

Болонський процес

**ОСВІТНІ СЦЕНАРІЇ:
СУТНІСТЬ, КОМПОЗИЦІЯ, ПРИНЦИПИ СТВОРЕННЯ**

Анатолій В. ФУРМАН

Copyright © 2009

*“Педагогіка – не наука, а мистецтво, –
найбільше, найскладніше, найвище
й найнеобхідніше з усіх мистецтв...”*
(Костянтин Ушинський)

Вступ. Професійна освітня діяльність завжди орієнтувалася на винятково важливе значення наукового знання в організації навчально-виховного процесу, а педагогіка набула офіційного статусу гуманітарної науки. І це, безперечно, так, якщо ця діяльність не обмежується популістськими гаслами і правилами щодо того, як любити-виховувати дітей, а виходить на широкі простори наукового проектування, фундаментального експериментування, інноваційного, діагностичного, технологічного, методичного і психомистецького забезпечення.

Проте наукова основа сучасного освітнього процесу не самодостатня і тим більше не є кінцевим пунктом будь-якого реального шкільництва. Такий – вискоєфективний і життєдайний – продукт *забезпечується професійним мистецтвом*, точніше канонами, закономірностями, технологіями і засобами конкретного психомистецького дійства.

Особливе місце в інноваційній системі засобів модульно-розвивального навчання належить **освітньому сценарію**, який є альтернативою добре відомим планам-конспектам уроків. Він з науково-мистецьких позицій утілює закономірності безперервної розвивально-комунікативної взаємодії від першої до останньої хвилини модульного заняття у багатодинамічних міжособистісних системах. Саме тому основний його зміст становлять діалогічні взаємини учасників освітнього процесу, які спричинюють їхню інтенсивну внутрішню роботу над реалізацією власного інтелектуального, соціального, світоглядного і духовного потенціалу. Тому такий сценарій передусім детально описує логіку розгортання

розвивальної взаємодії з окремого навчального курсу в конкретному класі і покликаний здійснити художньо-психологічну адаптацію освітнього змісту до закономірностей і вимог актуального модульно-розвивального процесу як завершеного мистецького дійства “живого” психокультурного наповнення.

Освітній сценарій зосереджує увагу вчителя на перипетіях організованого навчального дійства в кількох площинах: *а)* конфліктної боротьби історичних і сьогоденних осіб у вирі розвитку людської цивілізації; *б)* тотальної проблемності життя людини у світі (пізнавально-сміслові суперечності і колізії, інтелектуальні труднощі і бар’єри, морально-етичні конфлікти тощо) і *в)* природного драматичного входження особистості в культуроємні пласти людського досвіду. Тому він утілює *драматичну концепцію паритетної освітньої діяльності вчителя і учнів* на кожному етапі модульно-розвиваючого процесу специфічно реалізує послідовну зміну ситуацій і сцен розвивального спілкування за класичною схемою: “зав’язка–розгортання подій–кульмінація–згасання подій–розв’язка”. Відповідно у системі інноваційного навчання за критерій ефективності розвивального циклу освітніх взаємостосунків береться лише те, що в культурному і духовному плані створив учень – міні-підручник чи задачник, нові смислові відношення чи моральні правила, інтелектуальні чи естетичні цінності, які знайшли реальне упредметнення в його думках, переживаннях, діях, рефлексивності.

За умов практичного втілення психомистецьких технік драматичного ведення розвивальної взаємодії освітня співдіяльність і ділове спілкування вчителя і учнів на модульних заняттях

характеризуються катарсичними сплесками, полімотиваційними спонуканнями, конструктивними переживаннями, інтелектуальною та вольовою поведінкою. Заздалегідь розроблений освітній сценарій і потрібен для того, щоб на кожному міні-модулі змоделювати ситуацію драматичного протистояння, в якій ланцюг навчально-сценічних конфліктів вимагає не тільки пізнавального і чуттєвого, а й вольового і духовного зосередження, а відтак і напруженої внутрішньої роботи особистості над собою. Крім того, він визначає одну або кілька сюжетних ліній мистецького перебігу міжсуб'єктних впливів, що фіксують основні перипетійні кроки, висвітлюють у деталях і нюансах хід-перебіг розвивальних взаємин і програмує емоційні стани і духовні дії, яких треба вчителю домагатися як режисеру.

Сподіваюся, що освітні сценарії як внятковно делікатний і дієвий інноваційний інструментарій дасть змогу вчителю-досліднику, звісно, за умови його належного концептуального та експериментального опрацювання, втілити у життя основний принцип всевітньо відомої системи Костянтина Станіславського: *від складного до простого, від простого до звичного, від звичного до красивого*. А це означатиме, що висока освітньо-духовна місія Вчителя буде досягнута – Його Учні будуть кращі у самореалізуванні і як родонаступники, і як професіонали, і як громадяни-патріоти.

1. ОСВІТНІЙ СЦЕНАРІЙ – ІННОВАЦІЙНИЙ ПРОЕКТ ПСИХОМИСТЕЦЬКИХ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Актуальність психомистецьких технологій навчання та ідея освітнього сценарію. Гуманізація суспільних взаємостосунків і навчально-виховного процесу зокрема на рубежі другого і третього тисячоліть спричинили утворення фундаментальної тенденції у розвитку освітніх систем – *зближення навчання із професійним мистецтвом*. Якщо перша й особливо друга половина ХХ століття знаменувалися теоретичними і практичними намаганнями скопіювати у шкільній та ВНЗівській роботі *логіку наукового пізнання* й, відповідно, зміст дослідницької діяльності вченого, то останні 10–15 років відчутними є спроби побудувати освітній процес за закономірностями *мистецького дійства*, а відтак за художніми схемами поведінки акторів-виконавців, які відтепер перемістилися у клас та аудиторію.

За модульно-розвивального навчання зазначена суперечність між орієнтацією на наукові чи мистецькі канони не тільки розв'язується через розмежування двох складових утілення цілісного освітнього циклу (*наукове проектування за вимогами теоретичного пізнання та експериментальне впровадження за психомистецькими моделями міжособистісної взаємодії*), а й знімається їх ефективним взаємодоповненням завдяки інноваційній системі програмово-методичних засобів [див. **23; 26; 30**]. Так, остання містить шість обов'язкових компонентів, які забезпечують *паритетність* освітньої діяльності вчителя і учнів (графсхеми навчальних курсів та матриці соціально-культурного змісту навчальних модулів), виконання вчителем двох найважливіших функцій – *дослідника* (наукові проекти навчальних модулів) і *режисера* (освітні сценарії), а також двох основних способів причетності школярів до *ситуативного творення* кращого соціально-культурно-психологічного досвіду нації (модульно-розвивальні підручники та освітні програми самореалізації особистості).

Особливе місце у цій інноваційній системі засобів належить **освітньому сценарію**, що є альтернативою добре відомих планів-конспектів уроків. Останні розкривають логіку викладання вчителем навчального матеріалу, тобто фіксують послідовність розгортання змісту тієї чи іншої теми. Освітній сценарій з *науково-мистецьких позицій* втілює закономірності безперервної розвивально-комунікативної взаємодії від першої до останньої хвилини модульного заняття у багатодинамічних системах “учитель – учні”, “учень – учні”, “учитель – учень”, “учень – учень”. Саме тому основний його зміст (*див. далі центральну частину пропонованих сценаріїв*) становлять діа- і полілогічні взаємини учасників освітнього процесу, які спричинюють їхню інтенсивну *внутрішню роботу* над реалізацією власного інтелектуального, соціального, морального і духовного потенціалу. Тому такий сценарій передусім детально описує логіку розгортання розвивальних взаємостосунків з окремого навчального курсу в конкретному класі і покликаний здійснити *художньо-психологічну адаптацію* освітнього змісту до закономірностей і вимог актуального модульно-розвивального процесу як завершеного мистецького дійства культуротворчого гатунку [див. **20, с. 228–279**].

Зазначені концептуальні настановлення співзвучні поглядам відомого психолога і філо-

софа А. Бергсона, який вважав, що тільки *мистецтво* може стимулювати людину відкрити у природі і самій собі такі речі, які вона не спроможна досягнути з достатньою ясністю ні за допомогою своїх власних почуттів, ані напружуючи свідомість. Відтак зрозуміло, що найсприятливіший об'єкт для *особистісного впочування* – мистецтво, яке, по-перше, символічне за своєю природою, по-друге, відображає основне джерело людських емоцій – трагедійність земного існування, по-третє, забезпечує найширший простір для фантазування, вигадки, повного споглядального занурення в досліджуваний об'єкт чи омріяний предмет. Звідси, власне, високий творчий потенціал *мистецьки зорієнтованого навчання*, на що звертав увагу ще Л.С. Виготський. Він тлумачив уяву, фантазію як перетворювальну діяльність, спрямовану від одного конкретного до нового конкретного, втіленого в образах і не сприйнятого органами відчуття. А такий психічний рух-перебіг, зі свого боку, неможливий без абстрагування, мисленнєвої діяльності [1].

Ідея освітнього сценарію виникла у 1994 році як методична конкретизація концептуальних засновків щодо зближення навчального процесу з театральним мистецтвом. Перше ґрунтовне дослідження принципів та умов структурування навчального модуля, розроблення його проекту та створення *сценарію розвивальної взаємодії* вчителя з учнями здійснене В.В. Мельник під нашим керівництвом [11]. З того часу сценарій навчального модуля створюється за аналогією із сценарієм драматичної вистави. На відміну від плану-конспекту уроку, що відображає логіку викладання навчального матеріалу залежно від структури заняття певного типу та окреслює зміст навчальних вправ і задач, сценарій передбачає запис *повної сюжетної лінії розгорнутої навчальної дії*, що має свій композиційний план та містить, крім предметного і методичного, ще й психолого-дидактичний зміст. Конспект відтворює опис одного уроку, тоді як сценарій – сюжетну лінію доведеного циклу навчальних занять, тобто *системи психосоціальних технологій* – від формування установки і внутрішньої мотивації до контролю, рефлексії і *самотворення* індивідуального світу Я людини (від зав'язки через розвиток подій до кульмінації, а від неї через згасання подій до розв'язки). Змістова сутність сценарію – відображення основних моментів розвивальної співактивності та спілкування учасників освітнього метапроцесу. Тому сцена-

рій навчального модуля – це також упорядкований стислий *виклад кульмінаційних фрагментів* розвивальної взаємодії вчителя і учнів, що розгортається за окремим композиційним планом.

