

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ
ЦІЛІСНОГО МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Лілія РЕБУХА

Copyright © 2003

Постановка проблеми. Теоретично-методологічну основу модульно-розвивального навчання становлять дві фундаментальні *наукові ідеї* – соціально-культурного простору школи і розвивального навчання та дві *інтегральні концепції* – цілісного модульно-розвивального процесу й розвивальної взаємодії вчителя і учня [10; 12; 51; 56; 63]. Ці ідеї і концепції ґрунтовно описуються психолого-педагогічними закономірностями повного функціонального циклу навчального модуля, надзавданням яких є добування і розповсюдження учасниками інноваційного навчання культурного досвіду нації і людства. Тому важливу роль в експериментальній освітній системі відіграють закономірності ефективної розвивальної взаємодії, що визначаються логічними та психодидактичними зв'язками й зумовлюють психосоціальне зростання учня як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми. У вітчизняній дидактиці до 70-х років минулого століття закономірності встановлювали лише під час розгляду загальних проблем навчання. На сьогодні концептуальні моделі закономірностей навчання запропоновані А.М. Алексюком [1], Б.Г. Гершунським [8], Ю.К. Бабанським [2], В.В. Давидовим [16], І.Я. Лернером [27], Я.П. Прухою [7], М.М. Скаткіним [41а], Д.Б. Ельконіним [69], Н.В. Талізною [43], М.М. Фіцулою [47], І.П. Під-

ласим [37], С.Д. Максименком [29], А.В. Фурманом [51] та іншими науковцями. На теренах українського шкільництва набули поширення теоретичні системи, які зорієнтовані на переважання процесу навчання, виховання, учіння та культуротворення (див. далі рис. 2). Автори кожної із них обстоюють і дотримуються закономірностей навчально-пізнавальної, педагогічної, учбово-теоретичної чи освітньої діяльності у трансформації загальнолюдського досвіду від покоління до покоління [див. детально 53].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Із виникненням цілісних теоретичних систем сучасності у сфері освіти психолого-педагогічні закономірності є не тільки уточненням чи деталізацією вихідних постулатів. Вони сприяють проблемному перетворенню, структурному розширенню та вищому узагальненню наукових знань про освітні системи і технології. Тому *виникла нагальна потреба*: а) розкрити концептуальні підходи до розуміння суті проблеми, оскільки закономірний перебіг реального навчального процесу характеризується єдністю двох логік – індуктивно-аналітичною і дедуктивно-синтетичною; б) проаналізувати психолого-педагогічні закономірності модульно-розвивальної системи і довести переважання розвивальних цілей над дидактичними, вітакультурного змісту над науковим, психомистецьких технологій над методами наuczіння, особистісних результатів над академічними.

Формування цілей статті. Перед нами стояло завдання здійснити теоретичний аналіз та обґрунтувати психолого-педагогічні закономірності розвитку модульно-розвивального інноваційного метапроцесу, що дають змогу дієво й ефективно, цілісно і достовірно відображати професійно організований навчально-виховний цикл інноваційної освітньої системи.

Авторська ідея. Впровадження модульно-розвивальної системи у практику сучасної школи не тільки комплексно вдосконалює класно-урочну модель організації навчання, а й за допомогою соціально-психолого-педагогічних закономірностей створює істотно інший – гуманно-особистісний – вітакультурний простір, основу якого становлять розвивальна взаємодія і паритетна освітня діяльність учителів та учнів (за А.В. Фурманом). Ефективність та доцільність інноваційних змін пов'язується з основними закономірностями цілісного модульно-розвивального процесу, що є головною умовою функціонування освітнього закладу. Їхня змістова характеристика відображає системні зміни норм, цілей, завдань та наслідків у безперервній взаємодії учасників навчального процесу. Тому запроваджені інновації в освітній сфері – складний і довготривалий процес, закономірності якого збагачують ментальний досвід учителя і учня й виконують культуротворчі функції у метатеорії.

Сутнісний зміст: критично висвітлюються закономірності основних теоретичних систем сучасності у сфері освіти; обґрунтовується логіка розгортання навчального, виховного та освітнього циклів-процесів; здійснюється психолого-педагогічний аналіз структурно-функціональних зв'язків модульно-розвивального оргпростору за періодами повного функціонального циклу та змістовно охарактеризовуються закономірності навчання, виховання, освіти і самореалізації експериментальної системи.

Ключові слова: модульно-розвивальна система навчання; закономірності освітньої взаємодії; інноваційні освітні технології; соціальне спілкування; самореалізація; психолого-педагогічні закономірності; навчально-виховний процес; логіка розвитку освітнього циклу; закономірності цілісного модульно-розвивального процесу; модулі знань, умінь, норм і цінностей; соціально-культурний простір; вітакультурне зреалізування учителя і учня.

1. ОГЛЯД ОСНОВНИХ ЗАКОНОМІРНОСТЕЙ ТЕОРЕТИЧНИХ ОСВІТНІХ СИСТЕМ

Приведи у своїй свідомості всі сутнісно взаємопов'язані між собою предмети в той зв'язок, у якому вони насправді знаходяться у природі

(Йоган Генріх Песталоцці “Метод”)

Проблема ґрунтового пізнання психолого-педагогічних закономірностей у системі освіти є надзвичайно актуальною, зважаючи на те, що школа – винятково важливий інститут суспільства [60; 62].

Реформаторські зміни, які постійно відбуваються в освітній сфері країни (оновлення змісту навчання, введення 12-бальної системи оцінювання, значно вищі програмні вимоги до знань і вмінь учнів та ін.) певною мірою посилюють насильницький педагогічний тиск на духовне життя учнів, у яких залишилося “єдине соціальне право – знати й уміти те, що вимагають шкільні програми. Останні є вчительськими і, як не парадоксально, слугують основним законам для учнів, який працює за межами їхніх власних ментальних володінь – поглядів, мотивів, інтересів” [50, с. 2].

Якісно відмінний психосоціальний стан властивий особистості за модуль-

но-розвивальної системи навчання [49; 52; 53], що обстоює закономірності нової дидактичної моделі школи, за якої інноваційним видозмінам підлягають основні ланки педагогічного процесу – цілі і завдання, зміст і форми, технології і методи, засоби і результати спільної освітньої діяльності вчителя і учнів [49, с. 29; 58, с. 2–3]. Водночас очевидно, що з виникненням цілісних теоретичних систем у сфері освіти психолого-педагогічні закономірності являють собою не уточнення чи деталізацію вихідних постулатів, а сприяють проблемному перетворенню, структурному розширенню та вищому узагальненню наукових знань про сучасні освітні системи і технології. Тому “принципово нові теоретичні системи не можна логічно дедукувати із раніше утворених концепцій. Навпаки, логічно вивести і перекласти старі концепції можна лише шляхом засвоєння нових з позицій більш розвинених понять та уявлень” [39, с. 23]. На думку В.С. Стьопіна, нова теорсистема відкриває можливість її дедуктивного розгортання, мисленевого випробування і примноження вірогіднісних еталонних ситуацій [42, с. 405–511]. У результаті її зміст постає як взаємодоповнення концептуального апарату, ідей, модельних образів, парадигм, філософсько-методологічного підґрунтя та міждисциплінарних зв’язків.

