

ПОРІВНЯННЯ ПРИНЦИПІВ І ПАРАМЕТРІВ НАУКОВОГО ПРОЕКТУВАННЯ ТРАДИЦІЙНОЇ ТА ІННОВАЦІЙНОЇ СИСТЕМ ОСВІТИ*

Анатолій ФУРМАН

Copyright © 2008

“... я осягнув, що принципи мають самостійну цінність як ідеальні об’єкти. Отож і життя відрізняється від натурального існування природних тіл тим, що воно спирається на принципи, котрі висувуються самими людьми й утворюють наріжний камінь самого життя.”

(Георгій Щедровицький [21, с. 215])

“Під “параметрами” будемо розуміти ті комплексні чи одиничні характеристики, котрі, з одного боку, є властивостями досліджуваної реальності, а з другого – можуть використовуватися як змінні її вимірювання”
(В’ячеслав Казміренко [5, с. 81])

§1. ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА НАУКОВОГО ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У КЛАСНО-УРОЧНІЙ І МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНІЙ СИСТЕМАХ

Серед тенденцій соціального розвитку суспільства однією із найочевидніших є та, що пов’язана з науковим прогнозуванням перспектив зміни вітакультурного (цивілізаційного) оточення людини у близькому і віддаленому майбутньому. Завдяки науковому проектуванню сьогодні є можливість позбутися утопічних програм, оскільки проект спирається не тільки на ґрунтовні теоретичні надбання науки, а й на експериментально вивірену уяву, і передбачає побудову (моделювання) того чи того фрагмента соціальної реальності як предмета творення і конструювання. Тоді людство, нація чи соціальна група приходять до майбутнього як до здійснення своїх цілей, ідеалів, проектів, які перевіряються на можливість їх повноцінного (ефективного) втілення [6]. Розв’язання цього завдання можливе за двох

умов: а) тоді, коли наука є не тільки теоретизуючою, а й проєктивною, тобто коли наукове проектування оформляється як самостійна професійна діяльність; б) практика прогнозування та реалізації конкретних соціальних проєктів відкриває й тим наближує до себе розсіяні, напівочевидні та контурно задані, параметри майбутнього, які через п’ять, десять чи більше років набудуть рис чітко організованих, явних, оформлених.

Інтелектуальним засобом, що опосередковує трансформацію теорії у практику, минулого в майбутнє, потенційного в актуальне, природного в штучне, є *методологічна робота*, центральну ланку якої становить мисленнєве проектування з його головним знаряддям – **науковим проєктом**. Звідси міждисциплінарний зміст та інтегральний статус такого проектування як специфічної діяльності, яка завжди окреслює наукові обрії розвитку духовно-практичного простору людини. У зв’язку з цим дослідники вказують на універсальність проектної форми конструювання буття сучасної людини, коли проектному випробуванню підлягає все нове у техніці, на виробництві, в

*Продовження. Початок у №3 за 2008 рік.

культурному досвіді. При цьому одне з важливих завдань наукового проекту – забезпечення режиму ефективності та оптимальності функціонування соціокультурних систем, організацій, особистостей. Тому проект знаменує неподільність прикладних і стратегічних завдань, теоретико-аналітичних, методолого-синтетичних і технолого-процесуальних *актів творення* людиною довкілля. Нарешті він, виступаючи умовою і гарантом реалізації певної системи вимірів і критеріїв конструктивної діяльності (доцільність, керованість, надійність та ін.), є основною формою ідеології ефективних управлінських рішень, яка обіймає ідеї, програми та гіпотетичні моделі створення виробничих взірців і соціальних еталонів.

У контексті стрімкого зростання значущості духовного творення, порівняно з традиційним матеріальним виробництвом й поряд з натхненням, інтелектом та творчістю, в сучасному продуктивному житті унікальне місце посідає **наукове проектування** у системі освіти. Очевидно, що тільки зважені *наукові програми* розвитку цієї сфери суспільного життя і наукові проекти освітніх інституцій майбутнього здатні вивести національну систему освіти із кризи, трансформувати її до європейського соціально-культурного простору. При цьому проектування, на наш погляд, має йти у напрямку “від Школи знання до Школи Культури й Духовності” [7–9; 13–14].

Основним у науковому проектуванні є *критерій достатності*, дія якого безпосередньо залежить від рівня претензій, які зростають у ситуації успішної діяльності і зменшуються у разі соціальних невдач. Так, теоретична концепція “Модульно-розвивальне навчання” довела свою достовірність і через п’ятнадцять років фундаментального експериментування переросла у науковий проект “**Модульно-розвивальна система національної освіти**”.

Проект як універсальна форма інтеграції теорії і практики значимий не стільки широтою застосування, скільки здатністю збагачувати соціально-культурний досвід людства і нації, спроможністю перетворити можливе у дійсне. У цьому відношенні класно-урочна і модульно-розвивальна системи, реалізуючи принципи, закономірності і вимоги різних освітніх парадигм, теорій, концепцій, *мають сутнісно відмінне* програмово-методичне забезпечення, що немов надбудовується у вигляді своєрідної піраміди над науковим змістом і соціокультурним досвідом [18].

За класно-урочної системи вчитель першочергово працює з науково-предметним змістом, а тому не контролює перебіг психолого-педагогічного й, особливо, управлінсько-технологічного різновидів змісту в їх повному обсязі, розмаїтті, ситуативності. Через це йому не потрібні ні наукові проекти інформаційно-змістових блоків (модулів), ані умови оптимізації різних складників і компонентів соціально-культурного досвіду, оскільки зміст освітньої діяльності обмежується суто викладацькою справою, в котрій психолого-педагогічні, процедурно-технологічні і методично-засобові компоненти виконують не критеріальні функції, а допоміжні, обслуговуючі. Здебільшого вони загалом не рефлексуються й не враховуються. Це призводить до того, що вчитель (викладач) не бачить у безперервній розвивальній взаємодії з учнями (студентами) основну надцінність їхнього соціально значущого і водночас продуктивного духовного співбуття; він уболіває за рівень знань та способи їх інтерпретації у класі чи аудиторії.

За модульно-розвивальної системи картина організованої причетності юного покоління до соціально-культурного досвіду є принципово іншою: учитель, як уже вказувалося, працює з *чотирма різновидами змісту* освітньо насиченої соціальної взаємодії – психолого-педагогічним, що нормативно визначається етапом модульно-розвивального процесу, навчально-предметним (традиційні плани, програми, підручники та допоміжна література), методично-засобовим, що створюється під час наукового проектування у системі фундаментального експерименту, та управлінсько-технологічним, що оволодівається кожним учителем у притаманному йому темпі персонального інноваційного наповнення його власної освітньої діяльності (*див. далі*).

Докорінна відмінність між науковим проектуванням змісту освіти у традиційній та експериментальній системах виявляється при зіставленні *принципів* такого *проектування* як специфічних керівних засновків (**табл. 1**). За теоретичну основу класно-урочної системи нами взяті вимоги, сформульовані І.С. Якиманською [27, с. 48–71].

Незважаючи, здавалося б, на очевидну “новизну” ідеї особистісно зорієнтованого навчання, яка особливо популярна сьогодні серед російських педагогів, усе ж *парадигма структурування змісту* навчання тут залишається традиційною – інформаційно-пізнавальною, а тому не підлягає сумніву те, що

Таблиця 1

Порівняльна характеристика наукового проектування змісту шкільної освіти у класно-урочній і модульно-розвивальній системах

№ п/п	Принципи наукового проектування	Класно-урочна система: проектування навчального предмета	Модульно-розвивальна система: проектування навчального курсу
1.	Адекватності	Зміст навчального предмета відтворює адекватну науці систему знань, методи наукового пізнання	Зміст навчального курсу відтворює адекватну соціально-культурному досвіду систему наукових знань, практичних і розумових умінь, соціальних норм, культурних і духовних цінностей
2.	Змістовності	Структура навчального предмета визначається його науковим змістом (проблеми, розділи, теорії, закони, закономірності, поняття тощо)	Структура навчального курсу визначається довершеною гармонійністю психолого-педагогічного, навчально-предметного, методично-засобового та управлінсько-технологічного різновидів змісту розвивальної взаємодії
3.	Історичності	Методологія і логіка побудови навчального предмета відтворює історичний шлях розвитку наукового знання поза його конкретним носієм - учнем, який має пізнавати світ у його об'єктивному русі, змінах, розвитку шляхом використання законів світу в своїй діяльності	Методологія побудови навчального курсу відтворює поступ і логіку добування, збагачення і позитивного творення та використання людством соціально-культурного досвіду в єдності його науково-теоретичних і практично-технологічних надбань, коли учень є активним інтерпретатором і духовним носієм цього досвіду
4.	Доступності	Навчальний предмет забезпечує засвоєння наукових знань, створює умови для переборення труднощів пізнання, забезпечує ґрунтовну світоглядну поінформованість	Навчальний курс забезпечує драматично-пошукове проживання знань, умінь, норм і цінностей шляхом індивідуального занурення в освітньо організований соціально-культурний простір паритетної освітньої діяльності вчителя і учня
5.	Інформаційності	Реалізація навчального змісту забезпечується вчителем з використанням підручника, а учні - засвоюють, відтак відтворюють, цей зміст у власній пізнавальній діяльності, яка здебільшого відірвана від актуальних проблем їхнього соціального життя	Освітній зміст реалізується через інноваційне програмово-методичне забезпечення (граф-схеми, змістові матриці, наукові проекти, освітні сценарії, міні-підручники) і збагачує ментальний досвід учня під час його культурної, соціально-продуктивної діяльності

пізнавальна функція освіти – основоположна у проектуванні навчального предмета. Звідси невинуватене зведення навчальної діяльності до пізнавальної, отожднення природної соціальної активності дитини із споживацько-засвоювальною і, врешті-решт, нівелювання духовного життя особистості об'єктивним розвитком наукового знання, що не потребує його суб'єктної, індивідуальної та універсальної участі як творця національної культури, соціальних взаємин і власного Я.

Наукове проектування за модульно-розвивального підходу до навчання ґрунтується,

по-перше, на *соціокультурній парадигмі* щодо витлумачення природи освітнього процесу; по-друге, на ширшому полі проектних завдань, оскільки йдеться про навчальні курси як довершений досвід соціально продуктивної діяльності учасників навчального процесу; по-третє, на зміст не стільки традиційних принципів проектування, скільки обстоюваних нами, а саме ментальності, духовності, розвитковості, модульності [див. 13; 19].

Оскільки наукове проектування соціально-культурного простору (змісту) в модульно-розвивальній системі характеризується

високою теоретичною та інноваційною складністю, то педагоги кожної експериментальної школи перш ніж приступити до створення проблемно-модульних програм пройшли протягом року *двотренінговий курс* навчання мистецтву такого проектування. Основне завдання полягало в тому, щоб залучити вчителів до змістової проектно-мисленнєвої діяльності, максимально задіявши і науково збагативши їхній професійний досвід, а відтак сформулювати у них нормотворчі вміння, які становлять основу досконалого методологічного мислення і прикладного методологування [див. 12].

Тільки після цього педагоги-практики під нашим наставництвом приступали до створення граф-схем навчальних курсів. Спільна мисленнєво-рефлексивна діяльність передбачала проходження кількох етапів пошуку: а) *дослідження змісту* окремої державної навчальної програми і традиційної системи викладання у школі; б) *їх різнобічна критика* з відомих інноваційних позицій; в) конкретно-змістова *переорієнтація* мисленнєвої діяльності з інформаційно-пізнавальної парадигми на соціально-культурну; г) *перенормування* освітньої діяльності педагога-дослідника за нових умов навчання і, як наслідок, створення нових граф-схем навчальних курсів для середньої школи, а згодом й інших, більш складних за принципами і параметрами проектування, авторських програмово-методичних засобів.

Примітною ознакою інноваційного забезпечення нової освітньої системи є її *розвивально-адаптивне спрямування*, що стосується детального аналізу кожного компонента стосовно особливостей його функціональної ролі, мети використання, завдань управління, теоретичної основи, типу соціально-культурного стандарту, користувача і додаткових методичних засобів [див. 3; 13; 18]. У результаті соціально-культурний досвід людства і нації проходить відбір на обсяг, структурність, системність і якість за кількома групами критеріїв, що дають змогу не тільки долучити учня до соціально значущого освітнього змісту, а й пристосувати завершені фрагменти знань, умінь, норм і цінностей до ментального досвіду, його вікових та індивідуальних особливостей, культурних і художньо-естетичних потреб, рівня розвитку смислової сфери й актуальних духовних прагнень.

Завдання теоретичного аналізу і наукового проектування у цьому разі не зводиться

до пошуку “клітинки” навчального матеріалу, що є традиційною процедурою для педагогічного обґрунтування класно-урочної системи упродовж століть. При цьому має місце помітна тенденція “клітинного” подібнення навчального матеріалу від розділу (теми) до окремих форм його психодидактичної організації – пізнавальної задачі, учбової дії чи теоретичного узагальнення. Проте дослідження цього напрямку (зокрема, праці П.Я. Гальперіна, В.В. Давидова, В.В. Рєпкіна, І.Я. Лернера та ін.), обстоюючи пізнавально-інформаційну парадигму, не спроможні забезпечити перехід школи до впровадження якісно нових освітніх систем, зокрема ментально, особистісно, або духовно зорієнтованих. І знову ж, тому, що первинно проектується не соціальна розвивальна взаємодія та її зміст, форми, методи і засоби, а навчальний (об’єктивний) матеріал як змістовий масив знань, умінь і навичок.

Функція міжнаукового проектного освоєння інноваційних моделей навчання, з нашого погляду, полягає у створенні *цілісної системи фільтрування* науковими засобами соціально-культурного досвіду в такій алгоритмічній наступності: соціально-культурне забезпечення (граф-схеми і змістові матриці) – науково-психологічна доцільність (науковий проект навчального модуля) – художньо-психологічна ефективність (освітній сценарій) – особистісно-смилова доступність (міні-підручник) – художньо-психологічна прийнятність (освітні програми самореалізації особистості). Така система й відкрита нами під час проведення фундаментального експерименту як програмово-методична конкретизація ідей і принципів загальної **теорії модульно-розвивального навчання**. При цьому соціально-психологічний рівень аналізу освітнього процесу є засадничим в обґрунтуванні інших характеристик інноваційного методзабезпечення і дає змогу по-новому підійти до розв’язання актуальних проблем життя сучасної школи – планування роботи педагога з управління розвивальними потоками (впливами) культурного середовища школи на особистість учня, типології державних освітніх стандартів тощо (див. *табл. 3* [18]).

