С. 14–25.
181. *Проколієнко Л.М.* Психологія засвоєння граматичних знань підлітками: Спецкурс з дитячої психології. – К.: КДП ім. О.М. Горького, 1973. – 193 с.
182. Психология социальных ситуаций: Хрестоматия / Сост. и общая ред. Н.В. Гришиной. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
183. Путеводитель по методологии Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого. – М.: Дело, 2003. – 160 с.
184. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого. – М.: Дело, 2004. – 208 с.
185. *Путляева Л.В.* Скрытые периоды в процессе поисковой деятельности как продуктивный компонент мышления: Автореф. дисс... канд. психол. наук. – М., 1976. – 20 с.
186. Развитие творческой активности школьников / Под ред. А.М. Магюшкина. – М.: Педагогика, 1991. – 160 с.
187. *Ребуха Л.* Система експертно-діагностичного забезпечення експерименту з модульно-розвивального навчання // Психологія і суспільство. – 2002. – №3–4. – С. 201–216.
188. *Ребуха Л.З.* Психологічна експертиза інноваційної діяльності педагогічного колективу школи: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – Тернопіль, 2006. – 284 с.
189. *Ревасевич І.* Психологічні інваріанти особистісної адаптованості школярів у системі модульно-розвивального навчання // Психологія і суспільство. – 2007. – №1. – С. 109–127.
190. *Ревасевич І.С.* Психологічна структура і динаміка особистісної адаптованості учнів загальноосвітніх шкіл: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Прикарпатський нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2007. – 20 с.
191. *Репкин В.В.* О понятии учебной деятельности // Вестник ХГУ. – Психология. – №132. – Харьков, 1976. – Вып. 9. – С. 3–10.
192. *Репкин В.В.* Строение учебной деятельности // Вестник ХГУ. – Психология. – №132. – Харьков, 1976. – Вып. 9. – С. 10–16.
193. *Роджерс К., Фрейнберг Д.* Свобода учиться: Пер. с англ. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
194. Родники творчества (Из опыта работы СШ №54 г. Луганска). – Луганськ: Янтар, 2001. – 74 с.
195. *Роменець В.* Вчинкова організація канонічної психології // Психологія і суспільство. – 2000. – №2. – С. 25–56.
196. *Роменець В.А.* Психологія творчості. – Вид. 2-е. – К.: Либідь, 2003. – 232 с.
197. *Роменець В.А., Маноха І.П.* Історія психології ХХ століття. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.
198. *Рубинштейн С.Л.* О мышлении и путях его исследования. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1958. – 148 с.
199. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
200. *Савельев С., Куриляк В.* Нова економіка і моделі її формування в Україні // Журнал Європейської економіки. – 2002. – Т.1. – С. 25–37.
201. *Сарджвеладзе Н.И.* Личность и ее взаимодействие с социальной средой. – Тбилиси, 1989. – 204 с.
202. Семантика, логика и интуиция в мыслительной деятельности человека / Под ред. А.Н. Соколова, Л.Л. Гуровой, Н.И. Жинкина. – М.: Наука, 1979. – 184 с.
203. *Семенов И.Н., Степанов С.Ю.* Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности // Вопр. психологии. – 1983. – №2. – С. 35–42.
204. *Семенюк Т.В.* Науково-педагогічне проектування граф-схем навчальних курсів загальноосвітньої школи за модульно-розвивального навчання: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 – К., 1999. – 19 с.
205. *Семенюк Т.С.* Науково-педагогічне проектування і використання граф-схем навчальних курсів загальноосвітньої школи за модульно-розвивального навчання: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1999. – 262 с.
206. *Сергеев А.С., Соколов А.Н.* Логический анализ форм научного поиска / Под ред. В.И. Стрельченко. – Л.: Наука, 1986. – 121 с.
207. *Сидорова Е.Н.* Возрастные изменения у школьников поиска решения в проблемной ситуации // Вопр. психологии. – 1983. – №1. – С. 92–98.
208. *Скоморовський Б.Г.* Педагогічне керівництво пошуковою пізнавальною активністю учнів загальноосвітніх шкіл: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Прикарп. нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 1996. – 19 с.
209. *Солнцева Г.Н.* Психологический анализ проблемы принятия решения. – М.: МГУ, 1985. – 78 с.
210. *Спільчук Т.* Проблемні ситуації як обов'язковий компо-

- нент навчання у системі інноваційної освіти // Вітакультурний млин. – 2005. – №2. – С. 71–73.
211. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач // Вопр. психологии. – 1982. – №1. – С. 99–104.
212. Степин В.С. Культура // Вопросы философии. – 1999. – №8. – С. 61–71.