Безперечно, що в інноваційному контексті впровадження фундаментальних освітніх і педагогічних змін у діяльність школи обов’язковою вимогою, що ставиться до наукової теорії, є її проникнення в сутність відповідних соціальних явищ і причинно-наслідкових зв’язків. Останні здебільшого знаходять відображення у вигляді закономірностей, тобто незмінних, постійних залежностей, що повторюються за однакових умов. Основна трудність при побудові педагогічних теорій пояснюється відсутністю, або недостатньою надійністю виявлених закономірностей (як частко-

вих законів), що відіграють роль важливої складової будь-якої пояснювальної системи [11]. І хоч проблема закономірностей – одна з фундаментальних, все ж вона недостатньо й по-різному окреслена науковцями. Тому насамперед треба розкрити концептуальні підходи до розуміння її суті.

Закономірний перебіг реального навчального процесу характеризується єдністю двох логік – індуктивно-аналітичної і дедуктивно-синтетичної (рис. 1). Перша зорієнтована на спостереження, живе споглядання і безпосереднє сприйняття дійсності й лише потім переходить до абстрактного мислення, узагальнення, систематизації навчального матеріалу. Другий варіант логіки спрямований на введення і формулювання вчителем навчальних понять, принципів, законів і закономірностей, що переносяться на їх практичну конкретизацію і реалізацію [4]. За традиційного підходу процес навчання проектується на змістовому підґрунті законів, закономірностей та принципів його унормованої професійної організації. При цьому закономірності відображають його цілісність відповідно до законів суспільного життя, а також фіксують об’єктивно існуючий, постійний і необхідний взаємозв’язок між предметами і явищами педагогічно організованого довкілля, що впливає з їхньої внутрішньої природи, сутності [14, с. 302]. Водночас вони визначають ефективність перебігу конкретного навчального процесу, характеризуючи продуктивність психосоціальної взаємодії членів учнівської групи під керівництвом учителя.

В історії педагогіки розширення змісту терміна “закономірність” здійснили Я.А. Коменський і Дж. Локк. Під впливом їхніх концепцій закономірні зв’язки стали розглядатися одночасно і як принципи, і як правила, та досліджуватися у трьох аспектах – суспільно-історичному, морально-історичному і психологічному. Пізніше Й.Г.

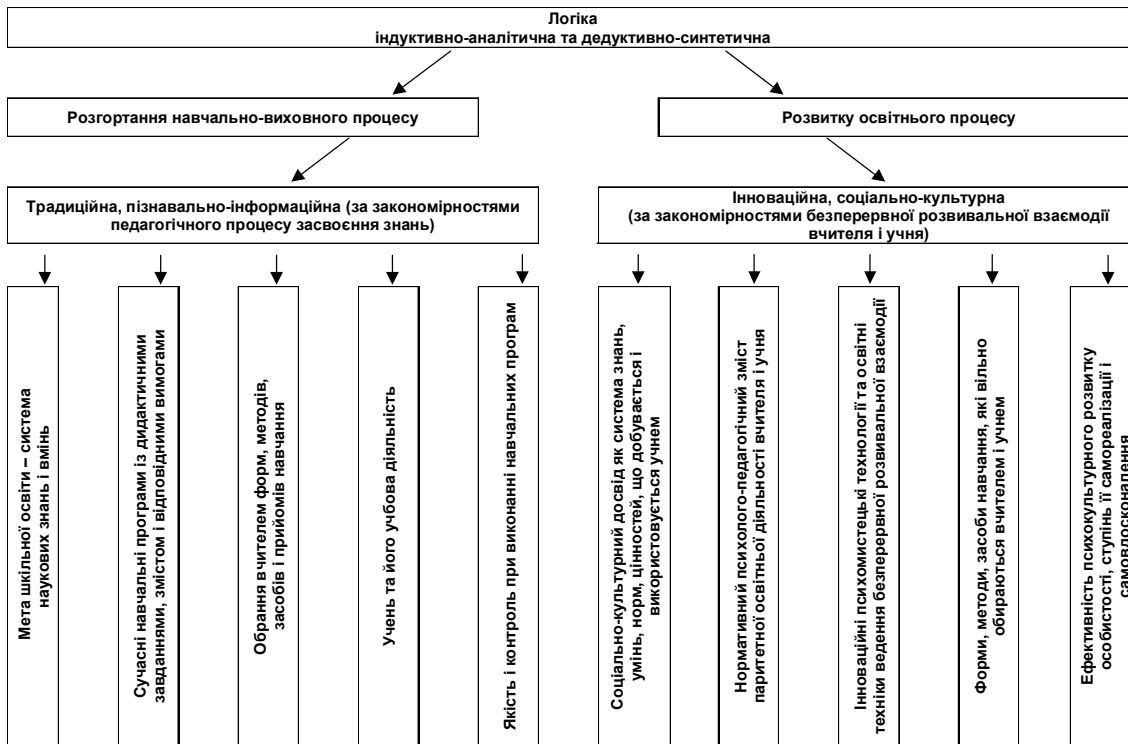


Рис. 1.

Порівняльна характеристика традиційної та інноваційної логік розгортання-розвитку навчально-виховного та освітнього процесів

Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, А. Дістервег, К.Д. Ушинський та інші педагогі-дослідники вже не обмежувалися загальними принципами, а встановили конкретні закономірності, які перетворили педагогіку в професійний кодекс настанов із чітко окресленими взаємозв'язками і взаємозалежностями між дидактичними явищами. Тому організація навчального процесу зводилася до системи правил і практичних рекомендацій тематичного характеру. Однак, скажімо, Й.Г. Песталоцці свої настановлення педагогам не завжди наповнював необхідними і достатніми ознаками закономірних зв'язків відповідних процесів [36], а К.Д. Ушинський майже не використовував терміна “закономірність” [44].

Спробу встановити закономірний зв'язок, або хоча б його початок, зна-

ходимо в усіх теоретиків педагогіки. Наприклад, С.І Шацький, А.К. Халл та А. Тарстон закономірностям процесу навчання надали психолого-дидактичного змісту. Однак у вітчизняній дидактиці до 70-их років минулого століття закономірності встановлювалися лише під час розгляду найбільш загальних проблем навчання. До того ж і педагоги, і психологи пропонували суперечливі тлумачення дидактичних закономірностей.