Отже, запропонована *система проблемно-модульного проектування* соціально-культурного змісту інноваційного процесу є оптимальною щодо можливості експериментально створити розвивальний простір імовірної взаємодії вчителя і класного колективу як взаємодоповнення ієрархії змістових

складових (компонентів) трьох модульних груп: а) знання – уміння – норми – цінності, б) психолого-педагогічний – навчально-предметний – методично-засобовий – управлінсько-технологічний різновиди змісту, в) не-свідоме – підсвідоме – свідомість – над-свідомість. У процесі пропедевтичної проектно-мисленнєвої діяльності науковців і практиків проектуванню підлягають переважно компоненти перших двох груп. І тільки під час безпосереднього функціонування навчального модуля з допомогою нових методзасобів є можливість здобути учнями знання зробити інтелектуальним інструментом свідомого пізнання і розуміння світу, освоєні ними уміння і норми системно втілити у соціальне життя школи, сім'ї, власного Я, у форми програм та проектів конструктивного творення довкілля і своєї поведінки, а пережиті та внутрішньо прийняті ідеали, цінності, переконання обстоювати кожного моменту соціальної взаємодії, позитивно збагачуючи простір учинками істини, свободи, віри, добра, краси, гармонії. Тоді соціально-культурний досвід не тільки втілюється у новаторській шкільній практиці, він ще й збагачує психодуховний світ учня (студента) змістом, сприяє культурному розвиткові його особистості, її духовному розквіту.

Істотна відмінність модульно-розвивального циклу від традиційного навчально-виховного процесу полягає не тільки в альтернативній організації стратегії, тактики і техніки викладання розділів і тем навчальних курсів, коли враховуються глибинні соціально-психологічні закономірності і механізми цілісного функціонування навчального модуля як єдності розвивальної взаємодії вчителя і учнів, їхньої паритетної освітньої співдіяльності і психічної активності та самоактивності кожного у ситуативному творенні культурного досвіду. Інноваційна модель реалізує досконаліший соціальний механізм системного впливу навчання (організованого довкілля) на особистість. Так, якщо класно-урочна система, розвиваючи ідею присвоєння індивідом культурних надбань людства, керується закономірностями інтеріоризації (перехід із зовнішнього для організму у внутрішній світ особи шляхом перетворення практичних дій із матеріальними предметами у внутрішні, розумові, тобто тих дій, які оперують символами і знаками) та екстеріоризації (зворотній процес переходу внутрішніх станів у зовнішні, практичні дії), то модульно-розвивальна обґрун-

товує та обстоює закони і принципи таких універсальних соціально-психологічних процесів, як *занурення* особистості у культурно-історичні пласти загальнолюдського досвіду і *вивільнення* її від деструктивних обмежень та впливів довкілля, які в діалектичній єдності й сприяють самореалізації особистості [див. 11, с. 17; 20].

У 1995 році нами запропонована теоретична *модель соціального*, а фактично – освітнього, *розуміння* [див. 9, с. 34 та 11, с. 18], яка успішно апробується тривалий час у процесі виконання педагогічним колективом ЗОШ І–ІІІ ступенів №10 м. Бердичева завдань програми дослідно-експериментальної роботи з теми “Школа розуміння” [15]. Вона фіксує фази, ступені, доміанти, етапи, засадничі психокультурні процеси і механізми циклічного перебігу процесів зазначеного розуміння, котрі науково проектується, а потім психомистецьки зреалізуються, зважаючи, з одного боку, на концептуальний формат дидактичного модуля, з другого – на інноваційний досвід проходження вчителями та учнями, викладачами і студентами навчальних курсів, ще з іншого – на закономірності і параметри безперервної модульно-розвивальної взаємодії як реальної основи паритетної освітньої співдіяльності учасників організованого навчання. У підсумку кожний наступник, миследіяльно освоївши дві фази (інтелектуальне і духовне) та п'ять ступенів (фактологічне, змістове, особистісне, антиципуюче, креативне) розуміння, має змогу:

- максимально для свого потенціалу розширити поле розуміння й, відповідно, осмислення світу завдяки актуалізації певних пластів соціально-культурного досвіду, що організовані як окрема наукова чи навчальна дисципліна;

- піднятися від інформаційного та змістового розуміння як базових процесів означеного та осмисленого світосприйняття до антиципуючого і креативного як вершинних, екзистенційних, мистецько-творчих;

- істотно збагатити, зважаючи на повноту самозреалізування свого позитивного інтелектуального та особистісного потенціалу, свій індивідуальний досвід новими контекстами і модусами значень і смислів, що освоюються ним у процесі переходу від інтелектуального розуміння до духовного;

- долучитися до групового зреалізування взаємопрямованих механізмів занурення у найзмістовніші пласти соціокультурного досвіду і водночас до вивільнення від їх обмежень в актах самопізнання, самовизначення,

самотворення й самоздійснення, причому на підґрунті конкретного освітнього змісту та з орієнтацією від почергового переважання спочатку процесів пам'яті, навчіння, мислення і добування (пошукування), потім переживання, збагачення, уявлювання, прийняття і поширення, й насамкінець – внутрішньої свободи, креативності, спонтанності і творення;

– піднятися від вихідного буденного рівня розуміння (так зване “розуміння в бутті”) до спонтанно-духовного, або ще освітньо-екзистенційного розуміння буття, й у такий спосіб оптимізувати своє розумове, соціальне, рефлексивне і духовне зростання під час проходження певного навчального курсу в інноваційному часопросторі модульно-розвивальної освіти.

Успішна багаторічна апробація вище згаданої моделі у системі фундаментального соціально-психологічного експерименту з модульно-розвивального навчання [9; 13; 14] у проекції на досвід професійного методологування [12] уможливили побудову більш загальної, власне **методологічної, моделі організації процесів розуміння**, що названа нами біциклічною, тобто подвійно циклічною (рис. 1). У зв'язку з цим вдаємося до більш розгорнутих коментарів й рефлексивних узагальнень.

1. Проходження учнем (студентом) навчального курсу може здійснюватися у формі психологічного занурення у зафіксований цим курсом фрагмент соціально-культурного досвіду. Тоді має місце своєрідна суб'єктна трансформація зовнішніх (культурних) засобів цього досвіду (передусім знань, умінь, норм, цінностей) шляхом діяльнісно-вчинкової причетності особистості до персоніфікованої реактуалізації його під час спільної освітньої діяльності у внутрішні надбання її ментальної неповторної індивідуальності. Це явище-процес і назване нами **зануренням**, яке щонайперше здійснюється у соціальній організації за допомогою мови і мовлення як найбільш універсальних опосередкованих способів культурного зростання особистості.

2. *Соціально-психологічне занурення* – це не лише основний механізм культурного розвитку особистості, а й чинник розгортання навчального та освітнього розуміння. І чим глибше учень вникає у значення, смисли і теоретичні сутності навчальної дисципліни, тим досконалішою за обсягом, структурою і функціональною цілісністю стає його розуміння активність. Водночас має місце обопільне спричинення у розвитку цих явищ:

не тільки процеси занурення зумовлюють процеси внутрішнього і зовнішнього розуміння, а й перебіг останніх безпосередньо впливає на ефективність добування, збагачення, поширення та особистісного ситуаційного творення етнонаціонального досвіду за модульно-розвивального навчання.

3. Закономірністю психодуховного розвитку у процесі організованої освітньої діяльності особистості є те, що здійснюється її *поетапне занурення* у соціально-культурний зміст певного навчального курсу в контексті розгортання тенденцій до **внутрішнього вивільнення**. Вихідний етап характеризується пізнавальною поінформованістю, яка створює фактологічну базу наступної осмисленої мислеактивності, де природно переважають процеси пам'яті і навчіння; перший вирізняється змістовною (теоретичною) мисленнєвою діяльністю, в якій учень набуває статусу повноцінного суб'єкта учіння, щораз означуючи своє поле пошукування; другий актуалізується як внутрішнє прийняття особистістю оточення і себе в ньому, але не стільки пізнавальними засобами, скільки афективними (переживання, інсайт, катарсис), коли перед учнем немов відкривається світ смислів і водночас він відкритий для цього світу; третій, завдяки особистісним детермінантам, чинникам та умовам, створює особливий місток між рефлексивним і діяльним видами розуміння, що дає змогу зліквідувати великий бар'єр між ними, створений традиційною системою вербального навчання; четвертий утворюється за переважання глибинно-антиципуючого осягнення досвіду за допомогою уяви, фантазії, уявлювання й результативно забезпечується не лише стратегічним передбаченням розвитку подій, або докладним мисленнєвим сценарієм (проектом) здійснення великих завдань, а й діяльною участю кожного у створенні власних інноваційних засобів і продуктів (учнівські міні-підручники, наукові проекти, мислесхеми, освітні сценарії, літературні твори тощо); п'ятий уможливується тільки в освітній діяльності творчих особистостей, оскільки окреслює найвищі рівні практичного втілення духовного розуміння – спонтанно-креативне творення культурного досвіду за законами людської мудрості, краси, добра, свободи, гармонії. Це і є перше, або внутрішнє, коло-цикл розуміння.

4. Модульно-розвивальна система реалізує *структурно-функціональну модель соціально-психологічного розуміння*, відповідно

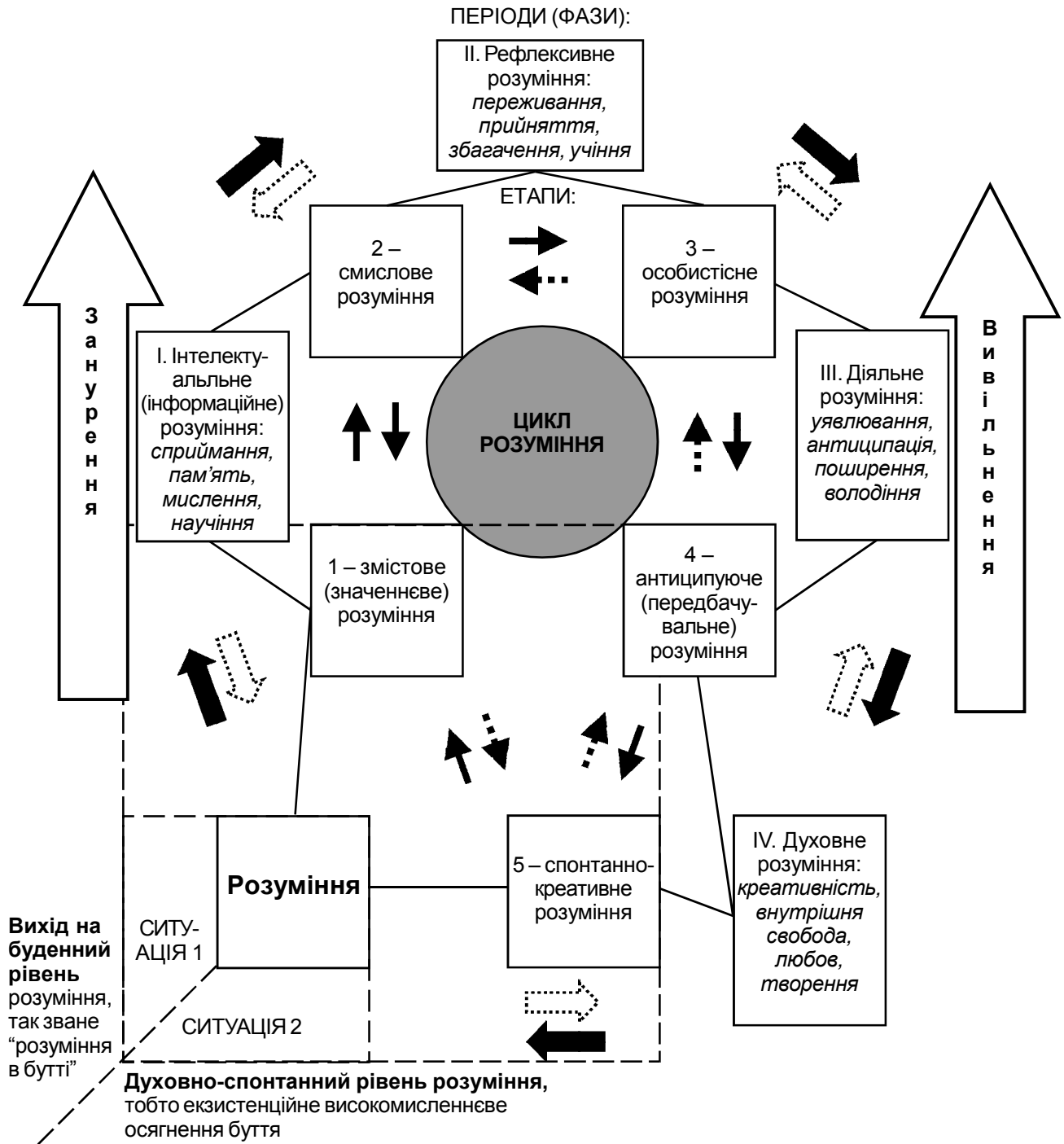


Рис. 1.
Біциклічна модель організації процесів розуміння за модульно-розвивальної системи освіти

до якої проходження вчителем і учнем навчального курсу організується у чотири фази другого, або зовнішнього кола-циклу розуміння – інтелектуальне, рефлексивне, діяльне, духовне, котрі конкретизуються у сукупності різноаспектних процесів першого кола, у тому числі актів мисленнєвого відтворення особистістю зовнішнього і внутрішнього світів – сенсорно-інформаційних, пізнавальних, мотиваційно-вольових, емо-

ційно-антиципуючих і духовно-креативних, що й спричинюють глибинне осягнення значень, смислів, суті, контексту. При цьому освітнє розуміння становить важливу умову і водночас продукт спілкування та спільної освітньої діяльності учасників навчання, які у взаємодоповненні забезпечують проходження кожним п'яти рівнів особистісного розуміння, предметом якого є різні ступені-механізми внутрішнього прийняття соці-

ально-культурного досвіду – сприйняття, добування, збагачення, поширення, творення. “Процес розуміння один одного являє собою своєрідний прогресуючий рух-поступ через різні рівні схожості, сутнісно постаючи функціональним соціальним процесом, який повідомляє нас про розвиток відношень як про послідовне серійне конструювання системи значень особистості ...” [30, с. 516]. У такий поліпроцесний спосіб технологічно організується модульно-розвивальна система як завершений цикл розвивальної взаємодії вчителя і учня, що оптимізує їхній психодуховний розвиток, у т.ч. зростання розумового та особистісного потенціалу.