213. Стоунс Э. Психопедагогика: Психологическая теория и практика обучения. – М.: Педагогика, 1984. – 470 с.
214. Трифонова М.П. Психологические исследования порождения проблемы в процессе мышления: Дисс... канд. психол. наук. – М., 1989. – 156 с.
215. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1966. – 451 с.
216. Унт Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
217. Учебный материал и учебные ситуации / Под ред. Г.С. Костюка, Г.О. Балла. – К.: Рад. школа, 1986. – 144 с.
218. Фейгенберг И.М. Проблемные ситуации и развитие активности личности. – М.: Знание, 1981. – 64 с.
219. Филиппов А.В., Ковалев С.В. Ситуация как элемент психологического теста // Психол. журнал. – 1986. – Т. 7, №1. – С. 14–21.
220. Философия науки: проблемы и перспективы (материалы “круглого стола”) // Вопросы философии. – 2006. – №10. – С. 3–44.
221. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой. – М.: Педагогика, 1982. – 216 с.
222. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Наука, 1990. – 368 с.
223. Фридман Л.М., Маху В.И. Проблемная организация учебного процесса. – М.: АПН СССР, 1990. – 68 с.
224. Фурман А. Духовність – основа нової школи // Освіта: Спецвипуск. – 1996. – 30 жовтня. – С. 2-3.
225. Фурман А. Ментальність – засада духовного життя // Освіта: Спецвипуск. – 1997. – 10 вересня. – С. 1-4.
226. Фурман А. Методологічна план-карта освітології як синтетичної наукової дисципліни // Вітакультурний млин. – 2006. – Модуль 4. – С. 4–18.
227. Фурман А. Модель повноцінної інноваційної діяльності в освітній сфері суспільства // Освіта і управління. – 2005. – Т.9, №4. – С. 24–37.
228. Фурман А. Модульно-розвивальна організація мислєдїяльності – схема професійного методологування // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 40–69.
229. Фурман А. Проблемно-модульні навчальні програми // Освіта: Спецвипуск. – 1996. – 10 квітня. – С. 2-3.
230. Фурман А. Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання. – К.: Освіта, 1993. – 224 с.
231. Фурман А. Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комплексна експертиза // Психологія і суспільство. – 2005. – №2. – С. 29–72.
232. Фурман А. Соціально-культурна доктрина розвитку національної освіти. Тези // Освіта. – 1998. – 11–18 березня. – С. 2.
233. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 105–144; 2002. – №3-4. – С. 20–58.
234. Фурман А. Типологічний підхід у системі професійного методологування // Психологія і суспільство. – 2006. – №2. – С. 78–92.
235. Фурман А. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України: анатомія пошуку // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №3. – С. 39–56.
236. Фурман А., Гуменюк О. Модульно-розвивальне навчання: передумови, новації, впровадження // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №4. – С. 94–121.
237. Фурман А.В. Актуальні питання методології проблемного навчання // Педагогіка. – К.: Рад. школа, 1992. – Вип. 31. – С. 3–14.
238. Фурман А.В. Архітектура творення особистості за модульно-розвивальної системи навчання // Психологія і суспільство. – 2000. – №1. – С. 26–43.
239. Фурман А.В. Влияние особенностей проблемной ситуации на развитие мышления учащихся // Вопр. психологии. – 1985. – №2. – С. 68–72.
240. Фурман А.В. Вступ до методології проблемного навчання. – К.–Донецьк: Ровесник, 1993. – 80 с.
241. Фурман А.В. Вступ до теорії освітньої діяльності: Курс лекцій. – Тернопіль, 2006. – 86 с.
242. Фурман А.В. Джерела проблемності у навчанні та їх класифікація // Педагогіка. – К.: Рад. школа, 1990. – Вип. 29. – С. 12–21.
243. Фурман А.В. Диалог как средство разрешения проблемных ситуаций в учебно-воспитательном процессе // Вопр. психологии. – 1987. – №5. – С. 98–99.
244. Фурман А.В. Закономерности функционирования учебной проблемной ситуации // Психологическая наука: проблемы и перспективы / Доклады Всес. конф. – Т.П. – К.: НИИ Психологи, 1992. – С. 182–189.
245. Фурман А.В. Застосування проблемності на уроках креслення // Рад. школа. – 1980. – №11. – С. 38–42.
246. Фурман А.В. Ідея професійного методологування: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2007. – 180 с. (у друці).
247. Фурман А.В. Категорії вітакультурної методології як ефективний засіб аналізу і розв’язання складних проблем // ІЕСО (науково-дослідний): Інформаційний бюлетень. – Випуск 4. – 2004. – С. 4–7.