На сьогодні концептуальні моделі закономірностей процесу навчання запропонували А.М. Алексюк, І.Я. Лернер, Б.Г. Гершунський, Я. Пруха, М.М. Скаткін, Д.Б. Ельконін, Н. Тализіна, Ю.К. Бабанський, М.М. Фіцула, І.Г. Підласий та інші науковці, які прагнули дидактичну систему досліджувати відповідно до об'єктивних закономірностей її

функціонування і розвитку. На думку А.В. Фурмана, починаючи з “Великої дидактики” Я.А. Коменського [22], на теренах українського шкільництва набули поширення чотири теорсистеми, які орієнтовані на переважання процесу навчання, виховання, учіння чи культуротворення (*рис. 2*). Кожна з них обстоює і дотримується закономірностей відповідно навчально-пізнавальної, педагогічної, учбово-теоретичної чи освітньої діяльностей у трансформації загальнолюдського досвіду від покоління до покоління.

Перша система за майже чотири століття розвою здійснила гігантський крок від використання закономірностей догматичних та дисциплінарно-інформаційних форм і методів навчання до проблемно-діалогічних, комунікативно-ігрових та інших інноваційних дидактичних моделей і технологій. Вершинним досягненням цього наукового напрямку дослідження є теорія проблемного навчання [25; 30; 56], що різносторонньо переносить принципи і закономірності дослідницької діяльності вчителя на навчально-пошукову активність учня.

Традиційна (класно-урочна) система організації навчання керується логікою розвитку наукового знання й відповідною стратегією управління освітнім процесом, тому вказані закономірності стосуються пізнавально-інформаційної логіко-змістової схеми розгортання педагогічної взаємодії вчителя і учня. У цій системі школа покликана давати учневі наукові знання та формувати навчальні уміння, використовуючи завдання, зміст і вимоги навчальних програм, витлумачуючи навчання як різновид суспільно організованої і мінімізованої у часі пізнавальної роботи вихованців під керівництвом педагога. Очевидно, що закономірності аналізованої теоретичної системи реалізують сцієнтистський підхід у сфері освіти із девізом “Знання – сила!”, не надаючи нав-

чально-виховному процесу соціального статусу, а тим більше загальнокультурного сенсу. Її філософсько-методологічна база в організації наукового пізнання – індуктивізм, котрий за наукові визнає лише ті судження, які описують чітко встановлені факти, або є їх неспростовними індуктивними узагальненнями. І хоча індуктивістська концепція не може запропонувати раціонального “внутрішнього” пояснення того, чому саме ці, а не інші факти були вибрані як предмет дослідження, все ж вона, завдяки аналізу емпіричних передумов будь-якої теорії, є методологією становлення історично усталених наук, а саме дидактики, психології і соціології, а також першоетапом утворення нових наукових напрямків [26, с. 82–85; 65, с. 5–8]. Тому ідеальний інституційний заклад, де за соціальних умов педагогічного примусу учень оволодіває основними науковими надбаннями людства і виходить зі школи особистістю із заданими властивостями й донині обстоюється прибічниками “справжньої” науки. Це – Школа знання, а не здоров’я, культури чи духовності [49; 51; 54]. Основна суспільна місія закономірностей таких закладів освіти – давати наукові знання і формувати пізнавальні вміння та навички, виховувати соціально конформних і слухняних громадян.

Друга теоретична система в центрі державної освіти ставить процес виховання і витлумачує професійну діяльність як соціальну, причому з чітко визначеною метою дозволеного і недозволеного для учасників навчання. Закономірності зазначеного процесу визначали класики радянської педагогіки: І.Я. Лернер, О.В. Киричук, І.П. Підласий, М.М. Фіцула, Ю.К. Бабанський та інші. Їхні теорії знайшли віддзеркалення в теорії комуністичного виховання, засадниче підґрунтя якої становить концепція педагогічного процесу. Так, аналіз закономірностей І.Я. Лернером

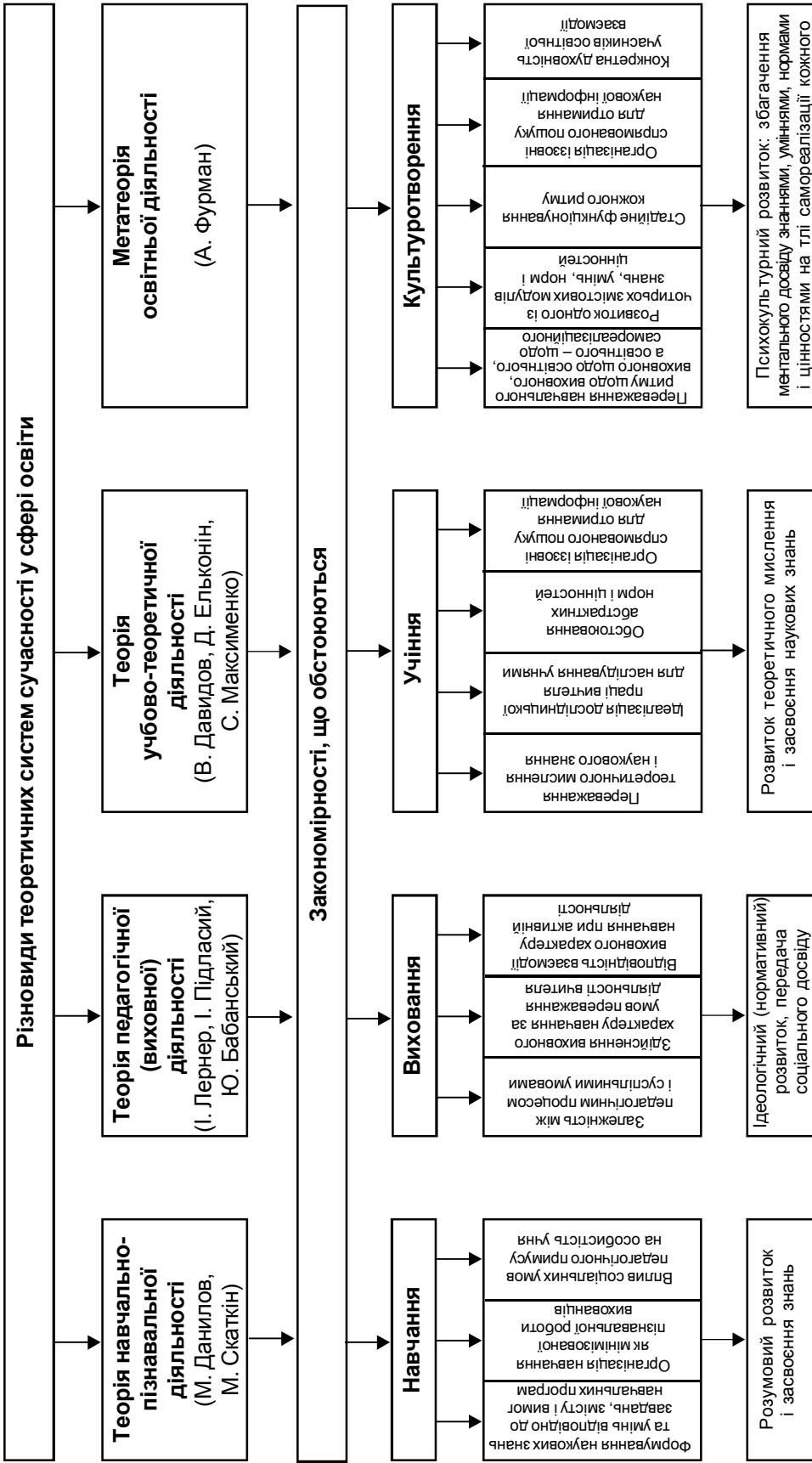


Рис. 2. Характеристика основних психолого-педагогічних закономірностей, відкритих у різних теоретичних системах освітнього змісту