Отже, цілком виправдано, що освітній процес за інноваційної оргсистеми практично зреалізовується за *освітніми сценаріями*, що являють собою специфічні наукові проекти психомистецького перебігу розвивальної взаємодії у класі чи аудиторії. Водночас модульно-розвивальна система, процедурно ґрунтуючись на техніках навчального мистецтва, створює психолого-педагогічні умови для розгортання *перипетій освітнього дійства*. Драматизм конкретного проблемного оточення виявляється у боротьбі особи з обставинами, які перешкоджають досягненню мети. Він утілюється в мережі *конфліктів*, які й спонукають до внутрішнього прагнення протидіяти пізнавальній, регуляційній, світоглядній і, нарешті, психодуховній ситуаціям. Кожна особистість справляє різний, здебільшого неповторний, відгук на одну й ту саму інформацію, подію чи ідеологему, особливо під час вольового самореалізаційного діяння. Допомогти учневі внутрішньо організувати його, надати потужного духовного резонансу – основне завдання *навчального мистецтва* за нової експериментальної практики модульно-розвивального навчання.

Основи драматичної концепції освітньої діяльності. Одним із закладів культури, де професійно плекається духовність, є *театр*. Він починається з вішалки (К.С. Станіславський), адже вимагає винятково *святкового вирядження*, перенесення в інший світ звеличеного лицедійства і тілом, і духом. Глядачі, приймаючи правила гри і ритм взаємодії, теж беруть участь у створенні особливої *атмосфери театральності*, видовищності. У такий спосіб вони бачать присутніх й водночас показують себе. “Входячи в театр як в інший світ, – каже заслужений артист України І.Г. Ляховський, – актор і глядач у духовному тандемі покликані перепливти Лету – ріку забуття, кожен залишивши на другому її березі себе буденного, житейського... Саме вистава об'єднує в єдине художнє ціле всі елементи театрального процесу – задум, план, методу, стиль, ансамбль. Вона здійснюється колективом учасників під орудою режисера, котрий створив задум і план постановки як природні способи конкретизації ідеї, теми і сюжету *n'еси*. Остання є основою вистави і водночас само-

стійним літературним твором, що існує незалежно від театру. Отожбо театр, внаслідок інтерпретації п'єси, перетворює її на виставу – *новий твір* мистецтва” [15].

Майстерні театральні вистави завжди викликають катарсис – емоційно-духовне потрясіння під впливом наявного *драматичного дійства* (зав'язка, перипетії, кульмінація, розв'язка), яке приводить до вивільнення людини від неістотних хвилювань та думок і переживається як душевний стан *внутрішнього самоочищення*. Щоб освітній процес став духовним явищем аналогічного характеру, а шкільне довкілля – психогенним вітакультурним чинником, вони мають плануватися за психосоціальними *моделями* розвивальної міжіндивідуальної взаємодії і здійснюватися за відповідними *технологіями* режисерського мистецтва. Тоді є надія, що пропонований загальнолюдський і національний досвід, кристалізуючись у формі ідей, законів, категорій, кодексів, традицій, переконань тощо, буде розгортатися перед учнями як його власна драма пошуку істини, ідеалу, гармонії, сенсу. Саме тому модульно-розвивальна система обстоює *драматичну концепцію* розвивальної освітньої діяльності вчителя і учня, основу якої стосовно етапів модульного процесу становлять мистецька мета і сценічна дія (*табл. 1*).

Подане в таблиці нормативне знання показує, що освітній сценарій зосереджує увагу вчителя на *перипетіях* організованого навчального дійства в кількох площинах: а) конфліктної боротьби історичних і сьогоденних осіб у вирі розвитку людської цивілізації; б) тотальної проблемності життя людини у світі (пізнавально-сміслові суперечності і колізії, інтелектуальні труднощі і бар'єри, морально-етичні конфлікти і розлади совісті тощо) і в) природного драматичного входження особистості в культуросемні пласти етнонаціонального досвіду. Тому він утілює *драматичну концепцію паритетної освітньої діяльності* вчителя і учнів й на кожному етапі модульно-розвивального процесу (від чуттєво-естетичного до духовно-естетичного та спонтанно-креативного) специфічно реалізує послідовну зміну ситуацій і сцен *розвиткового спілкування* за класичною схемою: “зав'язка – розгортання подій – кульмінація – згасання подій – розв'язка”. Відповідно у системі інноваційного навчання за *критерій ефективності* розвивального циклу педагогічних взаємостосунків береться лише те, що в культурному і духовному планах створює учень – міні-

підручник чи задачник, нові смислові відношення чи моральні правила, інтелектуальні чи естетичні цінності, які знайшли реальне упредметнення у його думках, переживаннях, діях, словах, учинках. Мета, якої при цьому прагне досягти вчитель, – вивести учнів на нові обрії *психодуховного розвитку* через особистісне прийняття і переживання цього актуалізованого вітакультурного досвіду, пропускаючи крізь власні почуття і помисли корисне й повчальне, трагічне і величне, самотутнє й універсальне, огидне і прекрасне, хаотичне й гармонійне, логічне й духовне (*див. у додатках зразки освітніх сценаріїв [34]*).

Освітній сценарій має основним завданням не тільки залучити юне покоління до етнонаціональних і загальнолюдських вартостей, а й покликаний *правдиво розкрити*, яким чином будуть закріплені *вищі взірці духовної практики* у внутрішньому світі учня і, щонайперше, як саме трансформуватиметься ця практика до розуміння значень і наступного глибинного осмислення вчинків людей, історичних подій, буденних ситуацій, а відтак персоніфікованого прийняття відповідальності за *духовність власних вчинків* і якість свого життя загалом. Для вчителя-дослідника головне значення має *позитивна емоційно-психологічна атмосфера* розвивальної взаємодії з учнями, що становить ситуативну основу педагогічно керованого простору, другорядне – повнота втілення окремої освітньої технології, котра реалізує відповідні завдання етапів модульно-розвивального процесу, й похідне – вибір форм, методів і засобів навчання, у якому допускається найбільша довільність співучасників навчання. Та це певною мірою й очевидно, адже поштовх до будь-якої роботи з'являється тоді, коли є зацікавленість у результаті, а досягнення мети стає внутрішньо *бажаною подією*. Тому навчально-предметний зміст у свідомості учнів розгортається як *драма пошуку* гармонії та істини, тобто у конфлікті між бажаним результатом соціально-культурного збагачення власного ментального досвіду і процесом його досягнення.

Відомо, що *драматизм* найповніше виявляється у боротьбі людини з обставинами, що перешкоджають досягненню життєво важливої мети. Він, за висловом О. Блока, виникає там, де починається пізнання, де є надія, а найвищий його ступінь утілюється в конфлікті. І якщо збіг обставин створює драматичні колізії, то конфлікт спонукає особистість до вольового рішення протидіяти їм, чинити опір обстави-

*Мета і сценічна дія психомистецької реалізації
цілісного модульно-розвивального процесу*

Етапи модульно-розвивального процесу	Мистецька мета	Сценічна дія
0. Чуттєво-естетичний	Емоційно піднесена, «інтригуюча», емпатійна зустріч вчителя і учнів задля продуктивного спілкування і ділового окреслення перспектив співпраці й освітнього культуронаслідування	Дія позитивного ефекту першої зустрічі з учителем (викладачем), коли зацікавлює не лише зміст виголошеного ним, а й захоплює та притягує його непересічна оригінальна особистість
1. Настановчо-мотиваційний	Психологічна установка щодо близької і далекої перспектив вивчення теми учнями, внутрішнє мотивування їхньої змістовно спроектованої навчально-розвивальної діяльності	Конкретно-ситуативний розвиток комунікативних процесів, які забезпечують прийняття та усвідомлення учнями сутнісних компонентів проблемно-діалогічного поля освітньої діяльності
2. Змістово-теоретичний	Педагогічна підтримка безперервної пошукової пізнавальної активності і самостійності школярів, котрі характеризують внутрішній пошук універсальних залежностей (закони, категорії тощо)	Драматичне розгортання пізнавально-емоційних подій щодо творчого пошуку можливих способів мисленнєво-теоретичного (напрямок) виходу учнів з проблемно-діалогічного поля
3. Оцінювально-смысловий	Педагогічне стимулювання процесів первинного осмислення науково значущого фрагмента соціально-культурного досвіду і внутрішньої організації теоретичного знання	Особистісне осмислення шляхів (способів) розв'язання теоретичних проблем і зростання емоційно-вольового напруження щодо можливостей їх професійно-практичного застосування
4. Адаптивно-перетворювальний	Розкриття нормотворчої функції (призначення) наукового знання, тобто вироблення норм, формування умінь і навичок, адаптація теоретичного знання до соціальної практики	Розвиток соціально-інформативної діяльності через активізацію регуляційно-вольової активності школярів, яка забезпечує освоєння соціальних норм (у тому числі й умінь)
5. Системно-узагальнювальний	Педагогічно кероване формування цілісної системи особистісних знань і норм як конструктивних компонентів ментального досвіду учня з ціннісно значущим відтінком	Активізація емоційно-ціннісного потенціалу особистості у системі набутого ментального досвіду, що приводить до позитивних змін у світогляді школярів
6. Контрольно-рефлексивний	Розвиток процесів творчої рефлексії, збагачення чуттєво-ціннісної сфери особистості, її моральне зростання	Морально-естетичне самовдосконалення особистості шляхом рефлексивного переструктурування здобутих нею знань, норм і цінностей
7. Духовно-естетичний	Гармонізація і гуманізація взаємин особистості з довкіллям через межові чуттєві переживання, внутрішнє творення нею самої себе, а відтак духовно-естетичне збагачення її психічного світу	Духовне самовдосконалення особистості як неподільна єдність у звеличеному й естетичному проживанні внутрішнього розвитку, творчості, вірування і любові; стан внутрішньої гармонії почуттів, розуму і волі
8. Спонтанно-креативний	Повна художньо-образна реалізація індивідуальнісного та універсального потенціалів учня у ситуаціях самотворення і самоплекання психодуховних форм свободи, істини, правди, краси, добра, мудрості тощо, й у такий спосіб саморозвиток своїх уподобань, відчуттів, талантів	Досягнення кожним учнем вищих рівнів, форм і механізмів самотворення своєї позитивної Я-концепції шляхом здійснення особливої, довільно-творчої, духовно-смыслові роботи над психокультурним об'єктивуванням (продукуванням) здобутків і потенцій власного ментального досвіду

нам усім єством, а інколи, навіть власним життям. Ось чому предметом зображення в драмі завжди є *вольове діяння* від його початку (зав'язки) до завершення (розв'язки), яке має розгортатися на очах глядачів за принципом “тут – тепер – повно”. Саме це, а також специфіка драматичного часу, надстилого й надпотужного, і робить *мистецтво драми* найефективнішим засобом залучення кожного її учасника до співчуття, співпереживання цінного для всього суспільства вітакультурного досвіду.