248. Фурман А.В. Методологія наукових досліджень: Модульно-розвивальний підручник. – Тернопіль: Економічна думка, 2005. – 40 с.
249. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання – система педагогічних інновацій // Педагогіка і психологія. – 1995. – №3. – С. 97–108.
250. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
251. Фурман А.В. Вітакультурне обґрунтування практичної психології // Практична психологія і соціальна робота. – 2003. – №4. – С. 23–27.
252. Фурман А.В. Оптимізація розумового розвитку школярів: психологічний аспект // Рад. школа. – 1989. – №9. – С. 51–57.
253. Фурман А.В. Підручник у модульно-розвивальній системі: зміст, структура, оформлення // Рідна школа. – 2000. – №7. – С. 23–31.
254. Фурман А.В. Применение проблемной ситуации // Сов. педагогика. – 1987. – №3. – С. 49–52.
255. Фурман А.В. Проблемна ситуація в пізнавальній діяльності школярів // Рад. школа. – 1985. – №8. – С. 28–34.
256. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні. – К.: Рад. школа, 1991. – 191 с.
257. Фурман А.В. Проблемно-діалогічна ситуація як умова розвитку пізнавальної активності школярів у процесі навчання // Психологія. – К.: Рад. школа, 1989. – Вип. 33. – С. 16–25.
258. Фурман А.В. Проблемное обучение. Проблемный диалог // Компьютерная технология обучения. Словарь-справочник. – К., 1992. – С. 414–417.
259. Фурман А.В. Проблемный диалог: методология обоснования и анализа // В мире диалога / Тезисы докл. и сообщ. на Всесоюзной конф. – М., 1990. – С. 16–19.
260. Фурман А.В. Психокультура української ментальності. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.
261. Фурман А.В. Психологічні умови оптимізації розумового розвитку школярів // Психологія. – К.: Рад. школа, 1988. – Вип. 31. – С. 11–23.
262. Фурман А.В. Психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій: Дис... докт. психол. наук: 19.00.07. – К., 1994. – 449 с.
263. Фурман А.В. Психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій: Автореф. дис... докт. психол. наук:

- 19.00.07 / Інститут психології АПН України. – К., 1994. – 63 с.
264. *Фурман А.В.* Розвивальна діагностика психологічної грамотності педагога. Тест “Хто підніме папірець?” // Психологія і суспільство. – 2002. – №1. – С. 119–153.
265. *Фурман А.В.* Рівні та критерії методологування у професійному здійсненні науково-дослідної діяльності // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 1. – С. 5–13.
266. *Фурман А.В.* Розвивальний підручник: підходи до розуміння і створення // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 45–49.
267. *Фурман А.В.* Роль і функції проблемної ситуації в навчальній діяльності школярів // Психологія. – К.: Рад. школа, 1986. – Вип. 27. – С. 40–51.
268. *Фурман А.В.* Система інноваційного програмово-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання // Педагогічний вісник. – 2000. – №1. – С. 4–47.
269. *Фурман А.В.* Соціально-психологічна експертиза модульно-розвивальних занять у школі. – К.: Правда Ярославичів, 1999. – 56 с.
270. *Фурман А.В.* Структурно-функціональна модель внутрішньої проблемної ситуації: діалог концептуальних підходів // Доповіді на Других Костюківських читаннях. – К.: НДІ психології, 1993. – С. 121–128.
271. *Фурман А.В.* Теорія освітньої діяльності як психодідактична система // Наукові записки Тернопільського державного педуніверситету імені Володимира Гнатюка. – Серія: Педагогіка. – 2001. – №9. – С. 3–17.
272. *Фурман А.В.* Теорія розвивального підручника: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.
273. *Фурман А.В.* Українська ментальність та її культурно-психологічні координати // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 9–74.
274. *Фурман А.В.* Уровни решения проблемных задач учащимися // Вопр. психологии. – 1989. – №3. – С. 43–53.
275. *Фурман А.В.* Форми проблемності у навчанні та їх класифікація // Педагогіка. – К.: Освіта, 1983. – Вип. 32. – С. 3–13.
276. *Фурман А.В., Быкова Е.Ф.* К проблеме личностного принятия текста // Маевтика в системі психологічних знань / Тези Міжнар. конф. – К., 1993. – С. 23–25.
277. *Фурман А.В., Гуменик О.Є.* Психологія Я-концепції: Навч. посібник. – Львів: Новий світ-2000, 2006. – 360 с.
278. *Фурман А.В., Никуленко О.А.* Классификация источников стресса // Стресс и постресс: исследования сегодня и завтра / Тезисы Междунар. конф. – К., 1992. – С. 42–44.