показав, що існує залежність між педагогічним процесом і суспільними умовами, за яких вони протікають; наявний безпосередній зв'язок між змістом, метою і можливостями, які створені для навчання і виховання, на решті між виховним впливом та активною діяльністю вихованців.

Отже, тут закономірності навчання пов'язуються із соціальними процесами і потребами суспільства й проектуються на зміст, методи, засоби і форми організації педагогічного процесу. Навчально-виховний ритм нездатний формувати гармонійну культурну особистість і має ідеологічне спрямування. Зокрема, маючи на меті створення у навчанні рівних можливостей для всіх, аналізовані закономірності не відображають індивідуально-психологічних можливостей учня.

З іншого боку, І.Я. Лернер до проблеми закономірностей навчального процесу підійшов більш ґрунтовно, розподіливши їх, залежно від змісту навчання, на дидактичні, психологічні, соціальні, гносеологічні, логічні і кібернетичні. Процес навчання, на думку вченого, – об'єктивно-суб'єктивне явище, тому визначається двома групами закономірностей. Прикладом першої є виховний характер навчання: “Будь-який акт діяльності викладання – незалежний від характеру діяльності учня, яким він викликаний. Важливо те, що за будь-якого навчального змісту відбувається той чи інший виховний вплив на учня. Цей вплив може бути позитивним, негативним або нейтральним. В останньому випадку навчання консервує, закріплює і тим самим підсилює деякі якості особистості” [27, с. 62]. Друга група закономірностей пов'язана з навчанням: “Будь-яке навчання реалізується лише при цілеспрямованій взаємодії вчителя, учня та об'єкта (предмета), що вивчається”. Без триєдиної взаємодії навчального процесу просто не буває, тому в іншому

разі можна говорити про самоосвіту, стихійне пізнання під час спілкування. При цьому вчений до основних закономірностей відносить такі: 1) навчання, яке здійснюється тільки за активної діяльності учнів; 2) навчальний процес проходить при відповідності мети учня меті вчителя, тобто за умов, коли діяльність останнього відповідає способу засвоєння вивченого змісту; 3) мета навчання визначає зміст і методи, а, з іншого боку, методи і зміст зумовлюють ступінь досягнення мети. До окремої групи закономірностей російський дидакт відносить психологічні, що виявляють залежність між діяльністю учня (засвоєнням) та об'єктом засвоєння (змістом) й пов'язані з різними ситуаціями, які відбуваються на уроках. Все ж він не вказує на способи педагогічного керівництва цими закономірностями, тому в кінцевому підсумку зводить їх до дидактичних. Крім вказаних, автор, називаючи аналогічні універсальні залежності, не висвітлює, що лежить у їхній основі й не аргументує їх теоретичну значущість.

Отже, аналіз закономірностей процесу навчання, виділених І.Я. Лернером, підтверджує той факт, що навчання виходить із потреб і можливостей суспільства, а виховання – це ідейно спрямований і переважно стихійний процес. Звідси нестала ефективність організованого навчання у розвитку особистості, тому що під час педагогічного процесу не реалізується головна мета – виховання висококультурної людини, яка б вступила у доросле самостійне життя із кращими морально-ціннісними і духовними здобутками.

У І.П. Підласого чітко зафіксовані закономірності стають законами у випадку, коли: а) встановлено зв'язок між чітко сформованими об'єктами; б) досліджені вид, форма і характер цього зв'язку; в) визначені межі його дії. Загалом учений поділяє закономірності на дві групи: а) процесу виховання,

ефективність якого має великий вплив на якість освіти; б) процесу навчання, що розглядається як система, компонентами якої є різні сторони цього процесу. В окрему групу виділені психологічні закономірності, хоча мало уваги приділено технології психосоціальної взаємодії вчителя і учнів та відповідному інструментальному забезпеченню уроку.

Істотним недоліком закономірностей класно-урочного навчання І.П. Підласого, на наш погляд, є відсутність довершеної освітньої технології, яка б дидактично нормувала академічне та особистісне зростання учня. Урок, забезпечений пояснювально-ілюстративними інформаційними засобами, спеціально не організує розвивальну співдіяльність наступників та їхні педагогічні взаємостосунки. Сама його структура не дає змоги вчителю працювати з розвитком особистості у повному обсязі, а лише із знаннями, вміннями і навичками [37], себто поза проектуванням насиченого психокультурного простору школи.

Суто ідеологічний зміст мають закономірності педагогічної діяльності, подані у підручнику за редакцією Ю.К. Бабанського [2]. Їх концептуальним підґрунтям є педагогічний процес у системі комуністичного виховання, про що свідчать хоча б такі вихідні визначення: “Педагогічним процесом називають цілісний процес здійснення виховання у його широкому розумінні шляхом забезпечення єдності навчання і виховання (у вузькому спеціальному сенсі)”; його “розглядають як розвиткову взаємодію суб’єктів та об’єктів виховання, спрямовану на вирішення завдань освіти, комуністичного виховання й загального розвитку вихованців” і т. д. [2, с. 250, 252]. Отож Ю.К. Бабанський прагне встановити закономірні зв’язки цілісного педагогічного процесу за допомогою системно-структурного аналізу шляхом фіксації і розведення їх на істотні та необхідні залежності, що

дозволяє йому охарактеризувати розвиток навчального процесу. Крім того, він розподіляє їх між предметами і явищами на зовнішні і внутрішні, а відтак розглядає цілісний педагогічний процес як за ознаками соціального середовища, так і за внутрішніми зв’язками, котрі притаманні його компонентам.