5. Модульно-розвивальна освітня технологія не просто враховує ситуативність розуміння і те, що перехід від ситуації 1 до ситуації 2 займає навчальний рік чи, принаймні, півріччя, а ще й психодидактично програмує оптимальну наступність гірлянд навчальних, виховних, рефлексивних і само-реалізаційних ситуацій. На кожному новому періоді освітнього розуміння вчитель та учень, означуючи та осмислюючи ті чи інші навчальні обставини, ситууюють актуальний часопростір розвивальних взаємостосунків, вибудовують, реконструюють і діють в особистісних проблемних, критичних, конфліктних і навіть кризових ситуаціях освітнього спрямування. У зв’язку з цим Г.П. Щедровицький пише, що “кожен розуміє через вплив на нього тієї ситуації, у якій він перебуває..., відповідно до своєї ситуації. І при цьому ми здебільшого це розуміння називаємо словом “смысл” [21, с. 46]. Тому в системі інноваційного навчання знання й уміння не становлять самоціль, а є підґрунтям різних діянь у змінних практико-зорієнтованих освітніх ситуаціях нормативного, аксіологічного та психодуховного змісту. І це закономірно, адже “для того щоб зрозуміти щось по справжньому, треба увесь час переводити це в дію. Тільки тоді, коли людина починає діяти, вона й з’ясовує, адекватно чи неадекватно зрозуміла. Тому що у самому розумінні немає відмінності між правильним і неправильним, ця відмінність визначається дією. Дія є критерій правильності розуміння” [21, с. 49].

6. Розгортання процесів соціального розуміння за інноваційної системи освіти здійснюється в актах внутрішньої-зовнішньої мови-мовлення учня, виявляючи мотиви, цілі, зміст адресованої йому інформації, дії, енергії. Тому в основі такого розуміння

завжди знаходиться доцільне (практичне, уявне чи мисленнєве) перетворення предмета потреби, яке “співвідноситься із загальним смыслом мети перетворення” [25, с. 271]. Водночас освітньо зорієнтована розуміннєва діяльність – це специфічно ментальний стан свідомості, коли особа усвідомила, прийшла до висновку, до впевненості, що ті її висновки-аргументації-уявлення є еквівалентними формі і змісту того чи іншого об’єкта-предмета, дії-впливу, або ж регулюванням інших людей [25, с. 488]. У цьому контексті, – пише білоруський психолог В.О. Янчук, – “конструювання значень, розуміння, схожість чи єдиносутність з іншою людиною є процесом нескінченного встановлення і зміни різних складових безперервного процесу відношення. При цьому психологічну схожість корисніше розглядати як продовжувальний активний процес конструювання, а не як певний стан” [28, с. 516].

7. Індивідуальний поступ кожного наступника до вищих рівнів (механізми, способи, форми) соціального розуміння, розпочинаючись фактологічним й завершуючись екзистенційним, забезпечує: а) смислове проникнення у сутність предметів, б) особливий ментально-мисленнєвий стан суб’єкта розуміння, в) інтимне прийняття предмета (об’єкта) розуміння у злагоді з ним, тобто його задіяння до власного співбуття [15, с. 13], г) виникнення і формування у свідомості освітньої діяльності і соціального мислення. На вершині навчального порозуміння – *цілеспрямоване творення* особистістю духовних потреб і вчинків, етнонаціонального і власного ментального досвіду за законами істини, добра, краси, гармонії, вічності.

Отже, за модульно-розвивальної системи навчальний процес організується за **закономірностями** соціального розуміння, яке на рівнях:

а) *загального* – це соціально організований перехід індивіда від буденних, генетично первинних форм розуміння (так званого розуміння в бутті, яке наслідуються у перші роки його життя) до високопізнавального розуміння буття і власного Я у ньому, найвищими рівнями (формами) якого є уявно-антиципуюче і духовно-креативне розуміння;

б) *особливого* – це спільна, проблемно-діалогічна активність учителя та учнів, котра спрямована на формування в обох взаємодіючих сторін цілісності світо-й авторозуміння; основні ознаки цієї цілісності: а) конкретність (за Гегелем – єдність різного), б) визначеність (скінченність, об-

меженість цілого), в) системність (упорядкованість, структурність), г) здатність до саморозвитку (розвитку, дозрівання, освоєння, кристалізації, самоактуалізації тощо);

в) *одиничного* – зовні оптимізоване суб'єктно-особистісне продукування за допомогою наявних психосоціальних засобів онтологічних моделей-інваріантів духовно-практичного буття особи, що спричинюють розвиток і прискорене зростання її конструктивних людських потенцій, здібностей, активності, вчинків, творчості [15, с. 12];

г) *конкретного* – відображає ситуаційність і контекстність розуміння як процесу й водночас як одну із центральних людських функцій, котрі означають здійснення акту пристосування всього, що сприймається, осмислюється, переробляється чи твориться людиною відповідно до своїх дій у певній ситуації, або внутрішньої роботи з організації низки нових дій із тими чи іншими образами, знаками, символами, текстом чи часопросторовим контекстом; відтак розуміння потребує зважених діянь у конкретних ситуаціях, які, зі свого боку, є критерій його правильності і повноти;

д) *універсального* – це найвагоміша процедура осягнення чи породження як смислу, так і смислових модулів, гірлянд, полів і навіть онтологій, котра спричиняє потребу в пізнанні та мисленні й становить певний спосіб експлікації того, що визначально передзадано (наприклад, у життєвій ситуації чи тексті), або продукування нового знання у єдності з іншими аналітичними та рефлексивними процедурами; водночас воно передбачає інтерпретацію та можливість переінтерпретації символів, схем, моделей, текстів, також його визначення як “інтуїтивного проникнення одного життя в інше” (В. Дільтей), як передумови будь-яких мисленневих процесів, актів і діянь; отож у цьому методологічному ракурсі розуміння – це “онтологічне визначення людського буття, яке задає його непереборний горизонт” (М. Хайдеггер), пошук герменевтикою смислу в ролі власного предмета і водночас процедур приписування значень, уміння діяти відповідно до соціокультурного контексту, а відтак і таке онтологічне самовизначення людини, котре повноформатно наявне у площині її практичного ставлення до світу і практичності розуму зокрема, коли розуміння утверджується як властивість природно створеної події.

Тепер ще раз підкреслимо винятково важливу роль у впровадженні інноваційної системи навчання *безперервної розвивальної*

взаємодії у налагодженні процесів і механізмів соціально зорієнтованого освітнього розуміння, котрі забезпечуються не тільки оргтехнічно, а й програмово-методично. Глибше усвідомлення зв'язків складових і параметрів зазначеної взаємодії в цілісному розвивальному циклі освітньої співдіяльності учасників модульного навчання дає змогу здобути новостворена модель (**рис. 2**), що за допомогою діалектики таких філософських категорій, як “конкретне”, “одиничне”, “особливе”, “загальне”, відображає покомпонентне наповнення основних модусів-складових соціально-культурно-психологічного змісту циклічно заданої освітньої взаємодії між учасниками ділового контактування. Причому в кожному із чотирьох модусів сутнісні параметри організовані *дедуктивно*, тобто від найзагальніших до якомога найконкретніших, що уможливило їх психодидактичне програмування та комплексну експертизу.

Навіть поверховий аналіз її змісту вказує на кілька фундаментальних фактів: *по-перше*, первинність основних характеристик психолого-педагогічного змісту нової освітньої моделі за сутнісними ознаками конкретного – від соціально-культурно-педагогічного контексту школи до ситуативно оптимального психоемоційного стану освітян-учасників; *по-друге*, засадничо важливе значення навчально-предметного змісту, котре чітко визначене державними органами влади і задане як низка нормативних актів – від Національної доктрини розвитку освіти, яка визначає ідеологію держави у цій сфері духовного життя суспільства [10], до різноманітних джерел інформації та соціальних засобів виховного і навчального впливу на громадянський загал країни; *по-третє*, унікальні соціокультурні функції інноваційних компонентів методично-засобового змісту як продуктів-носіїв особливого обстоюваної освітньої моделі та організуючого чинника не лише суб'єктного й особистісного, а й індивідуального та універсального самоутвердження; *по-четверте*, унікальну роль найголовніших параметричних схем управлінсько-технологічного змісту широкоспричиненої розвивальної взаємодії, котрі виконують завдання загальноінституційних нововведень на рівні школи чи ВНЗ від корпоративної організаційно-управлінської моделі цих закладів у системі національної освіти і культури до гуманно-демократичного стилю психосоціального керівництва освітньою діяльністю учнів, студентів.

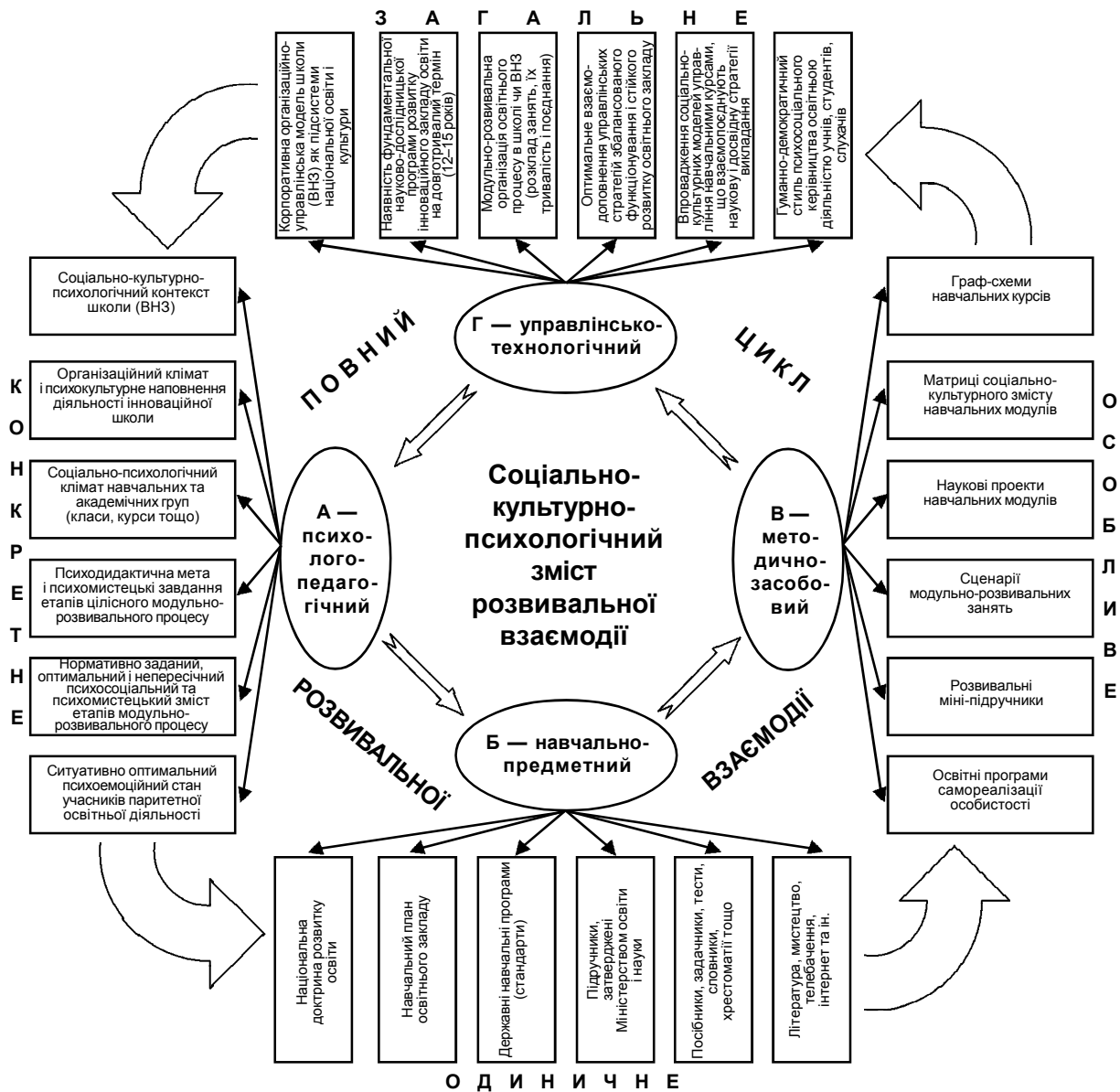


Рис. 2.
Основні складові і параметри різновидів змісту розвивальної взаємодії
в інноваційній системі модульно-розвивальної освіти

Також очевидно, що сьогодні модульно-розвивальна освіта – тільки **науковий проєкт** національної школи майбутнього, а не реальна, повноінноваційна метасистема суспільного життя країни, оскільки більша частина складових і параметрів забезпечення розвивальної взаємодії в гуманітарній сфері не реалізована, а окремі з них і не можуть бути втілені протягом найближчого десятиліття (наприклад, упровадження соціально-культурних стратегічних моделей управління навчальними курсами чи багатоваріантних психомистецьких технологій і технік паритетного полілогічного контактування). Тому цілком природно, що модернізації та онов-

ленню підлягають переважно посильні аспекти розвиткового зреформування діяльності освітніх закладів – переважно компоненти конкретного та одиничного оргспричинених розвивальних взаємостосунків.

Певною мірою надихає позиція Президента Віктора Ющенка [див. 26] щодо стратегічної перспективи освіти України, котра у єдності з наукою стає основною виробничою силою, визначає конкурентноспроможність і життєздатність держави, “перетворюється на пріоритетну умову національного розвитку і запоруку національної безпеки”. Ось чому “виховання справжнього інтелігента, громадянина і патріота, при-

щеплення любові до України, її мови, культури та історії, глибоке відчуття загальної причетності до долі нації, – зауважує Президент, – першочерговий обов’язок нашої школи. Тільки так можемо наповнити життя молодого покоління істинним високим смислом, об’єднати націю і мобілізувати її творчі сили на досягнення успіху”. І далі: “Наше завдання – дати зрозуміти кожному викладачеві, кожному студентові: українська наука жива, вона розвивається, непохитно рухається вперед і без повноцінного знання української (мови. – гол. ред.) їм загрожує небезпека залишитися осторонь цього процесу. Україна створить майбутнє освіти – освіта забезпечить майбутнє України” [26, с. 4].