279. *Фурман А.В., Скоморовський Б.Г.* Педагогічне керівництво пошуковою пізнавальною активністю школярів. – К.: Зодіак-ЕКО, 1996. – 112 с.
280. *Фурман А.В., Эфрусси В.Я.* Продуктивный диалог в процессе обучения // Школа и производство. – 1989. – №5. – С. 22–24.
281. *Фурман А.* Модульно-розвивальна система // Освіта: Спецвипуск. – 1996. – 10 січня. – С. 2–6.
282. *Хащенко Т.Г.* Психологические особенности включения личности во взаимодействие при совместном решении мыслительных задач: Дисс... канд. психол. наук. – М., 1983. – 162 с.
283. *Чалдини Г.* Психология влияния. – СПб.: Питер, 2000. – 272 с.
284. *Шапоринский С.А.* Обучение и научное познание. – М.: Педагогика, 1981. – 208 с.
285. *Швалб Ю.* Свідомість як відношення людини до світу // Психологія і суспільство. – 2004. – №4. – С. 154–166.
286. *Швалб Ю.* Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования). – К.: Миллениум, 2003. – 152 с.
287. *Швалб Ю.М.* Поняття суб'єкта учбової діяльності // Людина. Суб'єкт. Вчинок.: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В.О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – С. 303–315.
288. Школа Віри // Освіта: Спецвипуск. – 1996. – 30 жовтня. – 16 с.
289. Школа ГДР: проблемы обучения и воспитания. – М.: Прогресс, 1987. – 342 с.
290. Школа диалога культур. Основы программы / Под общ. ред. В.С. Библера. – Кемерово: “Алеф” Гум. центр, 1992. – 96 с.
291. Школа Духовності // Освіта: Спецвипуск. – 1997. – 1 жовтня. – 16 с.
292. Школа Здібностей: Фундаментальний експеримент у СШ № 44 м. Запоріжжя // Рідна школа: Спецвипуск. – 1996. – № 8. – 80 с.
293. Школа Ментальності // Освіта: Спецвипуск. – 1997. – 3 вересня. – 16 с.
294. Школа Розвитку – методологія, організація, практика. Донецьке експериментальне об'єднання шкільних модулів АПН України // Рідна школа: Спецвипуск. – 1994. – № 6. – 80 с. (Вперше науково обґрунтована ідея модульно-розвивального навчання).
295. Школа Розуміння // Освіта: Спецвипуск. – 1996. – 10 січня. – 8 с.
296. *Шумилин А.Т.* Проблемы теории творчества. – М.: Наука, 1989. – 143 с.
297. *Щедровицкий Г.П.* Избранные труды. – М.: Шк. Культ. Полит., 1995. – 760 с.
298. *Щедровицкий Г.П.* Московський методологический кружок: развитие идей и подходов / Из архива Г.П. Щедровицкого. – Т.8. – Вып. 1. – М.: Путь, 2004. – 352 с.
299. *Щедровицкий Г.П.* Философия. Наука. Методология. – М.: Школа Культ. Политики, 1997. – 656 с.
300. *Щедровицкий Г.* Методологічна організація системно-структурних досліджень і розробок // Психологія і суспільство. – 2004. – №2. – С. 30–49.
301. *Щедровицкий Г.* Методологічна організація сфери психології // Психологія і суспільство. – 2000. – №2. – С. 7–24.
302. *Щукина Г.И.* Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
303. *Элиава Н.Л.* Мыслительная деятельность и установка // Исследования мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966. – С. 278–318.
304. *Элиава Н.Л.* Об одном факторе, влияющем на разрешение проблемной ситуации // Вопр. психологии. – 1972. – №5. – С. 47–54.
305. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 555 с.
306. *Эльконин Д.Б.* Психология обучения младшего школьника. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
307. *Эрст О.* Слово предоставляю Вам...: Сокр. пер. с нем. – М.: Экономика, 1988. – 141 с.
308. *Юцявичене П.А.* Теория и практика модульного обучения. – Каунас, 1989. – 272 с.
309. *Якиманская И.С.* Развивающее обучение. – М.: Просвещение, 1979. – 144 с.
310. *Якубинский Л.П.* О диалогической речи // Избранные работы. Язык и его функционирование. – М.: Наука, 1986. – С. 17–58.
311. *Ясперс К.* Ситуация вообще // Духовная ситуация времени (окончание) // Филос. науки. – 1988. – №12. – С. 102–141.
312. *Wek H.* Selbststandiges Problemerkennen und Problemlosen. – Berlin, 1966. – 238 p.
313. *Wittich D.* Zum objektiven Korrelat des problems und zur Unterscheidung von problem und Problem situation // Rostocker phylosophische Manuskripte. – 1966. – Н.3. – С. 43–52.