Мета і зміст виховання та навчання, за Ю. Бабанським, спрямовані на суспільні потреби і соціальні умови, тому зовнішні закономірності враховують потреби економічного розвитку країни і мають ідеологічне та політичне спрямування. Вони встановлені між: а) процесом навчання, освітою, вихованням і розвитком як компонентами педагогічного процесу; б) вихованням і самовихованням, педагогічним керівництвом і власною діяльністю вихованця; в) діяльністю і спілкуванням особистості та результатами її розвитку; г) можливостями особистості і характером педагогічних впливів на неї; д) завданням, змістом, формами і методами педагогічного процесу. Отже, закономірні зв’язки, на переконання вченого, — це постійні, необхідні і суттєві, тобто ті, що проявляються у всіх випадках організованого педпроцесу.

Психологічний аналіз закономірностей показує, що змістові і методичні аспекти навчально-виховного процесу та освітньої діяльності вчителя є односторонніми, не спираються на індивідуальний ментальний досвід учнів, а предмети, що вивчаються у школі, не мають соціально-психологічного наповнення. Ефективність навчання і виховання в цілісному педагогічному процесі, за Ю.К. Бабанським, залежить від єдності дій учителя і учня, де переважає монологічна діяльність викладання з передаванням знань [2] у загальному контексті використання методик комуністичного виховання [67, с. 5–16]. Оскільки навчання здійснюється у вузькому просторі самостійного вибору і

свободи дій учнів, то здебільшого не набуває рис освітнього, культурно зорієнтованого, головню через низький рівень їх мисленнєвої роботи із соціальними нормами і духовно-естетичними цінностями. У цьому разі навчально-виховний процес проходить немовби повз внутрішній світ школяра, характер, здібності, спрямування, перебуває за межами його ментальних поглядів, мотивів, інтересів. Водночас предметний зміст освіти заперечує психолого-педагогічний, залишаючись соціально неорганізованим, духовно ненаповненим. Взаємодія вчителя і учня при такому навчанні не є безперервно розвивальною, гуманно зорієнтованою. Програми, плани-конспекти, підручники за традиційної педсистеми не розкривають психодуховного потенціалу учасників освітніх взаємостосунків, а функціонують “за принципом паралельної дії” А.С. Макаренка [28]. Вони здійснюють зв’язок між найважливішими компонентами даного процесу – навчанням, вихованням та унормованим розвитком, формують учня як конформного громадянина з чітко заданими психологічними властивостями. Якщо у цій системі неефективними виявляються прямі педагогічні впливи, то застосовуються опосередковані – через колектив чи навчальну групу.

Теорія педагогічної діяльності однозначно спирається на закономірності, що проповідують марксистсько-ленінське вчення про комуністичне суспільство як соціальний еталон рівності, свободи і братерства всіх громадян і є ідеологічною утопією у побудові моделі відкритого демократичного суспільства. Оскільки головна роль у проекті такої Школи відводиться вихованню, а не освіті, то природно перевага надається закономірностям колективістської життєдіяльності учнів, у підґрунті яких знаходиться моральний кодекс будівника комунізму, або інший ідеологічно прийнятий владою набір морально-етич-

них канонів. Це негативно впливає на формування власне педагогічних закономірностей [7]. Оскільки теоретична надбудова радянської педагогіки маніфестує здержавлення, яке сягає не тільки усіх соціальних інститутів, а й кожної особистості, то вона перетворює школу на специфічний соціальний конвеєр з відповідними атрибутами, де все зводиться до зміни ідеологічних орієнтирів [31, с. 103–109]. В українських школах й донині вчителі й адміністратори продовжують керуватись педагогічними закономірностями, які, на думку В. Мацкевича, є “принципово безпринципними” [31].

Під час реформування національної моделі навчання та створення в Україні ментально зорієнтованої освіти важливо не припуститися типової помилки – самодостатності педагогічної системи [54]. Саме освітньо-інституційна система спричинює, яке педагогічне наповнення буде їй реально притаманне, а не навпаки. У цьому контексті, на думку А.В. Фурмана, головна вада сучасної теоретичної педагогіки, полягає у перевагах і недоліках конвенціоналізму як її реальної філософсько-методологічної основи [38; 65, с. 8–16]. Ось чому наукова модель сучасної педагогіки обстоює закономірності засвоєння програмного знання й вимагає правдоподібного висвітлення освітніх проблем засобами наукового опису, управлінської регламентації та методичного підтвердження [65, с. 12]. Зокрема, намагання створити інноваційну педагогічну систему освітнього закладу [21], з одного боку, блокується еклектичністю у поєднанні численних принципів, умов, індикаторів і показників ефективного функціонування описово заданого навчально-виховного процесу, з іншого – не позбавляється психологічної поверховості у витлумаченні закономірностей функціонування, розвитку та управління новаторських освітніх інституцій.

Набагато ґрунтовнішими є закономірності іншої теоретичної системи, що створювалася пошуковими колективами, починаючи з 50-х років минулого століття, під керівництвом Д.Б. Ельконіна [68], а потім В.В. Давидова [16; 46, с. 66–73]. У результаті були створені спеціальні експериментальні моделі розвивального навчання та досліджений їх вплив на розвиток молодших школярів [29, с. 228]. За ідеальний предмет пізнання тут обрана концепція теоретичного узагальнення. Останнє виявляється, моделюється, досліджується і використовується учнем як суб'єктом учіння під керівництвом учителя, який допомагає формувати в наступника теоретичну свідомість і мислення, починаючи з молодшого шкільного віку.

Психолого-педагогічні закономірності учбової діяльності принципово залежать від положення, яке займає учень у системі педагогічних дій і впливів, тобто від функцій, котрі він виконує у певних ситуаціях, а саме: а) пасивного сприйняття і засвоєння зовнішньої інформації; б) активного самостійного пошуку, знаходження і використання інформації; в) організованого зовні, спрямованого пошуку задля використання здобутої інформації. На думку фундаторів цієї теорсистеми, вона розв'язує проблему зв'язку навчання і розвитку молодших школярів і пропонує п'ять взаємопов'язаних концепцій-теорій [15; 17; 19, с. 84]: періодизації психічного розвитку в дитячому віці; два типи узагальнення і мислення; учбової діяльності та її суб'єкта; розвивального навчання; побудови відповідних підгруп-типів і методичних посібників [7; 14; 29; 40; 48; 68].

Центральною ланкою аналізованої науково-експериментальної системи початкової освіти є процеси психічного розвитку дітей як повноцінних суб'єктів учіння, а не самодостатнього, певним чином організованого, навчання чи виховання. Цьому сприяють закономір-

ності функціонування новаційного навчання, що інтегруються в теорії учбової діяльності і відображають універсальні залежності щодо потреби та внутрішнього задіяння молодших школярів до самозміни, котра уможливується завдяки узагальнено спроектованому змісту навчального процесу [69, с. 84–85]. До того ж теорсистема відноситься до психодидактики [15, с. 12], що, на думку В.П. Зінченка, вказує принаймні на пізнання природи трьох ідеальних форм: учбової діяльності, теоретичного мислення і теоретичної рефлексії [18, с. 18, 42].