І це наочно підтверджує історія людства: ще в давні часи драма “виникає на майдані” (О.С. Пушкін) і втілює єдине для всіх міфологічне знання про Всесвіт. Розвиваючись, вона зображає конфлікти індивідів, котрі відчують відповідальність за свої діяння, з природними чи суспільними обставинами. Тому конструктивно єдине дійство будь-якого визнаного драматичного твору будується як *сукупність циклів конфліктних ситуацій*, кожний з яких знаменує собою вищий етап загострення суперечностей. Проходячи апогей напруженої боротьби, драматичне дійство відтворює виникнення її результату (інші обставини, нові колізії).

Але драма у мистецтві твориться для вистави, тому її *художній зміст* має бути реалізований у *сценарії*, тобто предметно зображувальній та композиційній основі сценічного дійства, що гармонійно обіймає *ритмічну, жестову та просторову конкретизацію тексту драми*. В цьому контексті не є винятком й *паритетна освітня діяльність* учителя та учнів, викладача і студентів, котра утримує й мотиваційний поштовх до певного ситуативного діяння, й вольове рішення особистості утвердити себе в довіллі, й інтелектуальні намагання здолати конфлікт між недосконалістю власних вчинкових дій та конкретними вимогами суспільної практики.

Проведення паралелі між модульно-розвивальною системою навчання і технологією створення вистави вказує на те, що у першому випадку *режисер* – це учитель-дослідник, а *актор* – учень, акторська труппа – класний колектив. На думку В.І. Немировича-Данченка справжній режисер не лише повинен “умерти в акторові, а й стати триголовою істотою”, котра поєднує: а) *тлумача* (актора і педагога), який допомагає виконавцеві створити роль; б) *дзеркала*, що відображає індивідуальні риси актора; в) *організатора* всього спектаклю. Так само і вчителю-експеримен-

татору: для того щоб бути *ефективним інтерпретатором* “учнівської ролі” потрібні ґрунтовність і чистота *мистецького спрямування* у своїй роботі, *талановитим актором* – треба самому відчути всі відтінки внутрішніх і зовнішніх ходів у цій ролі, *мудрим наставником* – поставити себе на місце виконавця, не забути його індивідуальність, любити й розвивати його творчі риси. Тільки після цього він може стати *дзеркалом-майстром*, який адекватно відображає найтонші порухи душі учня-виконавця, його найдрібнішу думку, емоцію чи помилку. Вчитель, котрий недооцінює своєї *відповідальності*, професійно не підготується до чергового етапу навчального дійства, а відтак неодмінно прийде до того, що учнівський колектив, мов корабель без стерна, постійно сходитиме з оптимально розрахованого курсу, даремно втрачатиме дорогоцінний освітній час.

Отже, освітній сценарій у нашому досвіді фундаментального експериментування – це *авторський проект* психомистецького зрелізування модульно-розвивального навчання, що обґрунтовує *драматичну концепцію* й, відповідно, високу внутрішню конфліктність соціально організованої міжособистісної взаємодії наставника і наступників у вигляді розгорнутого *вітакультурного освітнього дійства* в класі чи аудиторії. Тому інноваційний освітній метапроцес – це завжди чітка система *технологій режисерського мистецтва* й водночас адекватних їм психомистецьких технік ведення актуальних розвивальних взаємостосунків між учасниками освітнього культуротворення, що спричинюють четвертинне формовиявлення зазначеної конфліктності в обстоюваних сценаріях: по-перше, відносин між особою і суспільною практикою; по-друге, складових і компонентів конкретного навчально-предметного змісту; по-третє, ситуативних непорозумінь у боротьбі за соціальне визнання, престиж, навчальні здобутки; по-четверте, мислєдіяльності та рефлексії цілей, процесу і результатів кожним своєю освітньої діяльності за критеріями “тут – тепер – повно”.

2. КОМПОЗИЦІЯ І ТЕРМІНОЛОГІЯ ОСВІТНЬОГО СЦЕНАРІЮ

Особливості композиції сценарію навчального модуля. Предметом зображення у драмі, як відомо, є *вольове діяння* від початку (зав'язка) до завершення (розв'язка), яке залучає кожного її учасника до *співпережи-*

вання. До того ж і специфіка педагогічної культури ґрунтується на чутті дитини, емпатії, тобто здатності співпереживати, почувати, за висловом В.О. Сухомлинського, – себе в учневі й учня у собі, умінні поставити себе на його місце. Загалом суть освіченої людини полягає у *вихованості її почуттів*, оскільки шлях до знань вихідно вибудовується через емоційне пробудження розуму. Де є радість пізнання, свобода творення і бажання діяння, там відсутні пасивність, неухважність, недисциплінованість. Тому, створюючи сценарій заняття, педагог мисленнево прагне ввести учня у духовно-практичний світ через власне сприйняття та переживання національного і загальнолюдського досвідів. Його зміст є *технологічним засобом* розвивальної взаємодії, що описує наступність функціонування проблемних, критичних, конфліктних і кризових ситуацій, які реалізують завдання конкретного навчального модуля.

Композиція сценарію навчального модуля подібна до композиції художнього твору, що ґрунтується на законах: *цілісності*, завдяки якій модуль сприймається як єдине і неподільне ціле; *контрасту*, а саме зміни перипетій – кульмінацією, яка поступається розв'язці; *новизни*, де елементи нового “переносять” учнів на іншу вершину, з якої глибше осмислюється увесь хід подій, йде переоцінка принципів, які були стабільними до цього часу; *підпорядкованості* всіх засобів навчального модуля ідейному задуму; *життєвості*, який є окремим законом композиційної організації, що виявляється на етапах навчального модуля у вигляді прогресивної динаміки освітнього дійства у просторі і часі.

Композиція освітнього сценарію, зберігаючи основні ознаки композиційної будови художнього твору, складається із *вступної* та

основної частини. У вступі вказуються:

а) *назва* навчального модуля (навчальний курс, клас, кількість міні-модулів);

б) *художня ідея* та *основний конфлікт* навчального модуля, які є серцевинними в обґрунтуванні *сюжетної лінії* сценарію;

в) коротка психолого-педагогічна *характеристика* навчальної групи (класу), яка є передумовою повноцінної *експозиції*;

г) *дійові особи* і *виконавці*;

д) освітній *реквізит* та *декорації*, що дають змогу моделювати повноцінний соціально-культурний простір розвивальної педагогічної взаємодії;

е) *надзавдання* вчителя і *надзавдання* учня;

є) знати, вміти, нормувати, цінувати (за потреби).

При підготовці основної частини сценарію аркуш паперу розділяється на три частини (**табл. 2**): а) фіксується акт (етап) модульно-розвивального процесу та прийнятий до втілення той чи той інваріантний алгоритм розвивальної взаємодії; б) психомистецький перебіг безперервної розвивальної взаємодії вчителя і учнів (діалоги, полілоги, монологи, репліки, змістові особливості освітньої діяльності та міжсуб'єктних взаємин тощо); в) *психоемоційний зміст* розвивальної взаємодії та ремарки вчителя (*див. далі взірці*). Зазначені структурні компоненти подаються в гармонійній єдності зліва направо, зважаючи на те, що середня частина сценарію має максимально повно і навіть надлишково висвітлювати зміст, умови, засоби та інші особливості перебігу *навчально-театралізованого дійства*: експозицію і зав'язку (початок дійства, виникнення конфлікту) – перипетії (ланцюг конфліктних і проблемних ситуацій) – кульмінацію (драматичне розгортання освітніх подій за максимального емо-

Таблиця 2

Структура основної композиційної частини сценарію

Етап (акт) модульно-розвивального процесу та алгоритм розвивальної взаємодії	Зміст паритетної освітньої діяльності у загальному контексті психомистецького перебігу безперервної розвивальної взаємодії вчителя і учнів (викладача і студентів)	Психоемоційний зміст розвивальної педагогічної взаємодії і ремарки вчителя (викладача)
...

ційно-вольового напруження) – розв’язку (відшукання виходу з драматичної ситуації).

Експозиція та зав’язка навчально-проблемної ситуації відбувається на настановчомотиваційному етапі, під час якого актуалізуються мотиви діяльності, усвідомлюються пізнавально-інформаційні проблеми. Розвиток внутрішньої конфліктності триває й на наступних етапах, коли учень по чергово перебуває у ситуаціях пошуку нових знань, норм, цінностей і психодуховних форм самозреалізування. При цьому розгортання напруження веде до *кульмінаційного моменту*, який триває на системно-узагальнювальному етапі і спонукає до розв’язування загальноосвітніх проблем. *Світоглядна розв’язка* виникає на контрольно-рефлексивному етапі під час здійснення самооцінки, коли збагачується ціннісно-смысловий досвід особистості, формуються цілеспрямовані переконання, відбувається критична рефлексія всього попередньо набутого. Духовно-естетичний та спонтанно-креативний етапи дають змогу учневі навчатися на власному ментальному досвіді шляхом самопродукування і в такий спосіб внутрішньо організувати щойно здобуті знання, норми, цінності та досягнути психоформи, зважаючи на істотне розширення простору його *духовного самовдосконалення* як особистості, індивідуальності, універсуму. Таке розгортання проектно-освітніх подій практично передбачає чотирифазне й, відповідно, *чотиридієве* функціонування навчального модуля як завершеного психомистецького дійства.

Емпірично встановлено, що у ситуації, коли освітній процес ґрунтується на *техніці навчального мистецтва*, то наступники мають якісно вищу академічну успішність з усіх предметів, ніж їхні ровесники, не прилучені до нього. Відомо, що розвинений естетичний смак переважно поєднується з високим інтелектом, жвавістю думки та оригінальністю мислення. В.І. Вернадський спостерігав це на собі, фіксуючи істотне збільшення потужності почуття і думки, духу і розуму в їх взаємодоповненні і взаємопроникненні. Вчений дійшов висновку, що “припинення діяльності людства у галузях мистецтва, релігії, філософії чи суспільного життя не може гнітюче не позначитися на науці, а звідси – на долі країни і планети, народу і людства”.

Вживання театральної термінології у системі модульно-розвивального навчання. Перехід від наукового проектування інно-

ваційного освітнього процесу до його практичної реалізації за психомистецькими канонами розгортання навчального дійства природно вимагає відповідної зміни термінології, що, образно кажучи, живить технологію *конкретно-ситуативного творення* розвивальної взаємодії і паритетної освітньої діяльності вчителя і учнів.