Залишаючи осторонь суто ідеологічну тональність у визначенні Президентом України перспектив національної освіти, підкреслимо чітко заданий європейський вектор її розвитку, який з боку держави першочергово визначає потребу в *модернізації* середньої освіти, у структурній перебудові та новому змістовому наповненні вищої. Водночас укажемо на **дві реальні небезпеки**, котрі виникають на цьому шляху і котрі підтверджені власним оргуправлінським досвідом п’ятнадцятирічного проведення фундаментального експерименту в школах, ліцеях та гімназіях України на предмет зміни освітньої моделі.

Перша стосується, з одного боку, майже *тотального нігілізму* освітянського загалу країни стосовно того, що щось насправді можна змінити на краще, з другого – *самозаклопотаної посередності*, котра владарює в політичних, управлінських і науково-адміністративних кабінетах, володіючи стереотипами, приземленими мріями і думками фактично обдурених пересічних громадян [17]. В обох випадках на поверхні суспільного життя маємо один результат – хронічне відставання свідомості й особливо справ від конкретних глобальних проблем і цивілізаційних викликів у ситуації ідеологічно припудреного, номенклатурно розрекламованого й уцент заформалізованого, приєднання України до Болонського процесу (з 2005 року). Насправді ж має місце або пасивне ігнорування новацій за відомим принципом “цього немає, тому що ніколи не може бути”, або ж відкрите саботування нововведень шляхом підставлення нових гасел під старий зміст. І це, як не прикро, відбувається на тлі типової підміни суспільного державним, традиційного зловживання з боку чиновників владними важелями, особли-

во у боротьбі з непокірними, занадто активними чи безшабашно правдивими. Тому без інтенсивного руху-поступу в реформуванні освітньої сфери “знизу” – від учителя, викладача, методиста, психолога, керівника – і до галузевого міністра це неминуче перетвориться в реальну загрозу подальшому конструктивному суспільствотворенню.

Друга небезпека пов’язана із *відсутністю оргуправлінського досвіду* успішного зrealізування в гуманітарній сфері суспільства програм і проектів фундаментальних (освітніх, культурно-просвітницьких, спортивно-оздоровчих тощо) *нововведень*. Річ у тім, скажімо, що наявні педагогічні інновації спрямовані на вдосконалення існуючої освітньої моделі суто традиціоналістського (інформаційно-трансляційного) типу. Цьому також сприяє держуправлінська модель “стратегії швидких успіхів”, прийнята високопосадовцями, результати впровадження якої є не лише оманливими у благодатності поверхових змін, а й непрогнозованими у дії на соціум як живий організм-націю (від позитиву до руйнації його соціальних клітин та органів). Тоді як освітні та інші соціокультурні трансформації вимагають якісно іншої мисленнєвої роботи та похідної від неї практичної мислєдїяльності, а саме від розв’язання локальних завдань і задач до *проблематизації*, тобто до постановки і здолання низки засадничих проблем у контексті *розвивального*, а не лише *цільового*, *програмування*. Тільки у цьому разі можна повноформатно охопити всі аспекти життєдіяльності освітніх організацій у їх цілостності, в тому числі відкорегувати тематизми і цілі, оптимізувати взаємодоповнення змісту, форм, методів, технологій і засобів розвивального навчання у середній і вищій школі, ліквідувати невдалі спроби вирішення оргтехнічних і багатьох інших завдань та їх наслідки, а головне здійснити *вирішальний перехід від управління функціонуванням освітньою сферою країни до управління її розвитком* [див. 14; 16]. І це закономірно спричинить більш різнобічне й ґрунтовне усвідомлення і переосмислення актуальної суспільної ситуації, що реально склалася у системі національної освіти, і на цій основі дасть змогу визначити пріоритети розвитку, спроектувати майбутнє і спрограмувати магістральний шлях його оптимального наближення.

У цій справі, на наше переконання, особливо продуктивним є **проблемно-модульний підхід**, що запропонований нами у 1997 році

1 – диференціація суспільного проблемного поля на рівневі блоки-комплекси з огляду на масштабність і складність реальних проблем державотворення

2 – дедуктивне обґрунтування взаємопов'язаної ланцюжкової сукупності суспільних критичних ситуацій (модулів) з опертям на вихідну, найзагальнішу



4 – обґрунтування програми конкретних управлінських рішень і заходів, а також зважених пропозицій щодо ефективності тих чи інших дій окремих державних структур (міністерства, відомства, управління)

3 – визначення системи похідних суспільних проблем до кожної основної проблемно-критичної ситуації, розв'язання яких можливе лише після успішного зняття останньої

Рис. 3.

Етапи оргтехнологічного зrealізування проблемно-модульного підходу

як одна із програмно-стратегічних версій конструктивного здійснення освітньої реформи в Україні [16; 2]. Його суть “зводиться до визначення ієрархії суспільних проблемних модулів (метасистем), що окреслює тактику розв'язання актуальних проблем дедуктивним способом: від глобальних, найзагальніших, до локальних, конкретно управлінських” [14, с. 121]. Технологія його втілення передбачає проходження чотирьох основних етапів (рис. 3), у підсумку яких є можливість уникнути типової на сьогодні помилки у прийнятті державних та інших вагомих рішень, коли одні суспільні проблеми розв'язуються безвідносно до інших проблемних комплексів вищого і нижчого рівнів організованості, а доречність державного прийняття рішень часто не відповідає вагомості окремої (локальної, місцевої) проблеми.

Підхід як певний спосіб трактування, сприйняття чи розуміння чого-небудь передбачає орієнтацію на рефлексію теоретико-методологічної позиції дослідника та вироблення під час науково-дослідної роботи адекватних цій позиції засобів мислєдіяльності. У цьому форматі проблемно-модульний підхід спирається, з одного боку, на технологію проблемного, або ще розвивального, програмування, що вироблена в СМД-методології [21–24], з іншого – на опрацьований інструментарій професійного методологування (категорії, принципи, методологічні моделі, мислєсхеми, типологічний метод, параметри, засоби, процедури тощо) [12]. Зокрема, Г.П. Щедровицький довів, що “перехід від розв'язку задач до проблематизації є небанальним і нетривіальним продовженням процесу програмування за межами так званого цільового програмування”, він є “результат певного осмислення і переосмислення всієї ситуації, що склалася під час попередньої роботи”,

насамкінець “проблематизація у своєму вихідному пункті базується на зміні об'єкта рефлексії і мислення, на виділенні у ролі об'єкта структур свого власного мислення і своєї діяльності” [22, с. 122, 124, 129]. При цьому відомий методолог пропонує п'яти-процедурний умовний алгоритм, точніше – схему, що передбачає зrealізування такого розв'язкового циклу: тема – завдання – набір цілей – задачі та їх розв'язки – проблематизація – повторна тематизація проблем, нові цілеутворення і вихід до інших задач чи проблем [22, с. 123–132].

Окремо відмітимо у зв'язку із сказаним особливе місце проектування як діяльності із створення наукових проектів як її продуктів-результатів у наближенні кращого майбутнього для конкретного (наприклад, українського) соціуму. Очевидно, що, скажімо, набутий професійний досвід освітян закономірно трансформується у педагогічні, психологічні, управлінські та інші знання, тобто набуває знаннєвої форми організації. Потім ці різноманітні, науково, соціально, культурно, практично чи суто досвідно зорієнтовані, знання більшою-меншою мірою повно переробляються у проекти різної вагомості, реалістичності, перспективності. Г.П. Щедровицький пише, що на цьому переході від знання, яке фіксує минулу ситуацію, немов позиція фотографа чи того, хто її відображає, до проекту як плану перспективної ситуації, й відбувається формування майбутнього. Відтак останнє передбачається і спрямовано наближується, тому що безпосередньо проектується [див. 22, с. 115–118]. У такий спосіб майбутня ситуація у сфері освіти створюється не на основі знань, навіть найбільш систематизованих, фундаментальних, об'єктивних, а на засадах тих реальних проектів, котрі впроваджуються у систему національної освіти.

У цьому контексті зреалізування нашого авторського проекту освітньої реформи в Україні імовірно можливе у далекій перспективі, зважаючи на виняткову складність у межах країни двох умов: а) створення й поетапного виконання окремої *державної програми* впровадження модульно-розвивальної системи освіти і б) фундаментальної підготовки педагогічних кадрів у напрямку істотного розширення їхньої *професійної компетентності* – як учителів-психологів-дослідників, котрі спроможні ефективно взаємопоеднувати інноваційно-освітню діяльність із науково-дослідницькою. “Цілі, цінності, проекти, програми і плани, – говорив Г.П. Щедровицький, – осмислені лише тоді, коли є *люди*, здатні все це реалізувати ... *Підготовлені люди*” [22, с. 133].

§ 2. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНОЇ, ОСВІТНЬОЇ І ПРОБЛЕМНО-МОДУЛЬНОЇ ПРОГРАМ У ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Проблемно-модульна програма паритетної освітньої діяльності вчителя і учня – основний засіб та *базовий інноваційний стандарт* модульно-розвивальної системи. Її якість залежить принаймні від трьох процедур: готовності виконавців експерименту до наукового проектування, достепенності її створення та ефективності використання в єдиному оргтехнологічному циклі модульно-розвивального процесу. Наявність такої програми з окремого навчального курсу свідчить про створення належної соціально-культурно-педагогічної бази інноваційного навчання, є своєрідним загальним знаменником вдалого використання як учителем, так і учнем, специфічних методзасобів (наукові проекти і навчальні сценарії, міні-підручники та програми самореалізації). Отож зазначений проблемно-модульний інструментарій – це тільки *граф-схеми навчальних курсів* [8; 13] у єдності з *матрицями соціально-культурного змісту навчальних модулів* [7; 13], які чітко окреслюють контури кооперативної діяльності педагога і школярів у тому чи іншому, системно заданому, просторі актуалізованого етнонаціонального чи загальнолюдського досвіду. До того ж це є програми у повному розумінні слова, оскільки вони розкривають те, де, у чому і коли беруть участь учитель та учень, спільно організовуючи й психокультурно наповнюючи освітній процес.

Проблемно-модульні програми треба відрізнити від *навчальних*, що одержали широке використання в сучасній школі, та *освітніх*, що пропонуються переважно російськими науковцями для переходу загальноосвітніх закладів на інноваційний режим функціонування [див. 29–30]. Навчальна програма, як відомо, – нормативна модель сумісної діяльності, яка розриває участь кожного – педагога і вихованців – у досягненні загальних цілей. З цього погляду, типові навчальні програми не є програмами, а інструктивними планами, оскільки являють собою декларативний опис тих відомостей, які учитель має викласти, а учні – засвоїти.

Традиційна навчальна програма має таку структуру: пояснювальна записка, що визначає мету і завдання шкільної дисципліни; тематичне і календарне планування, що вказує на зміст, обсяг і терміни проходження програми за темами; короткі методрекомедації вчителю щодо роботи за цією програмою, а також перелік вимог до оцінювання знань і вмінь учнів, у тому числі критерії бальних оцінок та особливостей відтворення учнем змісту конкретного матеріалу (правильність, точність, повнота, самостійність тощо).

Очевидно, що навчальна програма копіює теоретичний (ширше – науковий) рух-поступ думки в навчальному матеріалі, чітко регламентує послідовність проходження тем у визначені строки. Іншими словами, вона відтворює, а точніше реінтерпретує, у своєму змісті систему наукових знань (закони, теорії, поняття), що відібрані і задані для засвоєння всіма без винятку учнями. Відтак самим інформаційно-пізнавальним (“знаннєвим”) методом побудови вона забезпечує перехід юної особистості від простого до складного, від відомого до невідомого за умов жорстко визначеного темпу вивчення матеріалу, який відпрацьований у науковому пізнанні і знайшов відображення у соціокультурних взірцях (канонах) змісту знань, умінь їх застосовувати та відповідних навичках навчальної праці.

Отже, сучасні навчальні програми для середньої школи не реалізують основної вимоги: не розкривають того, як саме вчитель і учень беруть участь у навчальному процесі. Це – програми викладання і добору наукових знань, які, запозичуючи нормативний лексикон відповідної науки, не мають узагальненого психолого-педагогічного тексту. Як наслідок, типова шкільна програма являє собою не чітко окреслений взірець оптимального функціонування розвивальної взаємодії між

учасниками навчального процесу, є неорганізованим, з погляду дидактичних критеріїв, добром суспільно значущої наукової інформації.

Освітня програма здебільшого визначає системну діяльність навчально-виховного закладу (різного профілю, рівня, спрямування) і знаходить відображення в концепції навчального плану (перелік предметів, що підлягають вивченню; рік навчання, з якого вводиться та чи інша предметність; терміни навчання і тижневе навантаження). Проте зазначений методологічний підхід до побудови і реалізації навчального плану мало чим відрізняється від традиційного, зорієнтованого в цілому на одержання наукових знань, тому він також є пізнавально-інформаційним, або інформаційно-довідковим.

І.С. Якиманська детально дослідила проблему відмінностей між навчальними та освітніми програмами і виявила принципи змістово-структурної побудови останніх [28]. Щонайперше вона вказує на те, що значення терміна “освітня програма” може бути потрібним: як такого навчально-виховного закладу, котрий змінює режим діяльності – від функціонування до розвитку; як базовий (авторський чи експериментальний) навчальний план; як основа індивідуалізації навчання (виховання) учнів. Аналізуючи повноту реалізації принципу варіативності під час проектування навчальних планів ліцеїв, гімназій і загальноосвітніх багатoproфільних шкіл, а також їх зміст, структуру і функції, російська дослідниця говорить, що ці плани втілюють традиційну “знаннєву” парадигму, становлять лише інформаційну основу середньої освіти. “Проте в них немає навіть спроби визначити вимоги до особистісних властивостей ліцеїста, гімназиста, учня, тому що до нормативної бази навчального плану не входить уявлення про тип особистості і про ті види пізнавальної діяльності та їх сукупності, які визначають той чи той тип, особливості становлення і розвитку індивідуальності через освіту” [28, с. 41].