Автори теорії розвивального навчання молодших школярів Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, В.В. Рєпкін, В.В. Рубцов, С.Д. Максименко та інші запропонували експериментальну освітню технологію змістового узагальнення, яка використовує психолого-педагогічні закономірності під час постановки і розв'язування учбових задач під керівництвом учителя й у процесі розгорнутих діалогів та дискусій молодших школярів між собою. Ці закономірності водночас висвітлюють умови походження різних знань і вмінь, способи рефлексії процесу засвоєння за принципом “від загального до конкретного”, засоби контролю та оцінки, самоконтролю та самооцінки проблемного перебігу психічного розвитку учнів як повноцінних суб'єктів учіння.

Однак дослідження природи, структури та психологічних закономірностей учіння, на наш погляд, недостатньо для переходу середньої і вищої школи від інформаційно-пізнавальної парадигми до вітакультурної. По-перше, тому що психолого-педагогічні закономірності звужено розглядають культуротворчий потенціал освіти, по-друге – утверджують високий соціальний статус переважно теоретичного знання у вихованні підростаючого покоління на противагу окультуреним нормам та духовним цінностям. Зокрема, закономірності теорії

учбової діяльності не відповідають на численні запитання життєдіяльності школи як соціально-культурної організації, хоча, безсумнівно, відображають переваги теоретичного мислення і наукових знань у проектуванні змісту освіти. Вони ідеалізують дослідницьку працю вченого як еталон для наслідування, не описують повно й вичерпно соціального життя особистості, тому обстоюють абстрактні норми і цінності. Звідси, власне, й походить певне відчуження Школи знання від актуального суспільного оточення.

2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ МОДУЛЬНО- РОЗВИВАЛЬНОЇ СИСТЕМИ: ВІТАКУЛЬТУРНА СТРАТЕГІЯ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ

Відмінний психосоціальний стан властивий особистості школяра за інноваційної системи модульно-розвивального навчання, яка відрізняється від інших нових підходів до організації шкільництва, досягається тим, що пропонує науково спроектовану психомистецьку логіку розгортання розвивальної педагогічної взаємодії. Остання має на меті створення й апробацію нової дидактичної моделі школи, за якої інноваційним видозмінам підлягають основні ланки навчального процесу [49, с. 29]. Тоді освітній ритмоцикл організовується як самоутвердження культурної особистості, а позитивне емоційне наповнення і психолого-педагогічний зміст, разом із модульно-розвивальними технологіями і вільним вибором кожним учасником паритетної освітньої діяльності форм, методів, засобів і прийомів навчання, створюють ефективну атмосферу соціального розвитку вчителя і учня [59, с. 7] (рис. 2).

У будь-якому разі вітакультурна стратегія управління освітнім процесом надає перевагу знанням, умінням, нор-

мам і цінностям, що оволодіваються кожним учасником у нормативно заданому психолого-педагогічному наповненні педагогічної взаємодії, й актуалізує процеси самоактивності, саморозвитку і самореалізації, котрі істотно збагачують його внутрішнє культуротворення (табл. 1).

Закономірності модульно-розвивальної системи навчання сприяють психосоціальному розвитку під час організації освітньої діяльності особистості і зумовлюють її поетапне занурення у вітакультурний зміст навчального курсу в контексті розгортання тенденцій до внутрішнього вивільнення, самореалізування. Така зміна становить сутність зародження, функціонування і розвитку освітньої роботи, тобто тих впливів і дій, які виходять за межі безперервної учбової, навчальної та виховної діяльності. Її метою і результатом є культурне вдосконалення і позитивна зміна актуального соціуму та самої особистості.

Завершений мікроетап у формуванні освітньої діяльності школярів розкриває модель повного функціонального циклу освітнього процесу, яка складається із восьми основних етапів модульно-розвивальної взаємодії, де кожний має свої завдання, психолого-дидактичний зміст і розвиває певні сторони внутрішнього світу особистості-універсума [12; 32; 35; 51, с. 84–96] й, зокрема, формує позитивну Я-концепцію як школяра, так і вчителя [52, с. 100–107], котра характеризується, за Р. Бернсом, “твердою переконаністю в імпуванні іншим людям, упевненістю у здатності до певного виду діяльності і непересічності” [3, с. 27]. При цьому оргцикл має чотири періоди, кожний з яких у діалектичній єдності і логічній наступності становлять повний функціональний цикл модульно-розвивального метапроцесу (навчального модуля). За А.В. Фурманом, до його основних психолого-педагогічних закономірностей належать такі:

Таблиця 1.