Щонайперше вчителю-предметнику під час написання освітнього сценарію й у процесі реалізації психодраматичних технологій треба використовувати *термінологію*, що властива сценарію класичної (драматичної) вистави, а саме:

– зміст та основні моменти розвивальної взаємодії вчителя і учня – *сюжетна лінія* сценарію;

– учасники паритетної взаємодії (вчитель і учні) – *дійові особи*;

– сукупність впорядкованих структурних елементів модульно-розвивального заняття (міні-модуля, або освітньої дії) – *композиція* навчання (освітнього сценарію);

– основні композиційні елементи освітнього сценарію – *зав’язка, кульмінація, розв’язка*;

– проміжні композиційні елементи – *розвиток подій* та їх *згасання*;

– психолого-педагогічний портрет класу (групи), потрібний для здійснення диференційованого та індивідуального підходів до учнів, встановлення діагнозу та прогнозу розгортання модульно-розвивального процесу, а також обставини, за яких відбуватиметься цей процес – *експозиція*;

– обладнання та інтер’єр для модульних занять – *реквізит*, а в разі проведення занять у кабінеті естетики, етнографії, фольклору, літературній вітальні, виставці, лабораторії, театрі, музеї тощо можна вживати термін “*декорація*”;

– примітки, позначки, зауваження вчителя, що подані у сценарії і стосуються особливостей модульно-розвивального процесу як психомистецького дійства – *ремарки*;

– розвивальна взаємодія вчителя і учнів, яка реалізує цілі і завдання пізнавально-емоційного періоду – *1 дія сценарію*;

– розвивальна взаємодія вчителя і учнів, яка реалізує цілі і завдання критично-регуляційного періоду – *2 дія сценарію*;

– розвивальна взаємодія вчителя і учнів, яка реалізує цілі і завдання ціннісно-рефлексивного періоду – *3 дія сценарію*;

– розвивальна взаємодія вчителя і учнів, яка реалізує цілі і завдання духовного періоду – *4 дія сценарію*;

– етапи навчального модуля як завершені фрагменти паритетної освітньої діяльності учасників навчання (міні-модулі), що відображають актуальний перебіг освітніх подій – *акти 0, 1, 2, ...8 відповідних дій*;

– завершені у структурно-функціональному відношенні ситуації розвивальної взаємодії, які організуються здебільшого навколо процесів постановки та розв'язання освітньої задачі і є основними характеристиками (параметрами) модульно-розвивального заняття – *навчальні сцени*, або просто *сцени*.

Подамо основну **театральну термінологію**, що пояснює психомистецький перебіг цілісного модульно-розвивального циклу.

Архітектоніка твору (від гр. *architekton* – архітектор) – гармонійне сполучення частин у єдине ціле; слово-синонім – композиція (побудова) твору.

Композиція (від лат. *compositio* – складання, створення) – побудова літературного твору, розташування у певній послідовності та взаємозв'язку всіх його частин (розділів, епізодів, сцен, картин та образів), продумане розгортання подій і групування та розстановка персонажів.

Пролог (від гр. *prologos* – передмова) – вступна частина твору, яка або ж розповідає про події, що передують основним подіям твору, або наводить якусь історичну паралель, або створює потрібний настрій, готує читача (глядача, учня) до розуміння того, про що йтиметься далі, тобто роз'яснює *ідею твору*.

Експозиція (від лат. *expositio* – виклад, опис) – у літературному творі попереднє знайомство з персонажами, обставинами й умовами їхнього життя, з їх характерами, часом і місцем майбутніх подій, покладених в основу сюжету; однак конфлікт, котрий приведе персонажів у дію, ще невідомий; загалом відомі такі форми експонування: назва твору, характеристика дійових осіб, ремарки опису місця та часу дії, пролог, самохарактеристика персонажів, зображення обставин.

Зав'язка – елемент сюжету, що означає початок розвитку зображених у творі подій, виникнення конфлікту між головними персонажами; відтак – це подія, яка зумовлює подальший хід дій у творі.

Розвиток дії – ті події у сюжетному творі, які відбуваються після зав'язки й зумовлюють наступне загострення конфлікту між персонажами; у різних зіткненнях усе яскравіше виявляються риси характеру персонажів, їхні життєві позиції та прагнення; тоді конф-

лікт, котрий здебільшого спершу виникає між кількома персонажами, втягує все більше і більше осіб, взаємостосунки між якими іноді ускладнюються ще й різними інтригами; так виникають нові колізії; водночас розвиток дії приводить до кульмінації та розв'язки, до вирішення того конфлікту, котрий став пружиною всіх основних подій твору.

Інтрига (фр. *Intrigue*, від лат. *intrico* – заплутую, збиваю з пантелику) – всілякі ускладнення та особливе напруження у розвитку сюжету, раптові повороти в розгортанні подій, карколомні пригоди, різні несподіванки тощо.

Колізія (від лат. *collisio* – стикаюся) – у художньому творі гострі зіткнення персонажів, котрі мають протилежні погляди, інтереси й прагнення, які склалися певного моменту розгортання подій; іноді художню колізію ототожнюють з художнім конфліктом.

Конфлікт (від лат. *conflictus* – зіткнення) – у літературному творі – протиставлення між персонажами, між персонажами й обставинами, між різними сторонами в характері персонажів, що досягло великої гостроти й непримиренності; водночас – це головна пружина в розвитку сюжету твору, основний засіб виявлення рис характеру персонажів та розкриття ідеї і дії.

Кульмінація (від лат. *cuimen (culminis)* – вершина) – найвище напруження в розвитку сюжетної дії, коли художній конфлікт досягає найбільшої гостроти і відбувається злам, котрий готує розв'язку; тобто та межа в розгортанні подій, що знаменує рішучий поворот у конфлікті, переломний момент розвитку дійства.

Розв'язка – у розвитку сюжету художнього твору та подія, під час якої конфлікт між дійовими особами вирішується, коли стає цілком ясно, хто вийшов переможцем, а хто потерпів поразку; так звана остання подія твору; іншими словами, драматична ситуація, з якої по-новому сприймається весь хід подій, переоцінюються ідеї, принципи (світоглядні ціннісні орієнтири), якими користувалися персонажі до цього.

Епілог (від гр. *epilogos* – післямова, висновок) – остання частина, в якій розповідається про подальшу долю основних героїв.

Тема (від гр. *thema* – положення, основа) – життєві явища, що їх, відповідно до свого світогляду, відібрав митець для художнього відтворення, а також ті її проблеми, які поставив.

Ідея твору – основна думка, висвітленню якої автор підпорядковує всі змальовані ним картини й образи; вона безпосередньо пов'я-

зана з темою твору, а в сукупності вони становлять його ідейно-тематичний зміст.

Зміст і форма твору – дві неподільні його сторони: зміст – це те, про що говориться у творі, тобто його тема та ідея; форма – спосіб розкриття змісту, його композиція і сюжет, система образів, жанрова своєрідність, художні засоби.

Сюжет (фр. sujet, від лат. subiectum – предмет) – це подія чи система пов'язаних між собою подій, у процесі розвитку яких у творі розкриваються характери персонажів і весь зміст твору.

Фабула (від лат. fibula – байка, переказ) – у художньому творі ланцюг подій, розкритих у сюжеті і стисло викладених у логічній причинно-часовій послідовності.

Перипетія (гр. peripeteia – несподівана подія) – раптовий і несподіваний поворот у розвитку сюжету художнього твору, різка зміна у поведінці чи ускладнення в долі персонажа.

Жанри (фр. genre, від лат. genus (generis) – рід, вид) – історично сформовані типи художніх творів, які залежать від родів, до яких вони входять (епос, лірика, драма), особливостей їх змісту й форми, провідних естетичних властивостей, обсягу та способу побудови образів; вибір письменником тієї чи іншої жанрової форми залежить від провідних тенденцій його літературної епохи, світоглядних позицій та естетичних ідеалів, емоційного ставлення до зображуваних явищ, тематики та ідейного спрямування твору.

Художність – у широкому значенні слова властива літературі й мистецтву образність, поза якою вони не існують і якою відрізняються від науки як системи логічно-понятійного мислення; у вузькому значенні – це мистецька досконалість твору, міра ідейно-особистісної якості його картин та образів, а відтак і його цінність. “Справжній театр, – пише Ф.І. Шаляпін, – не тільки індивідуальна творчість, а й *колективна дія*, котра вимагає певної гармонії всіх частин. Адже для того, щоб ... був до досконалості хороший Сальєрі, потрібний до досконалості хороший партнер – Моцарт. Неможна вважати хорошою виставу таку, в якій, скажімо, прегарний Санчо Панса й убогий Дон Кіхот”.

Запропоновані обставини – це фабула п'єси, її факти, події, умови життя, акторське та режисерське розуміння, додаток до неї від себе, мізансцени, постановка, декорації і костюми художника, бутафорія, світло, шуми та звуки і т. ін., що пропонують акторам взяти до уваги (“Якби я потрапив в ось таку ситуацію...” ,

“Якби я був змушений з неї вибиратися”, Це фатумне “Якби ...”).

Події, за К. Станіславським, – засіб найдоступнішого проникнення у драматичний твір, що потребує аналізу фактів, подій, тобто фабули п'єси; тому радив розпочинати її систематичне аналізування з визначення дійових фактів, їх послідовності та взаємодії, що дає змогу акторові мимоволі охопити більш широкі пласти запропонованих обставин сценічного життя.

Оцінка фактів, за К. Станіславським, – це акторське вміння вибрати типове у життєвих моментах, проникати у їх драматичну суть, котре ґрунтується на особистісних почуттях, прискіпливому ставленні до них, коли актор внутрішньо задає собі таке питання і вирішує таке завдання: “Які мої особисті, живі людські помисли, бажання, устремління, властивості, природні риси й недоліки могли б заставити мене, людину-артиста, ставитися до людей та подій п'єси так само, як дійова особа, яку я зображаю”.

Надзавдання – кінцева мета руху ролі, її центральне завдання, себто ціль, заради якої: а) створюється твір, б) персонажі ведуть свою наскрізну дію від зав'язки до розв'язки, в) драматург, режисер намагається втілити свою ідею у свідомість глядача; таке надзавдання у виконавця – це зосередження всіх бажань, сорому, лінощів, похоті у запропонованих обставинах. “Надзавдання і наскрізна дія, – пише К. Станіславський, – головна життєва суть, артерія, нерв, пульс п'єси”. Воно як хотіння, наскрізна дія (прагнення), а також його виконання створюють творчий процес переживання”. Відтак і “*лінія наскрізної дії* з'єднує воедино, пронизує, ніби нитка розрізнені буси, всі елементи, й спрямовує їх до загального надзавдання” (К. Станіславський).