У зв’язку з тим, що при розробці навчального плану інноваційних освітніх закладів його концептуальна база залишається традиційною, то, на думку І.С. Якиманської, використання терміна “освітня програма” є невдалим. Невиправдане його вживання й у тому разі, коли мовиться про варіативні програми різних складності, обсягу та професійної спрямованості, оскільки й тут основна критеріальна база зводиться до навченості учня, тобто до якості оволодіння ним знан-

нями, вміннями і навичками відповідно до програмних вимог.

Справжня освітня програма, на відміну від навчальної, характеризується такими ознаками [28, с. 43–47]:

1) має індивідуальний характер, тобто пристосована до пізнавальних можливостей учня, динаміки його розвитку і враховує індивідуальну налаштованість та соціальне вмотивування у процесі навчання;

2) забезпечує діалогічну “зустріч” особистісних знань учня із знаннями, що зафіксовані у соціально-науковому досвіді, сприяє обміну та узгодженню різних цінностей, смислів, значень, структурує його суб’єктивний досвід;

3) реалізує можливість подання навчального змісту в різній формі: словесній, графічній, знаково-символічній, змішаній, що розширює поле учнівського вибору як на рівні викладу матеріалу (опис, малюнок, схема, таблиця), так і на етапі його закріплення (багатоваріантні завдання, вправи, тести);

4) передбачає різноманітні способи навчальної роботи, а тому утримує не лише систему знань, а й метазнання, тобто відомості про організацію наукової інформації, прийоми її використання, правила збереження й у цілому – про методи добування цих знань у пізнавальному досвіді людства;

5) дає змогу виявити особистісну причетність учня до заданого програмою змісту через усвідомлені процеси учбової діяльності, які розкривають способи одержання наукових знань;

6) змінює орієнтир навчання з викладу результатів пізнання на процес реалізації пізнавальної діяльності, а тому учень має змогу використовувати наукові знання як засіб для розв’язання мисленнєвих задач, пропонує дослідницькі прийоми організації власного учіння;

7) формує більше освіченість, аніж навченість, тобто розвиває ті особистісні риси учня, які забезпечують його індивідуальне світобачення, можливість творення і самовдосконалення, використання свого ментального досвіду для оцінки фактів, подій з позиції особисто значущих цінностей і внутрішніх установок, самостійного вибору шляхів їх реалізації.

Водночас порівняння концептуальних підходів до проектування і створення освітніх та проблемно-модульних програм показує, що вони мають різне теоретико-методологічне і навіть світоглядне підґрунтя. Так, І.С. Якиманська обстоює *особистісно-діяльнісну основу* побудови навчального плану, яка спрямована на те, щоб наукова інформація, що підлягає

засвоєнню, відігравала роль не мети, а засобу, й вимагає виокремлювати конкретні види діяльності (наприклад, науковця, програміста, митця, рахівника, модельєра та ін.), “задавати” їх з урахуванням інтелектуальної спроможності учнів організувати навчальний матеріал як потенційно різні типи, форми і способи активності. На її переконання, саме ця основа дає змогу:

— гнучко диференціювати в межах окремої предметної сфери вимоги до побудови учбової діяльності;

— визначати пізнавальну базу, яка потрібна для реалізації певного виду учбової діяльності;

— надавати учневі на вибір ту інформацію, в межах якої він може успішно реалізуватися як особистість [28, с. 40–41].

Нами сповідується *соціально-культурний підхід* як у теоретичному обґрунтуванні змісту шкільної освіти, так і на рівнях наукового проектування та експериментального втілення принципів, процедур і конкретних вимог щодо створення інноваційних програмово-методичних засобів [12; 14; 18]. Природно, що в такій ситуації маємо фундаментальні відмінності між навчальною, освітньою і проблемно-модульною програмами. Це наочно підтверджує відповідна порівняльна таблиця (*табл. 2*).

Тому тільки прокоментуємо її суперечливі дані між двома останніми різновидами програм.

По-перше, особистісно-діяльнісна основа проектування навчальних програм залишається в обмежених культурних схемах пізнавально-інформаційної парадигми розвитку освіти. А тому твердження, що “в освітній програмі основна увага відводиться становленню і розвитку особистості як індивідуальності в сукупності її когнітивних, емоційних і потребо-мотиваційних характеристик” [28, с. 44], не підтверджена ані новими завданнями та змістом навчання (диференціації підлягають тільки продукти наукової сфери: предметні знання – метазнання – оргтехзнання), ані окремими формами і методами педагогічної взаємодії, яка залишається соціально нерівноправною, однобоко інтелектуалістською.

По-друге, в досвіді російського новаторства, як і за традиційного підходу, проектуванню підлягає навчальний матеріал шкільної дисципліни, його форми і рівні пізнавальної презентації, в той час як у модульно-розвивальній системі конструюванню і практичному творенню піддається соціально-культурний зміст освітньої співді-

яльності вчителя і учня, на чому вже наголошувалося.

По-третє, якщо у першому варіанті суб’єктивний досвід учня виявляється і структурується для того, щоб адаптувати його до суспільно значущих наукових знань за допомогою інформаційно-пояснювальних технологій навчання, то в другому – поетапному глибинному пристосуванню підлягає соціально-культурний досвід, який, крім того, презентується перед учнями просто-риво, полікультурно, динамічно, головню як зміст паритетної освітньої діяльності з учителем, що знаходить життєствердне втілення в інноваційних психомистецьких технологіях і техніках безперервної розвивальної взаємодії у класі.

По-четверте, у передовому педагогічному досвіді російських освітян переважають удосконалені варіанти традиційного методичного інструментарію (календарно-тематичний план, індивідуально зорієнтований план-конспект уроку тощо), що у єдності з іншими чинниками інформаційної дидактичної моделі й забезпечує майже незмінний результат – особистісну причетність учня до змісту програмного матеріалу; в експериментальній практиці українських освітян маємо інноваційний комплект програмово-методичних засобів, що збагачують модульно-розвивальну систему й гарантують фундаментальний результат – підготовку зовнішньо і внутрішньо культурної особистості-громадянина.

По-п’яте. Термінологічний апарат російських науковців є суто традиційним (“навчальний матеріал”, “система наукових знань”, “способи навчальної роботи”, “процес здійснення пізнавальної діяльності” та ін.), тоді як нами не тільки запропонований авторський тезаурус модульно-розвивальної системи [9; 13, с. 311–319], а й створені теоретичні моделі та організаційні схеми, які дають змогу науково-проектними засобами створювати інноваційний програмний інструментарій високої якості як для вчителя, так і для учня.

Отже, проблемно-модульні програми суттєво відрізняються від навчальних та освітніх теоретичною обґрунтованістю, культурним спрямуванням, проектним, діагностичним та експериментальним забезпеченням. Вони втілюють концептуальні вимоги соціально-культурної доктрини розвитку національної освіти, відповідають внутрішній природі модульно-розвивальної системи, а в реальному навчальному процесі є основним засобом керування паритетною освітньою діяльністю вчителя і учнів в адекватному

Таблиця 2

Відмінності між навчальною, “освітньою” і проблемно-модульною програмами

Складники програм	Традиційна (державна) навчальна програма	Освітня програма (за І. Якиманською)	Проблемно-модульна програма (за А. Фурманом)
1. Базовий матеріал	Система знань з основ наук і найважливіших способів діяльності як вагомий для соціалізації учня обсяг навчального матеріалу	Система адаптованих до особистості учня знань із основ наук, метазнань і найважливіших способів діяльності як необхідний для його розвитку обсяг навчального матеріалу	Передовий соціально-культурний досвід нації і людства у гармонійному взаємодоповненні його шести основних пластів (класична наука, культура, фізична і розумова діяльності, світогляд, мистецтво) як основа психокультурного розвитку особистості учня під час паритетної освітньої діяльності з учителем та однокласниками
2. Принцип побудови	Організація інформації, яка підлягає засвоєнню, має характеризуватися системністю, науковістю, інтегрованістю, диференційованістю тощо	Дидактично адаптоване подання інформації, різної за змістом, виглядом і формою, для забезпечення самостійного вибору її учнями	Соціально-культурна адаптація оптимального освітнього змісту до умов і можливостей національної школи, логіки модульно-розвивального процесу та ментального досвіду учнів певного віку
3. Основна мета	Викладання вчителем відібраних для засвоєння учнями знань, умінь і навичок та визначення навчальних еталонів такого засвоєння	Виявлення і структурування суб'єктивного досвіду учня, узгодження його із найважливішими для суспільства науковими знаннями та метазнаннями	Концептуально-стратегічне визначення соціально-психологічного простору потенційної розвивальної взаємодії вчителя і класу, а відтак можливостей психокультурного зростання та оптимальної самоактуалізації особистості за час освоєння окремого навчального курсу
4. Необхідні програмово-методичні засоби	Календарно-тематичний план, традиційний підручник, план-конспект уроку (конспект лекції, традиційний підручник чи посібник)	Календарно-тематичний план, диференційований підручник, план-конспект уроку, що передбачають індивідуальний підхід до учня (врахування пізнавальних можливостей, внутрішньої вмотивованості, особистих цінностей, смислів, значень тощо)	Достатні інноваційні програмово-методичні засоби для вчителя (наукові проекти навчальних модулів та освітні сценарії) і для учня (розвивальні міні-підручники та освітні програми самореалізації особистості)
5. Основний результат	Оволодіння змістом програми відповідно до навчальних норм її засвоєння кожним учнем	Виявлення і розвиток особистісної вибіркості учня до змісту програмного матеріалу	Позитивне збагачення власного ментального досвіду учня системою знань, норм і цінностей та зростання його психосоціального потенціалу як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсуму

соціально-психологічному просторі їхньої розвивальної взаємодії, внутрішнього культурного збагачення.

Технологізація особистісно-орієнтованого освітнього процесу, пише І.С. Якиманська, передбачає спеціальне конструювання нав-

чального тексту, дидактичного матеріалу, методичних рекомендацій до його використання, типів навчального діалогу, форм контролю за особистісним розвитком учнів під час оволодіння знаннями. Тільки за наявності дидактичного забезпечення, що реалізує

принцип суб'єктивності освіти, можна говорити про побудову особистісно-орієнтованого процесу [27, с. 28].

В контексті цих тверджень цікаво, на наш погляд, зіставити вимоги до розробки дидактичного забезпечення особистісно зорієнтованого процесу і параметри наукового проектування програмово-методичного забезпечення модульно-розвивального циклу. Така аналітична робота проведена нами, а її результати (*табл. 3*) однозначно вказують на докорінну відмінність наукових підходів до розв'язання проблеми змістової організації оптимальних умов функціонування освітнього процесу.

Перше. У теоретичному підході І.С. Якиманської зміст суб'єктивного досвіду учня, тобто ті здобутки його життєдіяльності, які одержані ним до школи за конкретних умов сім'ї і соціокультурного оточення [27, с. 9–10], є засобом інтенсифікації процесів розширення, структурування, інтегрування та узагальнення засвоєваних наукових знань (*n. 1, 2, 3*), реалізації “способів опрацювання навчального матеріалу” (*n. 6*), виконання загальнологічних і специфічних прийомів навчальної роботи (*n. 7*); тобто цей суб'єктивний досвід психологічно тонко використовується для більш успішного розв'язання завдань класно-урочного навчання й, щонайперше, повного засвоєння кожним учнем заданого обсягу знань, умінь і навичок. Зовсім інша картина взаємозалежностей між діяльністю учителя, освітнім змістом, його методзабезпеченням і діяльністю учня має місце за обстоюваного нами підходу: ментальний досвід юної особистості – це своєрідний внутрішній фільтр (світ) самодостатнього, персоніфікованого та вмотивованого, відбору кращого етнонаціонального і загальнолюдського досвіду завдяки: а) пристрасно-ситуативній причетності учня до нього (*n. 1*), б) взаємопроникненню знань, умінь, норм і цінностей (*n. 2*), в) наступності пошукової активності школярів (*n. 3*), г) паритетній освітній співдіяльності з іншими учасниками навчання (*n. 4*), д) взаємоспричиненню основних різновидів розвивальної взаємодії (*n. 5*), е) взаємодоповненню зовнішньої і внутрішньої сторін полімотивації учіння (*n. 6*), є) рефлексивному зануренню особистості в актуалізований фрагмент культурного досвіду (*n. 9*), з) внутрішньому вивільненню учня як суб'єкта, індивідуальності та універсума творення середовища, взаємин, самого себе (*n. 10*).

Друге. В центрі змісту особистісно зорієнтованого навчання знаходиться навчальний матеріал, що “повинен виявляти зміст суб'єктивного досвіду учня” (*n. 1*), узгоджувати останній із програмово заданими науковими знаннями (*n. 3*), давати змогу “обирати напрям виконання завдань” (*n. 5*), стимулювати різні способи його опрацювання (*n. 6*), забезпечити контроль процесу учіння (*n. 8*), у той час як основу модульно-розвивального навчання становить різнобічно адаптований та модульно спроектований соціально-культурний зміст навчальних курсів, що актуалізується у ситуаціях особистісної причетності учня до процесів постановки і розв'язування системи освітніх задач (*n. 1*), передбачає наступність у розвитку пошукової активності і самоактивності учня (*n. 3*), вимагає кожного моменту освітнього процесу безпосередньої наявності чотирьох різновидів змісту розвивальної взаємодії (*n. 5*), реалізується через інтенсивний діловий та інформаційний обмін (*n. 6*), втілюється у різних культурних формах і способах (*n. 7*), перевіряється на ефективність перебігу розвивальної взаємодії (*n. 8*), оцінюється як глибина рефлексивного занурення особистості в культурний досвід (*n. 9*) і водночас як її самоактуалізоване вивільнення в актах і вчинках суб'єктно-універсального самотворення (*n. 10*).