**Характеристика основних психолого-педагогічних закономірностей
цілісного модульно-розвивального метапроцесу**

Закономірності цілісного модульно- розвивального навчання (за А.В. Фурманом)	Змістова характеристика періодів повного функціонального циклу			
	Закономірності навчання (одиничне)	Закономірності виховання (особливе)	Закономірності освіти (загальне)	Закономірності самореалізації (універсальне)
1. Часова домінантність психосоціальних ритмів від навчально-виховного до освітнього і само-реалізаційного	Переважання навчального ритму забезпечується навчально-проблемно-пошуковою ситуацією: а) установка на перспективу вивчення теми; б) безперервна навчально-пізнавальна діяльність; в) самоактивність і пошук універсальних теоретичних залежностей	Переважання виховного ритму забезпечується критично-нормативно-регуляційною ситуацією: а) проблемне освоєння і користування соціально вагомими нормами; б) неподільна єдність з навчальним та освітнім ритмами; в) соціальна і психологічна регуляція освітньої спільності учнів	Переважання освітнього ритму забезпечується кризовою ціннісно-естетичною ситуацією: а) усвідомлене пізнання світу і власного Я; б) використання надбаних раніше наукових знань і норм для збагачення свого ментального досвіду; в) переструктурування здобутих умінь і норм у загальне моральне зростання особистості	Переважання культуротворчого ритму забезпечується внутрішньо-конфліктною психодуховною ситуацією: а) реалізація свого креативного потенціалу; б) досягнення гармонії основних пластів соціально-культурного досвіду нації і людства у духовному само-осягненні світу; в) самовизначення сенсу життя і прискорений розвиток Я-духовного
2. Кожен ритм здійснює розвиток одного із чотирьох змістових модулів – знань, умінь, норм чи цінностей	Розвиток модуля знань визначається: а) науково осмисленим ментальним досвідом; б) пошуковою пізнавальною активністю; в) формуванням навчальних умінь та здатністю здійснювати теоретичний аналіз	Розвиток модуля норм забезпечується: а) системним відношень і ставлень; б) нормативно-регуляційною активністю; в) внутрішнім переосмисленням та оцінюванням соціальних ситуацій життя	Розвиток модуля цінностей характеризується: а) системним набором наукових знань, соціальних норм і культурних вартостей; б) гуманними вчинками і соціально значущою культурною діяльністю; в) ціннісно-естетичним зануренням у вітакультурний простір довкілля	Розвиток само-реалізаційного модуля духовності передбачає: а) критичну рефлексію пройденого освітнього процесу; б) результати власного вчинання та культурного діяння; в) повний вияв універсального потенціалу особи у ситуаціях пошукування, творення, вірування тощо
3. Функціонування кожного ритму проектується нормативним психолого-педагогічним змістом етапів навчального модуля і функціонує як єдність низки сценарних дій	Наукове проектування навчального ритму підготовляється: а) пошуково-пізнавальною активністю і розвитком комунікативних процесів; б) драматичним розпорядженням пізнавально-емоційних сцен; в) осмисленням шляхів розв'язання теоретичної проблеми, зростанням емоційно-вольового напруження	Наукове проектування виховного ритму здійснюється: а) розкриттям нормативної функції здобутку учня; б) активізацією регуляційно-вольової активності у сценах навчально-мистецького діяння; в) застосування на практиці вироблених соціальних норм і навичок розумного спілкування з оточенням	Наукове проектування освітнього ритму реалізується за: а) психодидактичними моделями розвивальної взаємодії; б) відповідними технологіями режисерського мистецтва; в) вищим рівнем самоосмислення і компонентами соціально-культурного досвіду у форматі його вартісного збагачення та індивідуального обстоювання	Наукове проектування духовного ритму забезпечується: а) гуманізованим соціально-культурно-психологічним простором школи; б) духовно-креативною технологією самореалізації кожного учасника навчання; в) полімотивованою внутрішньою активністю і самоактивністю особистості у повно паритетних взаємостосунках у класі і за його межами
4. Перебіг на різних періодах модульно-розвивального мета процесу окремих ритмів безперервної розвивальної взаємодії вчителя і учня	Безперервна розвивальна взаємодія характеризується у процесі навчального ритму: а) приемними позитивними емоціями і зацікавленими естетичними враженнями; б) визначенням форм і способів проблемного пошуку; в) підтримкою ментальної само-активності у створенні учнем універсальних теоретичних залежностей	Безперервна взаємодія у процесі виховання відбувається у: а) міжособистісному і неформальному змісті взаємостосунків; б) саморозвитку і відпрацюванні інваріантних способів освітньої діяльності; в) виробленні ефективних дій із соціальними нормами, передусім у процесі нормотворення	Безперервна взаємодія вчителя і учня можлива за умов: а) продуктивної паритетної освітньої діяльності учасників навчального процесу; б) виникнення нових якісних психодуховних утворень у внутрішньому світі учня; в) прагнення учнів до вільного творення свободи, краси і гармонії із природним середовищем і суб'єктивним довкіллям	Безперервна взаємодія вчителя і учня результативно характеризується: а) прискореним зростанням конструктивних здібностей, активності, вчинків, творчості тощо; б) оптимізацією психосоціального розвитку; в) паритетним зростанням розумового, соціального і духовного потенціалу учасників навчання
5. Наслідком чотириритмічного функціонування модульно-розвивального процесу є конкретна духовність учасників освітньої взаємодії	Конкретна духовність учасників забезпечується: а) зростанням емоційного напруження за допомогою навчально-пізнавальних сцен; б) розвитком інтелектуальних та особистісних здібностей під час пошуку об'єктивних закономірностей; в) самозбагаченням власного досвіду, глибокою мотивацією освітньої діяльності	Духовність вчителя і учня у виховному ритмі стимулює: а) організацію знань і норм з ментальним відтінком; б) систематизацію особистісних навчальних досягнень учня для гармонізації його відносин з навколишнім світом; в) відтворення морально-етичної духовності в образах, діях, вчинках, продуктах власної діяльності	Духовність учасників взаємодії плекається шляхом: а) моделювання ситуації самостійного творення; б) опертя на широке поле актуалізації вітакультурного досвіду; в) самостійним пошуком способів самореалізації духовного потенціалу індивідуальності	Культуротворення відбувається за умов, коли в особистості: а) проходить внутрішнє узгодження між модальностями Я; б) інтерпретується та рефлексується власний ментальний досвід учня як універсума; в) прийнята до самовтілення вища психодуховна форма самотворення Я-концепції у сфері цілісної суб'єктивної реальності – віра, краса, істина тощо

1. Часова домінантність навчального ритму щодо виховного, а виховного – до освітнього, освітнього – до самореалізаційного (духовного). Таке переважання забезпечується повним функціональним циклом модульно-розвивального процесу, з котрого випливає, що процеси навчання актуалізують інформаційно-пізнавальну роботу особи, виконують функцію одиничного; процеси виховання – розвиток нормативно-регуляційної сфери особистості – особливого; процеси освіти – соціально-культурний досвід індивіда – загального, а процеси самотворення – гармонізацію позитивної Я-концепції особи.

2. Кожний із ритмів сприяє розвитку одного із чотирьох змістових модулів – знань, норм, умінь і цінностей. Групове занурення у цей простір забезпечується функціонуванням проблемної, регуляційної, світоглядної та креативної ситуаціями, а особистісне – інформаційно-пізнавальною, нормативно-регуляційною, ціннісно-естетичною та духовною активністю учня.

3. Стадійне функціонування кожного ритму теоретично підготовляється науковим проектуванням нормативного психолого-педагогічного змісту етапів навчального модуля, котрий функціонує як єдність сценарних дій за схемою: зав'язка – розвиток подій – кульмінація – згасання подій – розв'язка.

4. На різних стадіях перебігу навчального, виховного, освітнього та самореалізаційного ритмів, а саме на кожному етапі модульно-розвивального процесу, відбувається безперервна розвивальна взаємодія вчителя і учня як єдність теоретичної і практичної сторін їхньої навчальної буттєвості, що має динамічний психолого-дидактичний зміст.

5. Основним чинником і найістотнішим наслідком чотириритмічного функціонування модульно-розвивального процесу є конкретна духовність учасників освітньої взаємодії, яка не завоюється чи оволодівається, а спів-

переживається ними в образах, діях і вчинках.

Водночас, як доповнення, в теорії освітньої діяльності [53] визначені психолого-педагогічні закономірності, кожна з яких розкриває певні сторони розвиткового функціонування внутрішнього світу особистості-універсума [12; 32; 51], визначаючи змістово-динамічне наповнення періодів повного функціонального циклу модульно-розвивального метапроцесу. Так, соціально-культурно-психологічний простір експериментальної школи розмежовує та обґрунтовує гармонію чотирьох різновидів змісту розвивальної взаємодії у кожній навчальній ситуації: А – психолого-педагогічного, Б – навчально-предметного, В – методично-засобового і Г – управлінсько-технологічного [53, с. 139]. Саме у єдності і взаємодоповненні цих різновидів детально фіксується та чи інша конкретна сукупність варіантів, версій, способів, принципів, підходів, форм, методів і технік активної персоніфікованої взаємодії особи із чітко заданим освітнім змістом. Це створює бажане для оптимізації системного педагогічного впливу вітакультурне середовище, в якому взаємозалежно розгортається перебіг процесів навчання, виховання, освіти та самореалізаційного культуротворення.