Лінія ролі – усвідомлення виконавцем усього матеріалу п'єси на предмет глибокого розуміння своєї ролі від її початку до кінця, у т. ч. знання мети, до якої тягнуться герої, шляху, яким їм треба йти.

Етюдні репетиції – детальний розбір п'єси за подіями, діями, темами, що дає змогу акторові від епізоду до епізоду поставити себе у запропоновані обставини усієї ролі, всього театального дійства, примушуючи його усвідомити всі деталі, дрібниці психофізичного життя свого героя на сцені.

Другий план, за В.І. Немировичем-Данченком, – внутрішній, духовний “баланс” людини-героя, з яким той приходиться у п'єсу;

складається із сукупності життєвих вражень персонажа, усіх обставин його власної долі й обіймає собою всеможливі відтінки його відчуттів і сприймань, думок і почуттів; його вдала присутність уточнює та робить яскравими й значними всі реакції героя на події, котрі відбуваються у п'єсі, прояснює мотиви його вчинків, насажує глибоким змістом слова, які він вимовляє; він неподільно пов'язаний з ідейним авторським задумом і “зерном”, тому що всеохватно схарактеризовує сценічний образ, надзвичайно збагачує його.

Внутрішній монолог – самоговоріння у проблемному, зовнішньо мовчазному, контексті “**як сказати**”, оскільки від тексту залежить “**що сказати**” (В.І. Немирович-Данченко). У зв'язку з цим великий актор М. Щепкін говорив: “Пам'ятай, що на сцені немає цілковитого мовчання, крім виняткових випадків, коли цього вимагає сама п'єса. Коли тобі говорять, ти слухаєш, але не мовчиш. На кожне почуте слово, ти повинен відповідати своїм поглядом, кожною рисою обличчя, всім своїм єством: у тебе тут має бути німа гра, яка буває красномовнішою від слів, і спаси тебе боже глянути у цей час без причини в бік чи подивитися на якийсь сторонній предмет – тоді все пропало! Цей погляд миттєво уб'є в тобі живу людину, викреслить тебе з дійових осіб п'єси, і тебе треба буде зараз же, як непотрібну погань, викинути за вікно”.

Бачення – осягнення внутрішнім зором того, про що мовиться на сцені; тому “слухати – і є бачити те, про що говориться, а говорити – означає малювати образи. Слово для артиста не просто звук, а ще й збудник образів. Тому при словесному спілкуванні на сцені варто говорити не стільки вухом, скільки оку” (К. Станіславський).

Зерно вистави і ролі – той сутнісний зміст подій п'єси, “куди спрямований темперамент актора” (за В.І. Немировичем-Данченко), перегукується з поняттям наскрізної дії, котра завжди виникає із самої суті творів.

Взірець сценарію навчального модуля. Для прикладу пропонуємо проаналізувати освітній сценарій з математики (3-ій клас), підготовлений під нашим керівництвом авторською групою вчителів-дослідників ЗОШ № 164 м. Харкова (Л.П. Петрюк, Л.А. Семенова, І.В. Шаповалова). Фрагмент сценарію з української мови (8-й клас), що підготовлений учителькою Бердичівської ЗОШ I–III ступенів №10 Т.М. Мальцевою, також поданий у нашому виданні [див. 34].

3. КОНЦЕПТИ, ПРИНЦИПИ ТА УМОВИ СТВОРЕННЯ ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАЛЬНОГО ДІЙСТВА

Модель психодраматичного перебігу цілісного модульно-розвивального циклу. Навчально-виховний процес у середній і вищій школі – явище складне, багатогранне, динамічне. Думка про те, що організований педагогічний вплив близький до *мистецького навчання*, відомо давно. У міжлюдських взаєминах воно зароджується на підґрунті злиття таланту і майстерності, яке й розвиває природні задатки наступників, оснащує їхню психопрактику значущими знаннями, уміннями, нормами й цінностями, активізує індивідуальні здібності для постановки і розв'язання життєвих завдань. Але щоб наступник збагатив свій досвід суб'єктивними, особистісними, індивідуальнісними та універсумними ресурсами, він має бути активним учасником цікаво побудованого освітнього дійства.

Таке тотальне *внутрішнє вмотивування* зароджується у реальній надкритичній для особи ситуації, котру будь-що треба усунути – пережити, розв'язати, уникнути. Тому навчання треба розпочинати зі створення важливих для юної особистості *безвихідних обставин*, спочатку пізнавального, далі регуляційного, світоглядного і, насамкінець модульно-розвивального циклу, самореалізаційного характеру. Тоді є певність, що кожен учень досягне такого *кульмінаційного психодуховного стану*, який пов'язаний з його великим бажанням шукати вихід, переживати моменти пошуку і радість найменшого успіху, продуктивно діяти в невизначеній ситуації. Крім того, соціально широке поле вияву різних форм поведінки, діяльності, вчинання і спілкування учнів за нової освітньої системи породжує *взаємозалежність спонукань*. “Природа цих спонукань, – указує В.П. Казміренко, – ґрунтується на різноманітності потреб різного рівня спільності, їх змісті, силі чи значенні” [10, с. 233]. За цих обставин виникає *полімотиваційна активність* учнів, спричинена, з одного боку, їхніми життєвими стратегійними намірами, з іншого – конкретно-ситуативними завданнями розвивальної взаємодії [2; 4; 6; 13; 25; 28].

В інноваційній системі модульно-розвивального експериментування досягнення цього надзавдання істотно полегшується, оскільки універсальна оргтехнологічна модель освітнього метапроцесу і психолого-педа-

гогічний зміст кожного етапу навчального модуля зокрема задаються нормативно у двох площинах їх професійного використання – під час наукового проектування і майстерного втілення. Останнє реалізується за конкретизованою моделлю *психомистецьки інтерпретованого* модульно-розвивального циклу (рис. 1).

Витлумачення інноваційного освітнього метапроцесу як психомистецького театралізованого дійства пов'язане не лише із переіменуванням періодів та етапів модульно-розвивального циклу на навчальні дії та акти, а й з наповненням новим психокультурним змістом реальної соціоосвітньої взаємодії у класі чи аудиторії. Так, кожен акт, й тим більше дія, різняться за психодидактичними завданнями, мають власну *сюжетну лінію*, або траєкторію перебігу організованого *ситуативного культуротворення*, специфічні оргформи і техніки міжособистого взаємовпливу учасників навчання з огляду на внутрішню композиційну будову аналізованого дійства, експедицію тощо [див. 20, с. 239–242]. При цьому визначальні віхи сюжетної лінії сценарію фіксують чотири основних (до кожної навчальної дії) і вісім похідних (до кожного акту) *кульмінаційних точки*, що актуалізують різні психодуховні процеси і стани, образи суб'єктивної реальності та компоненти Я-концепції людини [див. детально 3; 4; 21].

За умов практичного втілення *психомистецьких технік* драматичного ведення розвивальної взаємодії освітня співдіяльність і ділове спілкування вчителя і учнів на модульних заняттях характеризуються катарсичними сплесками, полімотиваційними спонуканнями, конструктивними переживаннями, інтелектуальною та вольовою поведінкою. Заздалегідь розроблений освітній сценарій і потрібен для того, щоб на кожному міні-модулі змодельовати ситуацію драматичного протистояння, в якій ланцюг навчально-сценічних конфліктів вимагає не тільки пізнавального і чуттєвого, а й вольового і духовного зосередження, а отже, напруженої внутрішньої роботи особистості над собою. Крім того, він визначає одну або кілька *сюжетних ліній* мистецького перебігу міжсуб'єктних впливів, що фіксують основні перипетійні кроки, висвітлюють у деталях і нюансах хід розвивальних взаємин й окреслюють емоційні стани і духовні дії, яких треба вчителю домагатися як режисеру. При цьому *центральна* сюжетна лінія повного циклу модульних занять є такою: від емоційного захоплення, соціального настановлення

і внутрішньої мотивації до самооцінки й самоконтролю здобутих особистістю знань, умінь, норм і цінностей, її критичної і творчої рефлексій, творчих актів і духовних дій у творенні кращого довкілля, соціальних взаємин і власного самовідповідального Я.

Отже, мистецтво практичного втілення інноваційних освітніх технологій за модульно-розвивальної оргсистеми концептуально слідує психомистецьким закономірностям *проблемно-діалогічного театралізованого* навчального дійства. Тому для наставника важливо і необхідно знати принципи і закони організації самої театральної дії. Адже за інноваційних умов освітнього процесу вчитель – передусім *режисер*, який надихає учня на творчий пошук шляхів розв'язання проблем, що виникають під час навчальної комунікації. Таке навчання йде “від власного бажання”, приваблює своїм драматичним перебігом, стає “звеселенням серцевим”, як влучно висловився Г.С. Сковорода. Відтак воно здатне якісно виконати соціальне замовлення суспільства, оскільки створює зону ефективного психокультурного розвитку людини.

Заслужений артист України І.Г. Ляховський, аналізуючи новаційні здобутки модульно-розвивальної системи навчання [15, с. 264–266] зазначає, що вона базується на мистецьких технологіях, зокрема на *моделі творення театральної вистави*, де надзвичайно важить слово, *мистецьке Слово*. Відомо, що основою вистави, попри важливість інших складових, є мовлення, а відтак слово. Тому ця експериментальна система так скрупульозно влітає мистецьку методу творчості театральної вистави, де Слово – “могутня сила”, що має значення молитви, котру безліч разів повторюють для фізичного, соціального і духовного зцілення.