Третє. Разюча відмінність між аналізованими підходами до розв'язання проблеми психодидактичного забезпечення освітнього процесу полягає також у формі і характері постановки нормативних завдань: в описанні психологічних нововведень за традиційної системи навчання переважають наказово-декларативні вимоги, які спираються на прислівники й дієслова “повинен”, “слід”, “треба”, “має” тощо (“навчальний матеріал повинен...”, “виклад знань за підручником має...”, “під час навчання треба...”, “активне стимулювання... має...”, “треба стимулювати...” і т. ін.); в обґрунтуванні обстоюваних нами міждисциплінарних соціально-психологічних інновацій за експериментальної освітньої системи вимоги сформульовані у вигляді параметрів наукового проектування програмово-методичного забезпечення модульно-розвивального процесу, що істотно піднімає як теоретичну зрілість наукового підходу, так і його проектні можливості. Нагадаємо, що “параметрами” є “ті комплексні або одиничні характеристики, які, з одного боку, існують як властивості пізнавальної реальності, а з другого – можуть

Таблиця 3

*Порівняльна характеристика дидактичного
і програмово-методичного забезпечення освітнього процесу*

Класно-урочна система: вимоги до розробки дидактичного забезпечення особистісно- орієнтованого процесу (за І. Якиманською)	№ п/п	Модульно-розвивальна система: параметри наукового проектування програмово-методичного забезпечення цілісного освітнього процесу (за А. Фурманом)
Навчальний матеріал (характер його подання) повинен виявляти зміст суб'єктного досвіду учня, у т.ч. досвід його попереднього навчання	1	Особистісно-ситуативна причетність учня до актуалізованого соціально-культурного змісту шкільного курсу, навчального модуля та конкретної освітньої задачі, яка ним формулюється і розв'язується
Виклад знань за підручником (учителем) має спрямовуватися не лише на розширення обсягу, структурування, інтегрування, узагальнення предметного змісту, а й на перетворення наявного досвіду кожного учня	2	Позитивне, максимально можливе для розумового, соціального і духовного потенціалу учня, збагачення його ментального досвіду гармонійною сукупністю організованих наукових знань, навчальних умінь, соціальних норм і культурних цінностей
У процесі навчання треба постійно узгоджувати досвід учня з науковим змістом нормативних знань	3	Соціально-психологічна наступність у розвитку пошукової активності і самоактивності учня (пізнавальна – регуляційна – рефлексивна – духовна) під час проходження ним цілісного освітнього оргциклу
Активне стимулювання учня до самоцінної навчальної діяльності має забезпечити йому можливість самоосвіти, саморозвитку, самоствердження в оволодінні знаннями	4	Діалогічна участь кожного учня як унікального неповторного суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума в паритетній освітній діяльності з учителем та однокласниками
Навчальний матеріал має бути організований у такий спосіб, щоб учень міг обирати найкращий для нього напрямок виконання завдань, розв'язування задач	5	Організація освітнього змісту не тільки як система відповідної культуротворчої діяльності, а й як взаємоспричинення різновидів змісту розвивальної взаємодії – психолого-педагогічного, навчально-предметного, методично-засобового, управлінсько-технологічного
Треба стимулювати учнів до самостійного вибору і використання найбільш значущих для них способів опрацювання навчального матеріалу	6	Взаємодоповнення зовнішньої і внутрішньої полімотиваційності актуального соціально-психологічного простору навчання, інформаційного та ділового обмінів учителя і учнів у цілісному модульно-розвивальному процесі
При введенні знань про прийоми виконання учбових дій треба виділити загальнологічні і специфічні прийоми навчальної роботи з урахуванням їх функцій в особистісному розвитку	7	Перевірка учнем особисто здобутих знань на істинність, сформованих учбових умінь – на виконання навчальних завдань, вироблених соціальних норм – на можливості конструктивного впровадження, прийнятих культурних цінностей – на особистісне обстоювання і керівництво під час здійснення моральних учинків
Треба забезпечити контроль й оцінку не лише результату, але, головним чином, процесу учіння, тобто тих трансформацій, які здійснює учень, засвоюючи навчальний матеріал	8	Соціально-психологічне відстеження (моніторинг) процесуально-результативної ефективності педагогічної розвивальної взаємодії модульно-розвивального заняття, навчальних та розвиткових досягнень учнів
Освітній процес має забезпечувати побудову, реалізацію, рефлексію, оцінку учіння як суб'єктивної продуктивної діяльності	9	Внутрішньо вмотивоване, пізнавально-смісловне та рефлексивне занурення особистості учня у змістові пласти соціально-культурного досвіду нації і людства
Треба виділити і розмежувати одиниці учіння та одиниці навчання, описати використання перших на уроці, в індивідуальній роботі вчителя з учнем (різні форми корекції, репетиторства)	10	Внутрішнє, самоствердне і самоактуалізоване, вивільнення особистості учня як суб'єкта, індивідуальності та універсума творення позитивної Я-концепції і культурного довілля під час змістовного наповнення цілісного модульно-розвивального оргциклу

використовуватися як змінні її вимірювання” [5, с. 81]. Крім того, запропоновані нами параметри наукового проектування задовільняють одну з головних методологічних вимог – вони сприяють синтезу знань різних наук (гносеологія, соціологія, дидактика, психологія, менеджмент, освітологія [12; 23]) про ефективне методично-засобове забезпечення сучасного освітнього процесу, а відтак мають широке поле можливих інтерпретацій та конструктивного впливу на становлення не лише теорії модульно-розвивального навчання, а й удосконалення наявної шкільної практики. До того ж кожний компонент авторських методзасобів у нашому досвіді експериментування проходить повноцінну науково-психологічну експертизу на відповідність критеріальним параметрам ефективності, для чого створені окремі системи групового оцінювання новаційних продуктів (див. далі).

§ 3. НАУКОВЕ ПРОЕКТУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ЗМІСТУ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗА МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ СИСТЕМИ

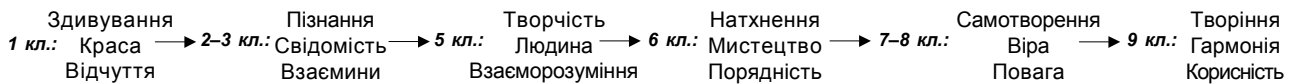
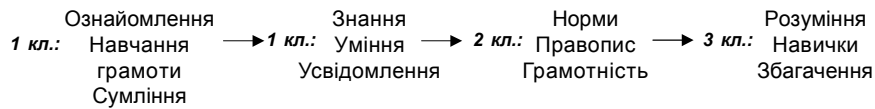
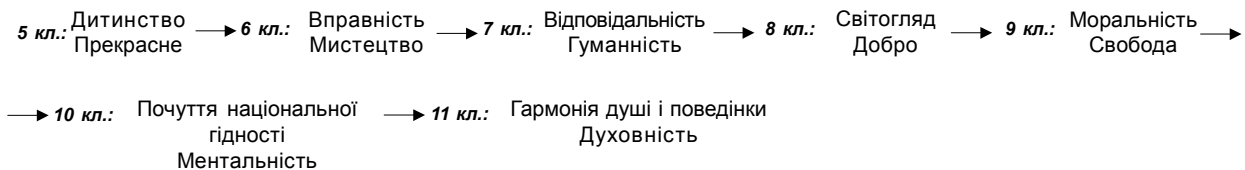
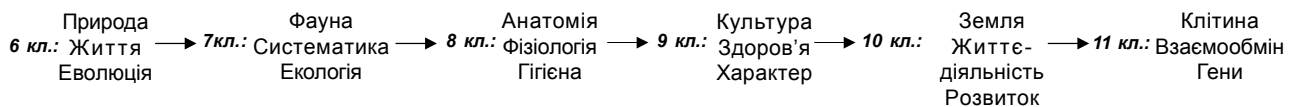
Учителі експериментальних шкіл перш ніж приступити до створення проблемно-модульних програм пройшли протягом одного-двох років тренінговий курс навчання мистецтву змістовного наукового проектування власної інноваційної освітньої діяльності. Основне завдання полягало в тому, щоб сформувані у них нормотворчі вміння, які становлять основу мисленнєвої діяльності методологічного рівня. З допомогою теоретичних та організаційних моделей їм після кожного навчального тренінгу надавалася можливість у співробітництві з науковцями та вчителями-колегами створювати і вдосконалювати авторські програмово-методичні засоби, а потім експериментально відпрацювати технологію їх використання у цілісному модульно-розвивальному процесі. Ця діяльність передбачала проходження чотирьох етапів наукового пошуку:

- а) дослідження традиційної системи викладання окремого навчального курсу в школі чи ВНЗ;
- б) її різнобічну критику з усіх відомих інноваційних позицій та підходів;
- в) перенормування конкретної освітньої діяльності як побудову окремої модульно-розвивальної технології ведення ефективної розвивальної взаємодії у класі чи аудиторії;
- г) рефлексію процесів і результатів пов-

ноти та успішності проходження перших трьох етапів колективної мислєдіяльності, у тому числі експертизу якості новостворених програмово-методичних засобів.

Іншими словами, вчителі-дослідники, займаючись видозміною, застосуванням і створенням нових форм розвивальної взаємодії з класом, практично долучались до безперервної організаційно-управлінської діяльності, яка сутнісно є комунікативно-мисленнєвою, рефлексивною. Проходження кожним виконавцем експерименту власних пошукових дій (критичне, міжособистісне, концептуальне, проектне і творче самоусвідомлення) давало йому змогу побудувати оптимальну соціально-психологічну модель паритетної освітньої співдіяльності з учнями, в якій ураховуються не тільки особливості культурного досвіду, а й особистісний потенціал учасників взаємин. При цьому логіка тренінгового навчання спочатку передбачала поступовий перехід від традиційної системи роботи школи до інноваційної на макрорівні (перепідготовка педагога, новий розклад модульних занять, створення граф-схем навчальних курсів і впровадження нової технологічної моделі навчання тощо), а потім поступово освітня картина доповнювалася практичними процедурами програмово-методичного переходу кожного вчителя від абстрактного рівня нормотворення до конкретного. Так, під час наукового проектування граф-схем найскладнішим для виконання є той етап мисленнєвої роботи педагогів, який пов'язаний із створенням категоріального графу (профілю) курсу, з допомогою якого є можливість концептуалізувати окремі фрагменти соціально-культурного досвіду у свідомості школярів (студентів). Ієрархічна організація сутнісного освітнього змісту у вигляді “дерева понять” дає змогу кожному учасникові навчання внутрішньо досягнути культуротворчі горизонти окремого пласта загальнолюдського досвіду, особисто прийняти глибоко осмислене і пережито у паритетній освітній співдіяльності та збагатити власний ментальний досвід знаннями опорами, які добре розуміються, правильно вживаються, з переконанням обстоюються.

Для прикладу подамо лише основні категорійно-понятійні гірлянди окремих навчальних курсів середньої школи, створені нами у спільній проектній діяльності з учителями-дослідниками гуманітарно-естетичної гімназії міста Северодонецька (24–27 лютого 2000 р.):

КУЛЬТУРА (1–9 кл.):**УКРАЇНСЬКА МОВА (початкова школа):****УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРА (5–11 кл.):****БІОЛОГІЯ (6–11 кл.):**

Під час наукового проектування соціально-культурного змісту навчальних курсів за модульно-розвивальної системи виходимо з відомого **методологічного правила:** *чим масштабніший і складніший поворот передбачається у життєдіяльності школи, тим кардинальніше мають змінюватися об'єктивні критерії проектування.* Тому в нашому досвіді, по-перше, створення програмово-модульних засобів здійснювалося як взаємодоповнення стратегії, тактики, техніки і досвіду проектно-конструкторської діяльності науковців і практиків [див. 18], по-друге, ґрунтувалося на докладному вивченні (концептуалізація, структурування, гармонізація) змістових модулів конкретного навчального курсу.

Щодо стратегії і тактики проектування, то вони контурно задаються *нормативним змістовим наповненням* етапів доведеного модульно-розвивального циклу-процесу (**табл. 4**, а також див. 3; 13). Оскільки реалізація нової освітньої системи на оргтехнічному рівні можлива тоді, коли встановлені нами етапи однозначно наповнюються відповідними психодідактичними завданнями і змістом, то під час наукового проектування найважливіше описати (практично, мисленнєво, словесно, рефлексивно), як саме учитель-дослідник має працювати з різними компонентами соціально-культурного змісту курсу, спираючись на пропонувані теоретичні, методологічні, організаційні та методичні моделі. При цьому всі моделі мають нормативно-інструктивний характер.

Тому з їх змістом треба не просто ознайомитися, а постійно працювати як основою організації власної мисленнєво-проектної діяльності. Зокрема, дотримання вимог *таблиці 4*, як переконає досвід, дає змогу вчителю оптимально визначати дидактичні й розвивальні завдання, організаційні форми, інноваційні методи і прийоми пошукової активності учнів на всіх етапах функціонування навчального модуля, а у підсумку забезпечує прогресивний психокультурний розвиток кожного.

Процедура наукового проектування соціально-культурного змісту навчальних модулів у нашому досвіді здійснювалася на основі державних програм та новостворених графсхем (див. далі) і передбачала проходження шести етапів:

а) конкретно-змістового визначення будови модулів знань, умінь, норм, навичок, цінностей, смислів і психодуховних форм на основі універсальної структури сфер змістового модуля (**рис. 4**) й у широкому діапазоні – від наявного соціокультурного досвіду учнів і студентів певного віку до вершин спів-, взаємо-, і самотворення всього найкращого у пізнанні, довіллі, взаємостосунках і самореалізуванні;

б) обґрунтування оптимального змісту розвивальної взаємодії вчителя і конкретного учня з огляду на унормоване психолого-педагогічне поле етапів цілісного модульно-розвивального циклу-процесу;

в) створення повного набору матриць соціально-культурного змісту навчальних

Таблиця 4

Цільове змістове наповнення етапів довершеного модульно-розвивального процесу і рейтинг сфер змістового модуля

№ п/п	Етапи модульно-розвивального циклу-процесу	Психодидактична мета		Квінтесенція пошуково-розвивальної міжсуб'єктної взаємодії	Рейтинг сфер змістового модуля за критерієм домінування
		під час проектування	за умов практичної реалізації		
0	Чуттєво-естетичний (необов'язковий): здивування	Визначення внутрішньої налаштованості і психологічної готовності учня до розвивальної взаємодії з учителем, а також його спроможності до ефективної освітньої діяльності	Позитивна емоційно-психологічна атмосфера міжсуб'єктних взаємин, захоплення учнів як особистістю вчителя, так і змістом нового курсу або розділу	Пошук нових приємних вражень, особистісне взаємозакіавлення вчителя і учня на тлі позитивних емоцій та естетичних вражень, межових захоплень і духовних переживань	1. Психоформи 2. Цінності 3. Знання 4. Уміння 5. Норми
1	Настановчо-мотиваційний: бажання	З'ясування внутрішніх умов оптимального перебігу проблемно-діалогічного мислення учнів класу, ціннісних орієнтацій і пізнавальних потреб кожного учня окрема	Психологічне настановлення щодо близької і далекої перспектив вивчення теми учнями, внутрішнє мотивування їхньої змістово спроектованої навчально-розвивальної діяльності	Ситуативно вмотивований пошук учнями реальних соціальних, наукових та особистісних проблем, їх осмислення і грамотна постановка в усній, графічній та писемній формах	1. Цінності 2. Уміння 3. Психоформи 4. Норми 5. Знання
2	Теоретично-змістовий: добування	Визначення психолого-дидактичних умов організації безперервної пошукової пізнавальної активності і самостійності учнів через ситуації особистісної невизначеності, інтелектуального утруднення, пізнавально-сміслової суперечності	Постійна педагогічна підтримка ментальної самоактивності і прагнення учнів реалізуватися в емоційно піднесеному пошуку прийнятні способи виходу з актуального проблемного поля як усунення внутрішнього дискомфорту	Безперервний внутрішній пошук кожним учнем універсальних теоретичних залежностей (теорії, закони, категорії, поняття тощо) на ментально прийнятному рівні розумово-емоційної активності і самоактивності із задіянням вольових резервів кожного	1. Знання 2. Уміння 3. Цінності 4. Норми 5. Психоформи
3	Оцінювально-смісловий: осмислення	Окреслення пошуково-сміслового простору кожного учня шляхом актуалізації механізмів оцінювання і самооцінювання, контролю і самоконтролю перебігу мисленнєвого експериментування і ситуативної теоретичної рефлексії	Педагогічне стимулювання процесів первинного і глибокого осмислення науково значущого фрагмента соціально-культурного досвіду і внутрішньої організації теоретичного знання як цілісності чи системи	Внутрішньо активне оперування учнем теоретичними зв'язками і залежностями та пошук нових змістових контекстів ситуативного використання здобутих наукових знань з допомогою пізнавальних умінь і досвіду проектування	1. Уміння 2. Знання 3. Норми 4. Психоформи 5. Цінності
4	Адаптивно-перетворювальний: нормування	Розкриття нормотворчої функції (призначення) теоретичного знання, подання інформаційно-пізнавального модуля у прийнятних соціально-нормативних формах (інструкція, програма, технологія, методика тощо)	Організоване залучення учнів до нормативно-регуляційної діяльності, під час якої відбувається переструктурування та адаптація до потреб практики фундаментальних знань, реальна оцінка їх соціального значення	Взаємоскоординований пошук можливих способів конструктивного застосування наукового знання на практиці, що спричинює вироблення соціальних норм, формування умінь і навичок розумно і гуманно контактувати з оточенням	1. Норми 2. Уміння 3. Психоформи 4. Цінності 5. Знання
5	Системно-узагальнювальний: збагачення	Створення психодидактичної програми адаптованого входження здобутих знань і норм до ментального досвіду учнів, систематизація особистісних знань і вмінь кожного	Педагогічно кероване формування цілісної системи особистісних знань і норм як конструктивних компонентів ментального досвіду учня з ціннісно значимим, світоглядним відтінком	Пошук нових систем та узагальнень у загальнонауковому та світоглядному контекстах усвідомленого пізнання світу і власного Я та розвиток емоційно-ціннісного потенціалу особистості учня у світоглядному контексті	1. Уміння 2. Знання 3. Цінності 4. Психоформи 5. Норми
6	Контрольно-рефлексивний: самоусвідомлення	Обґрунтування психолого-педагогічних умов прискореного морального прозріння, естетичного захоплення та ціннісного переструктурування здобутих знань і норм у загальному соціальному зростанні індивідуальності учня	Розвиток процесів критичної і творчої рефлексії, збагачення чуттєво-ціннісної сфери особистості та її моральне зростання у ситуаціях теплих, довірливих особистісних взаємин у навчальній групі	Внутрішній пошук конструктивних опор (значення, смисли, образи) у ментальному досвіді учня, і подальший розвиток його позитивно-гармонійної Я-концепції, який притаманні самоповага, самоствердження і свобода вольових дій	1. Цінності 2. Уміння 3. Психоформи 4. Знання 5. Норми
7	Духовно-естетичний: самозреалізування	Гуманізація взаємин особистості з довкіллям через межові чуттєві переживання, внутрішнє творення самої себе і духовно-естетичне збагачення власного психодуховного досвіду	Готовність і здатність розширювати вплив внутрішньо-духовної енергетики своєї самості на актуалізацію її істотне збагачення психоформ надлюдського буття за канонами добра, краси, гармонії	Психодраматичний пошук способів (шляхів) духовного самовдосконалення особистості як неподільна єдність у звеличеному і естетичному переживанні внутрішнього розвитку, творчості, вірування і любові	1. Психоформи 2. Уміння 3. Цінності 4. Норми 5. Знання
8	Спонтанно-креативний: самостворення	Багатообразна реалізація індивідуального та універсального потенціалу учня у ситуаціях самостворення і самоплекання психодуховних форм свободи, істини, правди, краси, добра, мудрості тощо й відтак саморозвиток своїх уподобань, відчуттів, талантів	Плекання прагнення учнів до вільного творення свободи, краси та гармонії, що досягається засобами художньої, словесної і конструкторської творчості, музичного та візуального сприйняття й забезпечує внутрішню гармонію почуттів, розумі, волі	Внутрішнє прийняття й проживання вищих рівнів, форм і механізмів самостворення позитивно-гармонійної Я-концепції учня шляхом здійснення особливої, довільно творчої роботи над психокультурним об'єктивуванням здобутків і потенції власного досвіду	1. Цінності 2. Психоформи 3. Уміння 4. Знання 5. Норми

курсів за універсальною методологічною моделлю;

г) підготовка авторських наукових проєктів навчальних модулів як проєктної

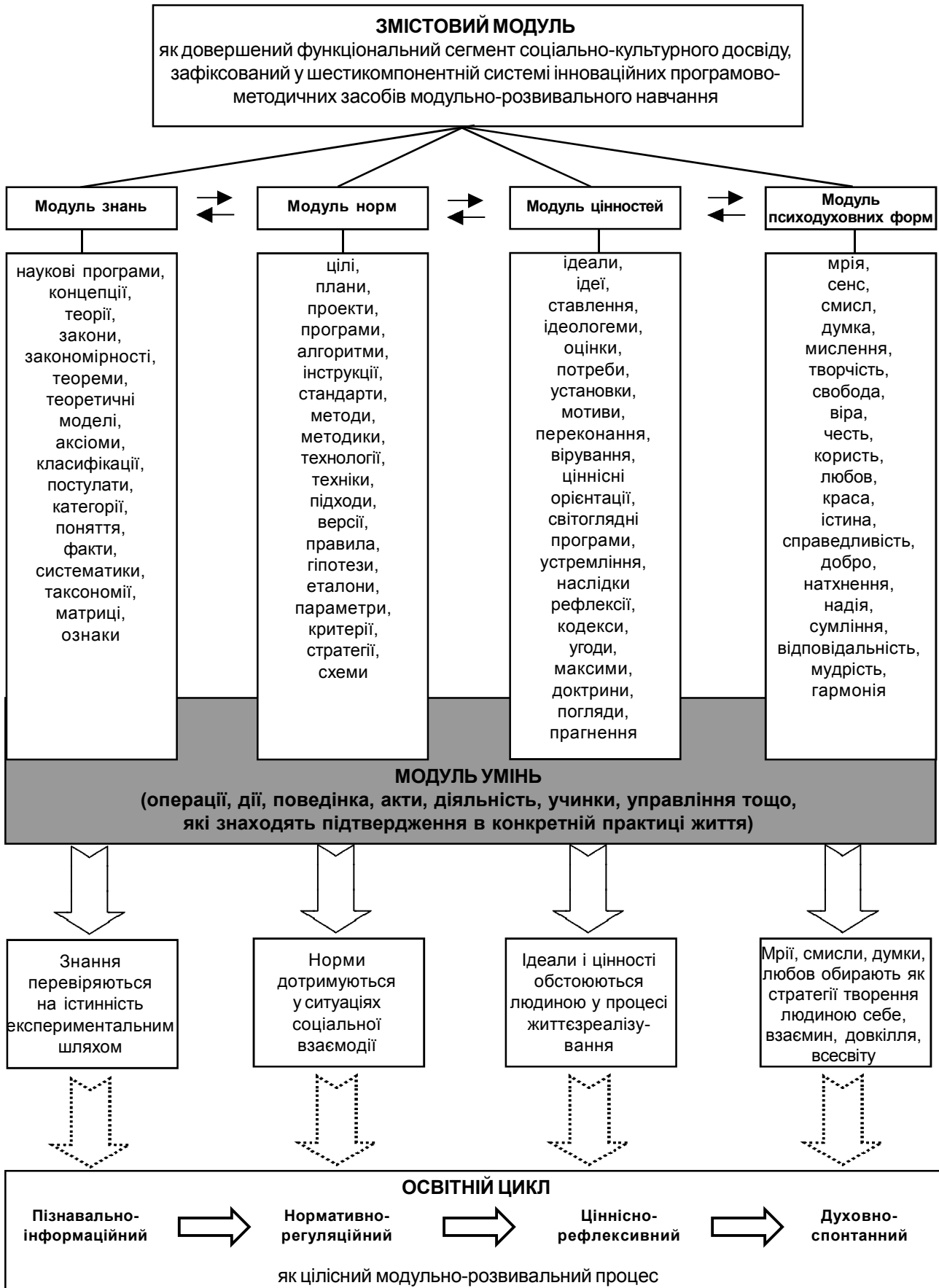


Рис. 4.
Універсальна структура змістового модуля

основи паритетної освітньої діяльності вчителя і учнів, їхньої ситуативно безперервної розвивальної взаємодії;

д) створення, апробація і вдосконалення вчителями модульно-розвивальних підручників і зошитів як своєрідних психодидактичних проектів ефективної освітньої діяльності школярів як особистостей та індивідуальностей;

е) проектування освітніх сценаріїв і програм самореалізації особистості учня, тобто створення достатньої інноваційно-методичної бази для організації ефективної розвивальної взаємодії на рівні психомистецького та внутрішньо-індивідуального перебігу модульно-розвивального метапроцесу.

Паритетна освітня діяльність організується у формі **розвивального модуля**, тобто як довершена система-цикл цілісної розвивальної взаємодії вчителя (викладача), 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 моделює повноцінний *соціально-культурно-психологічний простір* і змістовно забезпечує ефективну освітню співпрацю педагога і вихованця [див. 7; 13, с. 45–66]. Водночас її основу і сутнісне ядро розвивального циклу (модуля) становить **змістовий модуль** – науково адаптована, відкрита і взаємозалежна, багатофункціональна система знань (теорії, закони, поняття), умінь (дії, прийоми, навички), норм (алгоритми, програми, інструкції, технології тощо), цінностей (ставлення, оцінки, ідеали, переконання, наслідки рефлексії) і психодуховних форм (мрія, смисл, думка, творчість, свобода, віра та ін.), що цілісно відображає довершений сегмент соціально-культурного досвіду за допомогою шести-компонентного комплексу інноваційних програмово-методичних засобів і створює логіко-змістове підґрунтя модульно-розвивального освітнього циклу (див. рис. 4). Саме цей модуль є основою навчального модуля та психокультурно повноцінної розвивальної взаємодії в цілому й вичерпно характеризує її навчально-предметний зміст, тобто реальне освітнє наповнення.

Пропонована модель змістового модуля як цілісної *соціокультурної системи освітнього змісту* вигідно відрізняється від поширеної концепції навчального матеріалу [див. 13, с. 15–23]. До того ж взаємозалежність сфер і компонентів цього модуля не монологічна,

статична чи односпричинена. Проектно-мисленнєву діяльність уже на цьому етапі підготовки модульно-розвивальних занять ускладнюють багаторівневість, різноплановість і холистичність соціокультурного змісту навчального модуля. Фундаментальні пласти знань (гуманітарна інформація), умінь (діяльна компетентність), норм (плани, проекти, програми), цінностей (духовні ідеали та вартості) та психодуховних форм, об'єднуючись у концептуальні блоки і змістові модули, є основою для організації похідних одиниць – *освітніх задач*, постановка і розв'язання яких під час розвивальних взаєностосунків приводить (завдяки інноваційним технологіям та авторським методзасобам) до добування, адаптування, збагачення і поширення ментального досвіду учня (студента) як культурного, етнічно багатого і суспільно значущого. При цьому програмується оптимальна наступність самозреалізування кожного – суб'єктне, особистісне, індивідуальне, універсумальне.

І все ж саме зазначена взаємозалежність сфер і компонентів змістового модуля наповнює конкретну архітектоніку освітнього циклу модульно-розвивального процесу, яка безпосередньо реалізується в динамічному контексті нормативного функціонування навчального модуля і рамкового ланцюжка формальних і міні-модулів, а також під концептуальним спрямовуючим впливом дидактичного модуля та під управлінським – оргтехнологічного (головно модульно-розвивальний розклад занять за схемою 3x30 хв) (рис. 5).

І коли знання стають інструментом світової діяльності, уміння здійснюються як узагальнені способи дії з теоретичним чи практичним матеріалом, норми знаходять системне втілення у програмах творення довкілля, цінності заповнюють простір моральних учинків особи, а психодуховні форми спричинюють істотне розширення внутрішніх горизонтів віри, надії, свободи, добра, любові, творення, тоді актуалізований соціально-культурно-психологічний зміст (простір) одержує найвичерпніше – надсистемне і багатодинамічне – відображення в конкретній освітній практиці модульно-розвивального експериментування. Це також підтверджують результати інших аналітичних досліджень: тип освітнього середовища, як пише російський психолог В.О. Ясвін, “визначається передусім наявними у ньому умовами і можливостями, які сприяють розвитку ак-



Рис. 5. Модель взаємозалежності сфер і компонентів змістового модуля як завершений освітній цикл модульно-розвивального процесу

тивності (або пасивності) дитини та її особистісної свободи (або залежності)”; і чим більше і повніше особистість використовує можливості організованого середовища, тим успішніше відбувається її вільний й активний саморозвиток [31, с. 80, 81].