У модульно-розвивальній системі, продовжує далі відомий актор, є добра енергетична аура – *позитивна сила імпульсів*. Імпульс (поштовх) – надання об'єктові енергії, що живить рух за законами інерції висхідною, аж до згасання (вичерпання енергії). Розуміємо імпульс як одиницю руху з подальшим поштовхом – його оновленням, живленням, самотворенням. *Закон імпульсу-руху-розвитку-ритму* варто проілюструвати в музиці, де на нотному стані, при ключі (скрипковому чи басовому) поміщено розмір, скажімо 4/4, що означає 1-на нота – сильна доля, 2-га – слабка, 3-тя – відносно сильна, 4-та – найслабша. Саме так, у такті музичному, руха-

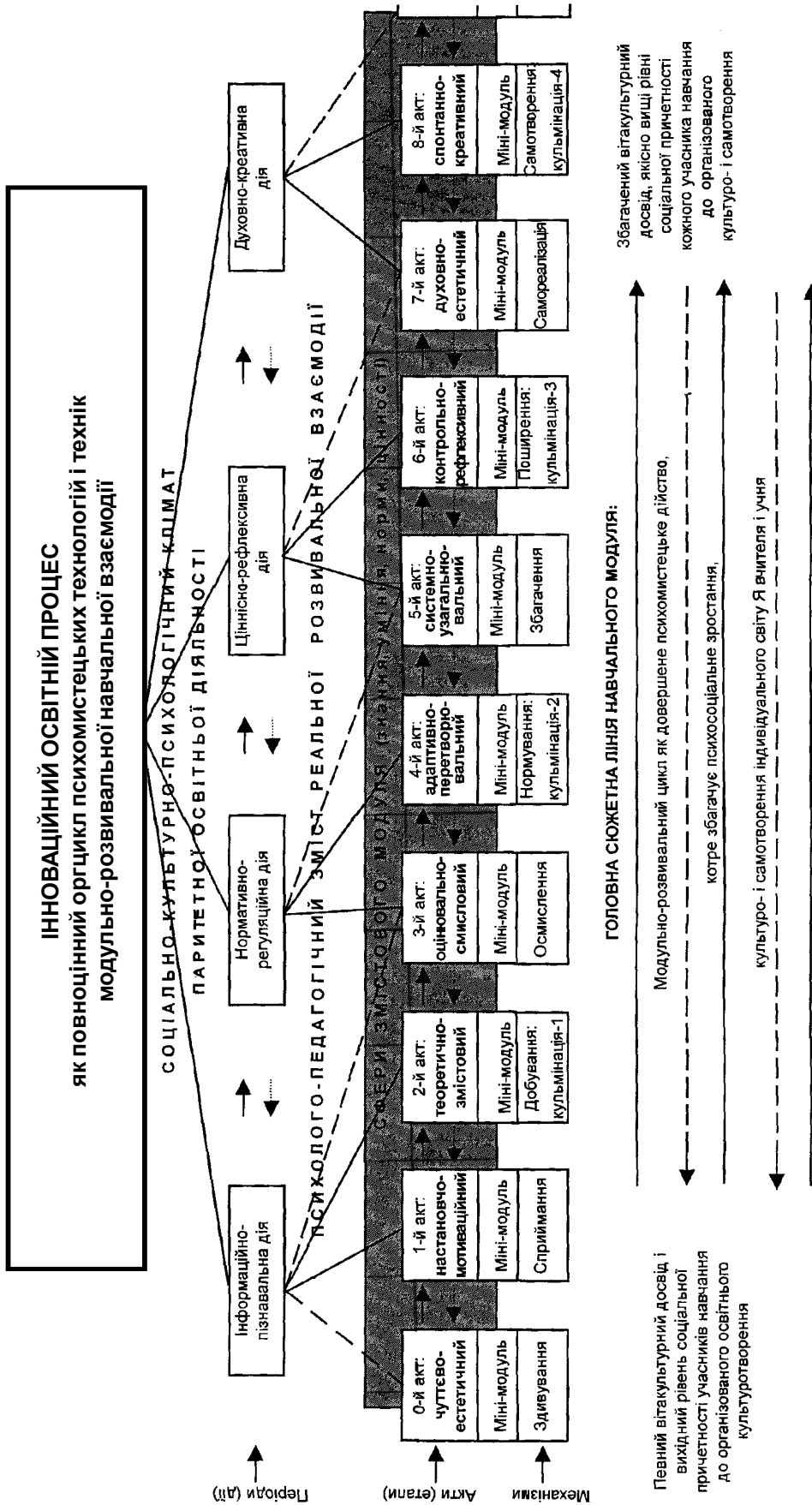


Рис. 1
Модель психомістецького перебігу повного функціонального циклу інноваційного освітнього метaproцесу

ється, розвивається, стається імпульс. В інших приключових розмірах – інші математичні розрахунки. Та в усіх розмірах присутнє логічне нагромадження імпульсів, що є ритмічною основою кожного твору. Модульно-розвивальна система освіти яскраво побудована на *енергетичній силі імпульсів*: це – міні-модулі, котрі базуються не на класно-урочних планах-конспектах, а на *мистецьких освітніх сценаріях*, що їх творять учителі-дослідники, і реалізуються в оргциклі ментально зорієнтованого навчального процесу. В підсумку імпульси-цеглини, розвивальна міжособистісна взаємодія у класі, витворюють величні “культуротворчі будівлі” – музики, освіти, науки, достойного життя, самовдосконалення. Отож в основі модульно-розвивальної системи – *паритетне*, якщо хочете – партнерське, ставлення вчителя до учня, взаємоповага, взаєморозуміння, намагання наставника сформувати Індивідуальність, а відтак виховати Особистість культурну і самовідповідальну. Не дивно, що на першому плані тут Культура, Духовність, Життєреалізування [15, с. 265].

Етапи та алгоритм створення освітніх сценаріїв. Загалом процес підготовки якісного сценарію здійснюється у два етапи: на першому створюється його *науковий проект* у загальних структурних, змістових та формальних обрисах, на другому – відбувається його *написання* з детальним дотриманням відповідних принципів і вимог. Зокрема, кінцевим продуктом проектування є *технологічна карта психомистецького опису* навчального модуля, що містить інформацію про реальні освітні цілі і завдання (комплексні і локальні); змістові блоки знань, умінь, норм і цінностей, якими оволодіватимуть учні; форми, способи і рівні пошуково-пізнавальної розвивальної взаємодії; перипетії і кульмінаційні моменти ситуативного культуротворення; методи і форми контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів тощо. Проектно-мисленева діяльність буде досконалою, якщо вона виконується за *вихідними ідеями-принципами* (духовності, ментальності, розвитковості, модульності, відкритості, динамічності, гнучкості, паритетності), що передбачають:

- 1) організацію *психосоціокультурного змісту* навчального модуля як складної багатофункціональної системи з окремими підсистемами у діалектичній єдності її основоположних складових, компонентів, параметрів;
- 2) реалізацію кожним компонентом навчаль-

ного модуля та елементами, що входять до його складу, максимально можливого психодуховного *розвиткового впливу* на конкретних учнів (системність та етапність занять, оптимальність форм, методів і прийомів навчання, внутрішня вмотивованість та самоактивність пошуково-освітньої діяльності школярів, емпатійність педагогічного спілкування та ін.);

3) презентацію навчально-розвивальних взаємостосунків від першого до сьомого-восьмого етапів інноваційного освітнього процесу як *відкритої психосоціальної системи*, що має “вхід” (ступінь реалізації мети попереднього модуля) та “вихід” (досягнення мети наступного модуля);

4) урахування психофізіологічних, соціальних та духовних особливостей учнів, їхнього *культурного потенціалу* у взаємодоповненні актуалізованих мотивів, розумових здібностей і вольової спроможності втілити задумане;

5) оптимальний відбір форм, методів, засобів і технік *ситуативного розгортання* розвивальної освітньої взаємодії у класі чи аудиторії на тлі поетапно нормованого психолого-педагогічного змісту міжособового контактування та ін.

Написання освітнього сценарію організується навколо *освітньої сюжетної лінії* розгортання модульно-розвивальної взаємодії між учителем і учнями та здійснюється за низкою **психомистецьких принципів**:

– *принцип “надзавдання”* – передбачає реалізацію головної ідейної мети проведення навчальних занять, яка спрямована на досягнення позитивних змін у психосоціальному розвитку учасників навчального процесу;

– *принцип “наскрізної лінії”* – полягає у спрямованому “просуванні” учнів за етапами навчального модуля (від одного етапу-акту до наступного), завдяки чому вони послідовно досягають проблемно-предметного, нормативно-регуляційного, ціннісно-особистісного та самореалізаційного рівнів оволодіння соціокультурним досвідом;

– *принцип “театрального дійства”* – передбачає розгортання навчального процесу за композиційним планом (пункти, зав’язки, кульмінації, розв’язки);

– *принцип драматизму* – утверджує наявність у модульно-розвивальному процесі утруднень, інтелектуальних бар’єрів, конфліктів, на подолання яких спрямована пошуково-пізнавальна діяльність, котра оптимізує психодуховну активність учнів, їхній розумовий та емоційний розвиток;

– принцип активної взаємодії та спілкування учасників навчального дійства – визначає характер пошукової освітньої діяльності учнів (активність, співпраця) та стосунків між учителем і учнями (діалогічність, паритетність), котрі сприяють реалізації потенціалу цих “дійових” осіб театралізованого дійства та їхньому якісному взаємовпливу, взаємозбагаченню, культуро- і самотворенню.

Реалізація вимог цих принципів у процесі створення сценарію робить його адекватним цілям і завданням модульно-розвивальної освіти, що дає змогу практично розгортати за ним навчальне дійство. Готуючись до психомистецького втілення паритетної освітньої діяльності, природно зростає фахова майстерність учителя, що, зі свого боку, істотно підвищує розвивальний потенціал та психокультурне наповнення модульних занять.

Пропонована нижче таблиця (**табл. 3**) є важливим підґрунтям для вчителів-предметників у *самостійному створенні* сценаріїв навчальних модулів, оскільки пропонує *найпростіші (трискладові) алгоритми* організації розвивальної взаємодії в навчальній групі до кожного етапу модульно-розвивального процесу. Змістовно такі сценарії, визначаючи надзавдання дієвих осіб своєрідного освітнього спектаклю, “описують перипетії надскладного навчального дійства в двох площинах: а) конфліктної боротьби історичних і сьогоденних осіб у вирі розвитку людської цивілізації і б) природного драматичного входження підрастаючої особистості в культуромісткі пласти людського (у 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 крізь власні почуття і помисли корисне й повчальне, трагічне і величне, самотутнє і прекрасне” [20, с. 229].

Узагальнення вищесказаного дає змогу запропонувати **алгоритм** проектно-інноваційної діяльності вчителя-дослідника над створенням освітнього сценарію, що, з нашого погляду, містить щонайменше 15 операцій:

1. Створення *експозиції*, тобто змалювання психолого-педагогічного портрета класного колективу, що дає змогу диференціювати навчання, діагностувати і прогнозувати перебіг модульно-розвивального процесу.

2. Визначення *сценарних умов і засобів* досягнення загальної, локальних та проміжних розвивальних цілей конкретного нав-

чального модуля.

3. Пропедевтичний схематичний *опис загальної сюжетної лінії* на основі наукового проекту навчального модуля.

4. Визначення *кульмінаційних точок* загальної композиції модульно-розвивального процесу та лінії розвитку і згасання подій у зреалізуванні безперервної розвивальної взаємодії.

5. Створення загальної сюжетної лінії першої – *проблемно-предметної* – психомистецької дії функціонування навчального модуля у єдності змісту і форм, методів і прийомів навчання, реквізиту і ролей учасників спільної діяльності тощо.

6. Створення сюжетних ліній установчомотиваційного і змістово-теоретичного мистецьких актів модульно-розвивального процесу.

7. Створення загальної сюжетної лінії другої – *нормативно-регуляційної* – дії функціонування навчального модуля.

8. Створення сюжетних ліній оцінювально-сміслового й адаптивно-перетворювального мистецьких актів модульно-розвивального процесу.

9. Створення загальної сюжетної лінії третьої – *ціннісно-естетичної* – мистецької дії розвивального функціонування навчального модуля.

10. Створення сюжетних ліній системноузагальнювального і контрольно-рефлексивного актів модульно-розвивального процесу.

11. Створення загальної сюжетної лінії четвертої – *духовно-мистецької* – дії розвивального перебігу навчального модуля.

12. Створення *сюжетних ліній* духовно-естетичного і спонтанно-креативного актів цілісного модульно-розвивального процесу.

13. Послідовний опис сюжетних ліній *окремих явищ і сцен* міні-модулів (30- чи 20-хвилинних навчальних занять) цілісного функціонального циклу навчального модуля.

14. Науково-мистецький *аналіз* сценарію, його доопрацювання і первинна практична *апробація*.

15. Науково-методологічна *експертиза* якості освітнього сценарію на предмет його масового використання.

Насамкінець зауважимо, що перше ґрунтовне дослідження принципів та умов структурування навчального модуля, розроблення його проекту та створення сценарію педагогічного впливу вчителя на учнів здійснене В.В. Мельник під нашим керівництвом [11]. Фундаментальне дослідження закономірностей розвивальної взаємодії у модульно-розвивальній системі як соціально-культурній організації виконане О.Є. Гуменюк також під нашим керівництвом [2; 3; 4; 5]. Крім кількох спец-

Таблиця 3

Оптимальний хід освітніх подій на кожному етапі модульно-розвивального процесу як поступальне розгортання мистецького дійства під час безперервної розвивальної взаємодії

Етап, або освітній акт, модульно-розвивального процесу	Оптимальний хід освітніх подій			Особливості навчально-сценарного конфлікту
	1-а сцена	2-а сцена	3-я сцена	
0. Чуттєво-естетичний	Експозиція, дійові особи і виконавці, ремарки; ефект «інтригуюча зустріч»	Чуттєво-естетична зав'язка як сильне співпереживання вчителя і учнів ситуації добра, краси, величі, віри, мудрості, святості тощо	Розвиток особистісної причетності учня до ситуації творення соціально-культурного досвіду разом із учителем	Емоційно-світлоглядний конфлікт між обмеженими здобутками ментального досвіду учня і вражаючими уяву цікавими науковими знаннями та культурними досягненнями людства
1. Наставничо-мотиваційний	Позитивна установка на паритетну діяльність у процесі розгортання навчання-гри, яка передбачає дотримання правил та одержання задоволення	Зав'язка через загострення пізнавально-емоційних сцен (конфлікти, суперечності, події, факти), які моделюють безвихідь	Розвиток пізнавально-інформаційних подій як зростання зацікавленості новою проблемною темою і психоемоційного напруження	Одна або кілька сюжетних ліній, що виявляють пізнавально-сміслові суперечності між досвідом учнів (уявлення, знання, норми) і новими ситуаціями, подіями, вчинками, фактами
2. Змістово-пошуковий	Пізнавально-емоційна кульмінація, або кульмінація «ЩО?», яка супроводжується високим інтелектуально-вольовим напруженням	Мобілізація всіх можливих психосоціальних засобів (матеріали, інструменти, мовлення, емоції тощо) пізнавального пошуку і мислепродукування	Формально-групова розв'язка пізнавально-емоційного конфлікту і відносне зменшення психоемоційного напруження	Розв'язання пізнавально-сміслових суперечностей відповідно до основних сюжетних ліній продуктивного пошуку, що приводить до локалізації пізнавальної проблемності і згасання навчальних подій
3. Оцінювально-смісловий	Змістово-особистісна розв'язка пізнавально-емоційного конфлікту як розрядка психоемоційного напруження	Згасання власне пізнавально-емоційних дій, автоматизм навчальних дій в оперуванні універсальними теоретичними залежностями	Нормативно-регуляторна зав'язка як уявлення про малоосмислені широкі можливості практичного використання здобутого теоретичного знання	Внутрішнє зняття пізнавально-смісового конфлікту та виявлення соціально-нормативних суперечностей: володіння теоретичним знанням і потреба його практичного використання в суспільному житті
4. Адаптивно-перетворювальний	Регуляторно-нормативна кульмінація, або кульмінація «ЯК?», яка супроводжується високим психосоціальним напруженням та потребує зміни довкілля	Нормотворче згасання подій і зменшення психорегуляторного напруження під час відкриття алгоритмів, інструкцій, програм, методик, технологій тощо	Формально-групова розв'язка як уявлення про соціально-практичної значущості наукового знання і зменшення психорегуляторного напруження щодо прагматичної дієвості засвоєних норм	Нормотворчий конфлікт як актуальна суперечність між можливими способами конструктивного застосування наукового знання на практиці, що виявляється в багатоваріантності форм і засобів його соціально доцільної організації (проекти, плани, технології та ін.)
5. Системно-загальнонавчальний	Змістовно-особистісна розв'язка нормативно-регуляторного конфлікту, що чітко фіксує межі соціально-культурного значення наукової теорії	Розвиток внутрішньої драми подій як переструктурування ментального досвіду учня засобами самоаналізу і рефлексії	Вартісно-пристрасна зав'язка як самоусвідомлення причетності до соціально-культурного творення досвіду нації і людства	Конфлікт особистісно-осмисленого значення здобутих знань і норм для ментального досвіду учня і їх позитивне використання у розв'язуванні власних проблем
6. Контрольно-рефлексивний	Кульмінація ціннісно-етична як внутрішнє напруження через потребу саморозвитку і самовдосконалення, тобто конфлікт «ДЛЯ ЧОГО?»	Згасання внутрішньої драми подій через етичне проживання і моральне прозоріння щодо власної гуманності і людяності	Відносна внутрішня розв'язка ціннісно-етичного конфлікту щодо значення здобутих знань і норм та індивідуального психосмісового зростання учня	Основний конфлікт морального саморозвитку: конфлікт між вимогами соціуму і потребами власного самовдосконалення як усвідомлена суперечність між тим, яким ти є, можеш бути і маєш стати в суспільстві
7. Духовно-естетичний	Змістовно-особистісна розв'язка осмислених морально-етичних проблем через духовно-естетичні переживання і вчинки як продукти власної творчості	Згасання подій міжсуб'єктної розвивальної взаємодії і, як наслідок, духовне збагачення особистості смислами, образами, переживаннями, мислесемами, психоформами	Пізнавально-світлоглядна зав'язка на якісно вищому рівні самоосмислення, що дає змогу особистості внутрішньо збагнути в гармонії й нескінченності інші важливі пласти соціально-культурного досвіду	Духовно-смісловий конфлікт міжглибиною занурення у внутрішнє осягнений пласт соціально-культурного досвіду і нагального бажання психоемоційного вивільнення, прагненням до духовної свободи, краси і гармонії
8. Спонтанно-креативний	Кульмінація духовного самоочищення як напружена жадоба самопізнання, продуктивного вірування, психодуховного оздоровлення і фатумного злету, котра зосереджується в конфлікті «У ЧОМУ СЕНС ЖИТТЯ?»	Перипетії внутрішньої боротьби духовних бажань, переживань, настановлень і вартостей учня під час самопродукування і самотворення ним позитивних моментів і психоформ власної Я-концепції	Ситуативно-сміслові зняття конфлікту духовного самоочищення учня шляхом самореалізаційного занурення у глибини власної сфери над-персональних психоформ: добра, істини, краси, віри, свободи, мудрості тощо	Конфлікт свободи-залежності вчинкової післядії учня як універсуму, коли він, здавалося б, вільний у створенні нових значенно-сміслових конструктів і водночас вимушений зважати на дію актуалізованих психічних образів опанованого минулого і невідомого майбутнього

випусків, у яких розглядається проблема створення і використання освітніх сценаріїв [11; 12], у нашій монографії є окремий розділ “Психомистецькі технології навчання” [20, с. 228–242], параграф “Сценарій навчального модуля як науково-мистецький опис”, що містить алгоритм проектного творення цього важливого засобу інноваційної освіти [20, с. 272–279]. У 2000 році побачив світ методичний збірник “Освітні сценарії”, підготовлений під нашим керівництвом учителями-дослідниками ЗОШ № 164 м. Харкова (директор Чухно В.В.) [16]. Нарешті, цьогорічний спецвипуск [34] презентує кращі освітні сценарії учителів-дослідників блискучого творчого педколективу Бердичевської ЗОШ № 10 (директор Рибак Н.І.), котрий більше десяти років успішно впроваджує не лише психомистецькі технології інноваційного навчання, а й модульно-розвивальну систему як фундаментальний соціально-психологічний експеримент за науковою програмою “Школа розуміння” [12; 33].

Проте глибинна унікальність психомистецьких технологій і технік розвивальної взаємодії зумовлює виняткову змістово-структурну складність освітніх сценаріїв. Не зважаючи на обсяговий науково-практичний матеріал, напрацьований нами у цьому модульному аспекті інноваційного пошукування, *проблема театралізованого навчального культуротворення* далека від її належного розв’язання. Передусім це стосується як обґрунтування варіативних (імовірних) алгоритмів і схем ведення полідіалогічних взаємостосунків на кожному етапі цілісного модульно-розвивального циклу, так і доопрацювання та апробації науково-методологічної системи експертного оцінювання якості освітніх сценаріїв, що у першому начерку окреслена нами кілька років тому. На жаль, обмеження умов і можливостей проведення фундаментального соціально-психологічного експерименту, починаючи з 1998 року, не дає змоги довести розпочату роботу до логічного завершення – створити ефективний науково-практичний комплекс цього нового програмово-методичного засобу у єдності його теоретичної концепції, методологічної моделі, емпіричних версій і високо-професійної експертизи.

ВИСНОВКИ

1. У системі модульно-розвивальної освіти повноцінне функціонування навчального модуля здійснюється за умов розгорнутої

художньої (мистецької) дії, що за перебігом і розвитком подій (дійства) подібна до драматичної вистави; тому природно обстоюється *драматична концепція паритетної освітньої діяльності* вчителя і учня, змістову основу якої стосовно етапів (актів) цілісного освітнього метапроцесу становлять необхідні для його реалізації мистецькі складові: а) психомистецька мета, б) сценічна суть етапу, в) кульмінаційний зміст конфлікту, г) типовий хід навчальних подій як поступальне розгортання освітньо-мистецького дійства, д) інваріантні алгоритми мистецького ведення діалогічної педагогічної взаємодії.