Безперечно, що саме **проблемно-модульна програма** навчального курсу – основний засіб модульно-розвивальної системи. Її ґрунтовне наукове проектування і грамотна практична

реалізація багато в чому визначає успіх як започаткування пропонованого експерименту, так і впровадження нової системи в комплексі її базових принципів, передумов, технологій, засобів. Про високу складність і трудомісткість проектно-конструкторської діяльності наочно свідчить модель покомпонентного і різнорівневого структурування змістового модуля (рис. 5, табл. 5), яке визначається:

Таблиця 5

Матриця рівнів взаємозалежного функціонування сфер змістового модуля як основа паритетної освітньої діяльності вчителя і учнів

		Сфери змістового модуля				
		Модуль знань	Модуль умінь	Модуль норм	Модуль цінностей	Модуль психодуховних форм
УНІВЕРСАЛЬНІ КРИТЕРІЇ	Конкретне	Істина	Дія	Еталон	Ідеал	Мрія
	Одиничне	Знання як інструмент свідомості	Уміння як універсально-загальнені способи дії	Програмово-регуляційні норми	Моральні вартості	Сенс і смисли
	Особливе	Наукові знання	Розумові вміння	Пізнавальні норми	Світоглядні вартості	Мислення
	Загальне	Гуманітарні знання	Практичні вміння	Норми соціальної взаємодії	Духовні переживання і цінності	Творення
	Універсальне	Грамотність	Майстерність	Компетентність	Духовність	Свобода

- соціально-культурною доктриною розвитку національної освіти;
- ідеями, принципами, моделями і новаціями теорії модульно-розвивальної системи освіти;
- типом дидактичного модуля та особливостями навчального курсу;
- поєднанням комплексних, системних, інтегративних і локальних цілей і завдань розвивальної взаємодії вчителя і учнів під час проходження окремого функціонального циклу навчального модуля;
- етапом модульно-розвивального процесу;
- поперемінним домінуванням інформаційно-пізнавальної (знання), нормативно-регуляційної (норми), цілісно-рефлексивної (цінності) і психодуховної різновидам активності школярів;
- фаховою грамотністю вчителя у проектуванні і забезпеченні оптимального організаційного клімату та відповідної емоційно-психологічної атмосфери актуальної розвивальної взаємодії в навчальному кабінеті;
- ситуативно-діалогічною гармонійністю психолого-педагогічного, навчально-предметного, методично-засобового та управ-

- лінсько-технологічного різновидів змісту між-суб'єктних розвивальних взаємостосунків;
 - ґрунтовністю зворотнього зв'язку в модульно-розвивальному процесі, який передбачає вхідний, проміжний та узагальнюючий контроль і самоконтроль навчальних та особистісних досягнень учнів;
 - особистісною причетністю кожного учасника навчання до позитивного творення і культурного збагачення етнонаціонального досвіду під час паритетної освітньої діяльності вчителя, учня, однокласників.
- Отже, у системі модульно-розвивального навчання основний зміст паритетної освітньої діяльності, зважаючи на чотири-періодний функціональний цикл модульно-розвивального процесу, становлять чотири сфери соціально-культурного досвіду: а) **добування** наукових знань і будь-якої, в т. ч. емпіричної, інформації про навколишній світ; б) **використання** здобутих знань, умінь і соціальних норм в актуальній і потенційній практиці життя особистості; в) **збагачення** навколишнього середовища, соціальної взаємодії і власного ментального досвіду

знаннями, уміннями, нормами і цінностями; г) **творення** особистістю психолого-педагогічного, навчально-предметного, методично-засобового та управлінсько-технологічного різновидів змісту розвивальної взаємодії із соціумом й у такий спосіб позитивний розвиток себе і світу в контексті психодуховних форм самореалізування та за законами істини, добра, справедливості, свободи, гармонії, краси.

Водночас типологізувати соціально-культурний зміст шкільної і ВНЗ освіти дають змогу запропоновані нами більше десяти років тому специфічні матриці навчальних модулів [див. 7]. Рівнева диференціація знань, умінь, норм, цінностей і психодуховних форм, з одного боку, і сутнісне функціональне розмежування їх конкретних різновидів (наприклад, наукові, соціальні і світоглядні програми, теоретичні моделі, мисленнєві експерименти і моральні кодекси тощо) залежно від змісту конкретної розвивальної взаємодії, – з іншого, мають винятково важливе значення для розвитку *методологічного мислення* учителя-психолога, формування його як дослідника, котрий професійно займається створенням проблемно-модульних програм та інших інноваційних програмово-методичних засобів учасників психокультурно зорієнтованого навчання.

ВИСНОВКИ

1. Наукове проектування змісту шкільної освіти – об'єктивно надважлива, проміжна ланка у запровадженні інноваційних процесів, яка долає широку відстань розбіжностей між психодидактичними теоріями і реаліями навчально-виховної практики й завдяки головному знаряддю – *науковому проекту* – дає змогу конструювати освітні системи оптимальних функціональних режимів, створювати найефективніші моделі організованого втілення паритетної освітньої діяльності вчителя і учнів, викладача і студентів.

2. Науковий проект *“Модульно-розвивальна система національної освіти”* не тільки інтегрує здобутки наукової думки у розумінні суспільно-гуманітарних проблем сучасності, а й взаємозалежно спричиняє професійну інноваційно-пошукову роботу теоретичного, методологічного та експериментального змістів у напрямку переходу від Школи Знання до Школи Культури і Духовності, причому не лише як продуктивних метафор, а й як конкретних програм науково-дослідної діяльності.

3. За модульно-розвивального навчання учитель і викладач першочергово працюють

із психолого-педагогічним наповненням розвивальної взаємодії у класі чи аудиторії, а тому дотримуються не лише принципів, умов і вимог наукового проектування та мистецького втілення цілісного освітнього метапроцесу, користуються різними методиками презентації освітнього змісту та навчального культуротворення, а й навчаються професійно працювати з *інноваційним програмово-методичним змістом* паритетних міжособових стосунків (граф-схеми, проекти навчальних модулів, соціокультурні матриці, освітні сценарії, міні-підручники, освітні програми самореалізації особистості).

4. Навчання освітян-дослідників *мистецтву наукового проектування* програмово-методичних засобів у системі фундаментального експерименту організується в кілька етапів: тренінговий курс теоретико-методологічної підготовки – групова мислєдіяльність дослідницького, критичного, нормоінноваційного і культуротворчого спрямування – експериментальне випробування авторських методзасобів на ефективність упродовж навчального року – первинна соціально-психологічна експертиза здобутого інноваційного інструментарію – доопрацювання та удосконалення адаптованих засобів – повторна системно-наукова експертиза кожного компонента програмово-методичного забезпечення освітнього процесу й, у разі позитивного висновку, його масове використання у навчально-виховних закладах України.

5. Інноваційні програмово-методичні засоби, фільтруючи міжнауковими засобами соціально-культурний зміст осучасненого навчання, характеризуються розвивально-адаптивним спрямуванням, оскільки за різних способів психодидактичної організації еталонного досвіду забезпечують досягнення кожним учасником розвивальних взаємостосунків вищих рівнів *соціального розуміння* – від фактологічного і змістового до особистісного та спонтанно-креативного, від інтелектуального та рефлексивного до діяльного і духовного, тобто у два взаємозалежних цикли розгортання процесів освітнього розуміння.

6. Проблемно-модульна програма – *основний засіб керівництва паритетною освітньою діяльністю* вчителя і учнів в інноваційній системі модульно-розвивального навчання, що на стратегічному (граф-схеми навчальних курсів) і тактичному (матриці соціально-культурного змісту навчальних модулів) рівнях організації освітнього метапроцесу забезпечують ефективне використання інших авторських методзасобів (наукові проекти, міні-підручники тощо).

7. Проблемно-модульні програми навчальних курсів, ґрунтуючись на відмінних від загальноприйнятих парадигмально-світоглядних і теоретико-методологічних засадах, вигідно відрізняються від навчальних (традиційних) та освітніх (особистісно зорієнтованих) програм соціально-культурним наповненням та гуманітарно-демократичним спрямуванням, а тому дають змогу активізувати *найпродуктивніші психоформи ментального досвіду учня*, залучити його до культури-і самотворення й у такий спосіб плекати зовнішню і внутрішню компетентного громадянина самотньої європейської країни.

8. Процедури проблематизації, концептуалізації, структурування, гармонізації покомпонентного наповнення (форми знань, умінь, норм, цінностей і психодуховних переживань, устремлень і станів) змістових модулів навчального курсу становлять основний зміст *проектно-конструкторської діяльності* науковців і практиків під час створення інноваційних програмово-методичних засобів для вчителя (викладача) і учня (студента) й водночас базуються на нормотворчих здібностях як передумові ефективної мисленнєвої роботи методологічного рівня досконалості.

9. Будь-який *науково спроектований змістовий модуль* є універсальною формою презентації соціокультурної системи окремого освітнього змісту та основою для виваженого обґрунтування похідних одиниць – *освітніх задач*, набір яких закладається в інноваційні програмово-методичні засоби і за допомогою модульно-розвивальних технологій і психомистецьких технік дає змогу кожному учасникові навчання добувати, адаптувати, збагачувати, поширювати і творити кращий етнонаціональний досвід.

10. Стратегія, тактика і техніка проектування й утілення соціально-культурно-психологічного змісту інноваційної освітньої діяльності вчителя і учнів, викладача і студентів оптимально задаються універсально-нормативним (щонайперше, психодидактичним) змістовим наповненням восьми основних етапів *довершеного модульно-розвивального оргциклу* (від настановчо-мотиваційного до спонтанно-креативного), що забезпечує паритетність їхньої міжособистісної співпраці, і завдяки гармонії зовнішніх та внутрішніх стимулів, спонукань, тенденцій освітнього метапроцесу, гарантує вітакультурну повноту, різнобічність і ділову інтимність мистецьки зорієнтованої розвивальної взаємодії, безперервність якої постійно підтримується новітнім програмово-методичним інструментарієм й оптимізує розумове, соціальне, діяльно-сміслове та духовне зростання кожного учасника інноваційного навчання.

1. *Абушенко В.Л.* Понимание // Новейший философский словарь. – 3-е изд., испр. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – С. 767–769.
2. *Гуменюк О.* Проблемно-модульний аналіз соціально-психологічного стану українського суспільства // Вітакультурний млин. – 2007. – Модуль 5. – С. 15–20.
3. *Гуменюк О.Є.* Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: Монографія. – Ялта-Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 340 с.
4. *Гуменюк О.Є.* Психологія впливу: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 304 с.
5. *Казмирченко В.П.* Социальная психология организаций: Монография. – К.: МЗУУП, 1993. – 384 с.
6. *Кримський С.Б.* Проективна наука постіндустріального суспільства // Пульсар. – 1998. – №1. – С. 49–54.
7. Модульно-розвивальна система: соціально-культурний зміст навчальних модулів. Фундаментальний експеримент у СШ №80 м. Дніпропетровська // Рідна школа: Спецвипуск. – 1998. – №10. – 80 с.
8. Модульно-розвивальна система: теорія, технологія, досвід. Фундаментальний експеримент у СШ №10 м. Бердичева Житомирської області // Рідна школа: Спецвипуск. – 1997. – №2. – 80 с.
9. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація // Психологія і суспільство: Спецвипуск. – 2002. – №3-4. – 292 с.
10. Національна доктрина розвитку освіти. Затверджено указом Президента України від 17 квітня 2002 р. за №347 // Інтернет-сайт Президента України. – 14 с.
11. *Фурман А.В.* Вступ до теорії освітньої діяльності: Курс лекцій. – Тернопіль: ІЕСО, 2006. – 86 с.
12. *Фурман А.В.* Ідея професійного методологування: Монографія. – Ялта-Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.
13. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: Монографія. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
14. *Фурман А.В.* Психокультура української ментальності: Наук. вид. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.
15. *Фурман А.В., Семенюк Т.В.* Школа розуміння. Програма дослідно-експериментальної роботи СШ №10 м. Бердичева на 1995–2007 роки. – К.–Бердичів, 1996. – 35 с.
16. *Фурман А.* Соціально-культурна доктрина розвитку національної освіти // Освіта: Спецвипуск. – 1998. – 10 березня. – С. 2.
17. *Фурман А.* Талант проти нігілізму. Пам'яті друзів // Психологія і суспільство. – 2008. – №1. – С. 5–8.
18. *Фурман А.* Теоретична концепція інноваційного програмово-методичного забезпечення освітнього процесу // Психологія і суспільство. – 2008. – №3. – С. 120–156.
19. *Фурман А.В.* Теорія і практика модульно-розвивального підручника: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.
20. *Фурман А.В.* Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 105–144; 2002. – № 3-4. – С. 20–58.
21. Путеводитель по методологии Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого / гл. ред. А.Г. Реус; сост. А.П. Зинченко. – М.: Дело, 2003. – 160 с.
22. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого / гл. ред. А.Г. Реус; сост. А.П. Зинченко. – М.: Дело, 2004. – 208 с.
23. *Щедровицкий Г.П.* Избранные труды / ред.-сост. А.А. Пископелль, Л.П. Щедровицкий. – М.: Школа. культ. политики, 1995. – 760 с.
24. *Щедровицкий Г.* Розуміння та інтерпретація схеми знання // Психологія і суспільство. – 2001. – №4. – С. 8–15.
25. *Юрчук В.В.* Современный словарь по психологии. – Мн.: Современное радио, 1998. – 768 с.
26. *Ощенко В.* Перспективи освіти України // Голос України. – 2008. – №183. – 26 вересня. – С. 4.
27. *Якиманская И.С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Директор школы, 1996. – 120 с.
28. *Якиманская И.С.* Принципы построения образовательных программ и личностное развитие учащихся // Вопросы психологии. – 1999. – №3. – С. 39–47.
29. *Якиманская И.С.* Развивающее обучение. – М.: Просвещение, 1979. – 144 с.
30. *Янчук В.В.* Введение в современную социальную психологию: Уч. пособие для вузов. – Мн.: АСАР, 2005. – 768 с.
31. *Ясвин В.А.* Психологическое моделирование образовательных сред // Психол. журнал. – 2000. – Т.21, №4. – С. 79–88.