2. За умов практичного втілення *психодраматичної концептуальної схеми* освітня співдіяльність і ділове спілкування вчителя і учнів на модульно-розвивальних заняттях характеризуються катарсичними сплесками, полівалентними спонуканнями, конструктивними переживаннями, тобто їхня позитивно вмотивована партнерська співпраця близька до *мистецької взаємодії*, оскільки: 1) відбувається прямий вплив на емоційну, розумову, моральну і духовну сфери особистості; 2) забезпечується полісміслові розуміння природи об’єкта пізнання, у т. ч. природи, людини, суспільства, мислення; 3) має місце драматизм розвивальної взаємодії (подив, напруження, переживання, захоплення, катарсис тощо); 4) максимально повно використовуються можливості комунікативно-технічних засобів впливу на актуальний психодуховний стан учня (інтонаційне мовлення, образні рухи, темпоміміка і жести та ін.).

3. Освітній сценарій є альтернативою традиційному планові-конспекту уроку, оскільки його зміст, структура та оформлення зорієнтовані на *паритетне творення* вчителем і учнями вітакультурного довкілля та самих себе як громадян, освітян-професіоналів, особистостей та індивідуальностей кожного ситуативного моменту самореалізації, а також з його допомогою досягається ситуація *драматичного протиборства*, у якій ланцюг навчально-сценічних конфліктів вимагає не тільки розумового і чуттєвого, а й вольового і духовного зосередження.

4. Сценарії навчального модуля – деталізований *науково-мистецький опис* психодраматичного перебігу довершеного модульно-розвивального циклу через послідовну зміну ситуації і сцен безперервної розвивальної взаємодії вчителя і учнів (зміст, форми, методи, засоби, час, місце навчального дійства), що відображає їхнє оптимальне психодуховне

здіяння у колективно-індивідуальне зреалізування паритетної освітньої діяльності в локальному просторі-часі організованого навчання.

5. На відміну від плану-конспекту уроку, в якому відображені наступність і зміст вправ, сценарій навчального дійства утримує композиційну схему (пролог, експозиція, зав'язка, перипетії, передкульмінація, кульмінація, підйом чи спад дії, розв'язка, епілог) та об'єктивує конкретну вітакультурну діалектику психолого-педагогічного, навчально-предметного, методично-засобового та управлінсько-технологічного різновидів змісту міжособистих взаємостосунків, котра уможливорюється завдяки ситуативно відкритій та психодуховно повновагомій участі наставника і кожного наступника.

6. План-конспект – це опис логіки самодостатнього розгортання навчального матеріалу одного уроку, тоді як освітній сценарій – наукове висвітлення соціально-культурної логіки мистецьки орієнтованої освітньої співдіяльності осіб різних поколінь, яка чітко визначає центральну сюжетну лінію повного модульно-розвивального циклу навчальних занять: від емоційного захоплення, соціальної установки і внутрішньої мотивації до самооцінки й самоконтролю здобутих особистістю знань, умінь, норм і цінностей, її критичної та творчої рефлексії, вчинкових актів і духовних дій у творенні кращого довкілля і власного Я в локалізованому освітньому просторі-часі.

7. Загалом заздалегідь розроблений освітній сценарій порібен, тому що, *по-перше*, він здійснює художньо-психологічну адаптацію соціально-культурного змісту освітньої діяльності до закономірностей та умов цілісного модульно-розвивального процесу; *по-друге*, висвітлює одну, або кілька сюжетних ліній мистецького перебігу навчальних взаємовпливів, котрі фіксують основні кроки організованих міжсуб'єктних перипетій, подають у деталях та нюансах хід розвивальних взаємин і підкреслюють емоційні стани й духовні дії, яких треба домогтися вчителю; *по-третє*, визначає мистецько-освітній тип вітакультурного стандарту в майбутній системі національної освіти, що є обов'язковим для утвердження України як демократичної, соціальної, правової і гуманної держави.

8. Композиція сценарію навчального модуля подібна до композиції художнього твору не лише в аспекті термінологічного наповнення, а й у форматі зреалізування, що здійснюється

за законами мистецької цілісності, новизни, підпорядкованості, життєвості; вона складається із *вступної* та *основної* частин: *перша* містить назву навчального модуля, його художню ідею та головний конфлікт, коротку психолого-педагогічну характеристику класу, визначення дійових осіб і виконавців, реквізиту та декорацій, нарешті надзавдань учителя і учнів, *друга* (зліва направо) – навчальний акт модульно-розвивального процесу й конкретний алгоритм полідіалогічного контактування, деталізований психомистецький перебіг розвивальної взаємодії у класі чи аудиторії, психоемоційний зміст міжособових стосунків та ремарки наставника.

1. *Выготский Л.С.* Психология искусства / Лев Семёнович Выготский. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.

2. *Гуменюк О.Є.* Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект: [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – К.: Школяр, 1998. – 112 с.

3. *Гуменюк О.Є.* Психологія впливу [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 304 с.

4. *Гуменюк О.Є.* Психологія Я-концепції [навч. пос.] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 310 с.

5. *Гуменюк О.Є.* Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Ялта-Тернопіль: Підручник і посібники, 2008. – 340 с.

6. *Гуменюк О.* Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальної системи / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 74–123.

7. *Ершов П.М.* Режиссура как практическая психология (Взаимодействие людей в жизни и на сцене) / Пётр Михайлович Ершов. – М.: Искусство, 1972. – 352 с.

8. *Ершов П.М.* Сочинения: В 3-х т. / Пётр Михайлович Ершов. – Т. 1. Технология актёрского искусства. – М., 1992. – 288 с.

9. *Зязюн І.А., Сагач Г.М.* Краса педагогічної дії [монографія] / Іван Зязюн, Галина Сагач. – К., 1997. – 302 с.

10. *Казмиренко В.П.* Соціальна психологія організацій [монографія] / Вячеслав Петрович Казмиренко. – К.: МЗУП, 1993. – 384 с.

11. *Мельник В.В.* Дидактичні засади проектування модульно-розвивальних занять у загальноосвітній школі: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1997. – 204 с.

12. Модульно-розвивальна система: теорія, технологія, досвід. Експериментальна СШ №10 м. Бердичева Житомирської області // Рідна школа: Спецвипуск. – 1977. – №2. – 80 с.

13. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація // Психологія і суспільство: Спецвипуск. – 2002. – №3–4. – 292 с.

14. *Москаль Ю.* Третє щорічне зібрання наукової школи професора А.В. Фурмана / Юрій Москаль // Психологія і суспільство. – 2002. – №3–4. – С. 263–270.

15. *Ляховський І.* Аура театру як спілкування з прекрасним / Іван Ляховський // Психологія і суспільство. – 2001. – №4. – С. 87–94.

16. Освітні сценарії. Модульно-розвивальне навчання: психомистецькі технології розвивальної взаємодії. – Харків: Ранок, 2000. – 110 с.

17. *Станиславский К.С.* Работа актёра над ролью / Кон-

стантин Сергеевич Станиславский // Собр. соч. – М.: Искусство, 1957. – Т.4. – 551 с.

18. *Фурман А., Гуменюк О.* Модульно-розвивальне навчання: передумови, новація, впровадження / Анатолій Фурман, Оксана Гуменюк // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №4. – С. 94–122.

19. *Фурман А.* Модель повноцінної інноваційної діяльності в освітній сфері суспільства / Анатолій Фурман / Освіта і управління. – 2005. – Т.9, №4. – С. 24–37.

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

21. *Фурман А.* Модульно-розвивальна організація мислєдїяльності – схема професійного методологування / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 40–69.

22. *Фурман А.В.* Освітні сценарії як інноваційний проект психомистецьких технологій модульно-розвивального навчання / Анатолій Васильович Фурман // Вісник Житомирського державного центру науково-технічної і економічної інформації. – 2006. – №8–9. – С. 10–14.

23. *Фурман А.* Порівняння принципів і параметрів наукового проектування традиційної та інноваційної систем освіти / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2008. – №4. – С. 137–163.

24. *Фурман А.В., Гуменюк О.Є.* Психологія Я-концепції [навч. пос.] / Анатолій Васильович Фурман, Оксана Євстахїївна Гуменюк. – Львів: Новий Світ – 2000, 2006. – 360 с.

25. *Фурман А.В.* Психокультура української ментальності [наук. вид.] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.

26. *Фурман А.В.* Система інноваційного програмово-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання / Анатолій Фурман // Педагогічний вісник: Спецвипуск. – 2000. – №1. – С. 4–47.

27. *Фурман А.* Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комплексна експертиза / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2005. – №2. – С. 29–75.

28. *Фурман А.В.* Соціально-психологічна експертиза модульно-розвивальних занять у школі [наук. вид.] / Анатолій Фурман. – К.: Правда Ярославичів, 1999. – 56 с.

29. *Фурман А.В.* Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: Астон, 2007. – 164 с.

30. *Фурман А.* Теоретична концепція інноваційного програмово-методичного забезпечення освітнього процесу / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2008. – №3. – С. 123–159.

31. *Фурман А.В.* Теорія і практика розвивального підручника [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.

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

33. *Фурман А.В., Семенюк Т.В.* Школа розуміння. Програма дослідно-експериментальної роботи в СШ №10 м. Бердичева на 1995–2007 роки / Анатолій Фурман, Тамара Семенюк. – К.–Бердичів, 1996. – 35 с.

34. *Фурман А.В.* Освітні сценарії у системі модульно-розвивального навчання: [наук. вид.] / Анатолій В. Фурман. – Тернопіль: НДІ МЕВО, 2009. – 40 с.

АННОТАЦІЯ

Фурман Анатолій В.

Образовательные сценарии: сущность, композиция, принципы создания.

В статье обобщен пятнадцатилетний опыт научной разработки образовательных сценариев как одного из наиболее важных инновационно-методических средств проектирования и реализации психодраматических технологий эффективного взаимодействия учителя и учащихся в авторской экспериментальной системе модульно-развивающего обучения. Обоснованы композиция и терминология, концепты, принципы и условия создания качественных сценариев полноценного обучающе-психологического действия-события.

RESUME

Furman Anatoliy V.

Educational Scenarios: Essence, Composition, Principles of Creation.

In the article the 15 years' experience of the scientific development of educational scenarios as one of the most important innovation-methodological ways of projecting and realization of psychodramatic technologies of efficient interaction of a teacher and students in the author's experimental system of module-developing system has been generalized. The composition and terminology, concepts, principles and conditions of creation of complete scenarios of ideal training-psychological act-event has been substantiated.

Надійшла до редакції 16.07.2009.