Перший, інформаційно-пізнавальний період модульно-розвивального циклу організує первинне сприйняття, відкриття та інтелектуальне осмислення конкретного освітнього змісту, реалізується за допомогою проблемно-ситуативної технології добування теоретичних знань і забезпечує головню раціональне виявлення соціально-культурного досвіду та утвердження форм ідейно-практичної поведінки. Обґрунтування його закономірностей пов'язане з переважанням навчального ритму, за якого вчителем втілюється психолого-дидактична установка щодо чіткого визначення далекої і близької перспектив

вивчення теми, внутрішнього вмотивування учнів до навчального пошукування та теоретизування. Тому ситуативно різними педагогічними методами і засобами підтримується безперервна пошуково-пізнавальна активність і самоактивність школярів, яка й забезпечує поетапне розгортання внутрішнього пошуку універсальних залежностей, розуміння зреалізування яких активізує учбову діяльність, сприяє розумовому розвитку учня як суб'єкта учіння, формує основні навчальні уміння, а крива оволодіння знаннями досягає свого максимуму. При цьому організація навчально-розвивальної взаємодії у класі відбувається триаспектно: а) коли гуманітарні знання поєднують освітню роботу учителя і учнів; б) науково-теоретичні знання набувають міждисциплінарного характеру та в) є не лише інформаційним ресурсом, а й матеріалом та інструментом свідомої освітньої діяльності школярів (табл. 1).

Зазначені психолого-педагогічні закономірності й залежності дають змогу не просто викладати науково-навчальний матеріал у вимірах “знання – уміння”, а й моделювати розвивальний соціально-культурно-психологічний простір міжсуб'єктної взаємодії, що характеризує функціонування цілісного навчального циклу від діалогічної мети до результатів особистого привласнення теоретичного змісту. Вони обґрунтовують цілісне сприймання учнями наукового знання у зіставленні із базовими компонентами їхнього ментального досвіду, спрямовані на відображення окремої теоретичної системи, яку легко можна використати для пояснення природи досліджуваних предметів, явищ, процесів, а також вказують на переважання наукових знань під час проходження учнями пізнавально-інформаційного періоду, після якого слідує уміння, норми й, нарешті, цінності.

На другому, нормативно-регуляцій-

ному періоді модульно-розвивального оргпроцесу провідне місце належить виховному ритмові, що технологічно забезпечується функціонуванням інтегральної навчально-регуляційної ситуації. За оптимальних психодідактичних умов процес виховання розгортається від пробного застосування теоретичних знань на практиці до майстерного користування соціально вагомими нормами (плани, програми, алгоритми, інструкції тощо). Концептуально він відіграє роль особливого в організованому соціумі і неподільно пов'язаний з одиничним і загальним, тобто з навчальним та освітнім ритмами, специфічно синтезуючи їх ознаки та конкретизуючись у структурі модуля норм. Остання базується на ментальності і теоретичних знаннях учня й максимально повно активізує системний розвиток його соціальних відношень і ставлень до природи, людей і самого себе на енергетичному потенціалі нормативно-регуляційної активності особистості, котра спричинює її соціальне зростання і змушніння. При цьому нормативно зорієнтована розвивальна взаємодія у класі складається із: а) соціальних взаємостосунків, котрі характеризуються чітко вираженим психорегуляційним наповненням; б) міжособистісних норм, які спираються на пізнавальні, мають психокультурне збагачення і сприяють створенню планів, проектів, алгоритмів, інструкцій, критеріїв, методик, технік тощо; в) засобів стратегічного, тактичного і ситуативного менеджменту, зокрема із соціальних програм розвитку, управлінських моделей, алгоритмів реформування, стратегій прийнятих рішень.

Функціонування модуля норм знаходить відображення у діях і вчинках учителя і учнів, підлягає їхньому внутрішньому до- і переосмисленню, критичному та конструктивному оцінюванню, збагачує вітакультурний досвід учасників навчального процесу (табл. 1).

У теорії освітньої діяльності аналізовані закономірності нормативно-регуляційного періоду пояснюють відпрацювання навчальних умінь і навичок, норм та еталонів діяльності. В такий спосіб виховно зорієнтоване освітнє нормотворення не лише визначає соціальну вагу наукових знань, а й прискорює соціалізацію особистості.

Третій, ціннісно-естетичний період виконує інтегральну функцію загального в теоретичному обґрунтуванні модульно-розвивального оргциклу, характеризує закономірності перебігу освітнього ритму. Тут пошук нових систем узагальнень у світоглядному й загальнонауковому контекстах приводить учня до усвідомленого цілісного пізнання світу, а універсальні психолого-педагогічні залежності спрямовані на прозріння, естетичне захоплення й системне переструктурування здобутих знань і норм у вартісно-смісловий модус особистості. Кожен учень залучається до низки вчинкових актів на предмет узагальнення власного науково-практичного досвіду, здійснення його критичної і творчої рефлексії, утвердження ціннісно-естетичного світобачення, котрі можливі завдяки впровадженню особливої технології поширення здобутого культурного змісту, власні, індивідуально зорієнтовані горизонти вартісного ставлення до оточення та примноження психосміслових концептів, схем і технік активного вчинання (*табл. 1*).

Модуль цінностей природно характеризується як система гуманістичних, чітко структурованих та національно зорієнтованих, вартостей. Його належна навчальна актуалізація та активізація відкривають перед особистістю дорогу до самопізнання, творчої рефлексії і духовного удосконалення своєї індивідуальності. Відповідно до психокультурних особливостей розвивальної педагогічної взаємодії він динамічно поєднує: а) духовні ідеали і цінності в чуттєвому освоєнні довкілля, щонай-

перше у їх таких формовиявах, як ідеали, установки, переконання, вірування, мотиви, ставлення; б) світоглядні вартості, зокрема погляди, ціннісні орієнтири, підходи, гіпотези, версії, оцінки; в) освітній, що вирізняється духовними настановами і прагненнями, моральними судженнями і кодексами, екзистенційними потребами і смислами. У цій ситуації моральні дії і вчинки учня є показниками його культурного психосміслового розвитку, а розуміння занурення у цей ціннісно-естетичний простір і внутрішнє вивільнення нав'язаного зовні досвіду дидактично та психомистецьки забезпечується з допомогою послідовності світоглядних ситуацій.

Отож, функціонування цілісного освітнього ритму теоретично здійснюється науковим проектуванням нормативного психолого-дидактичного змісту і практично реалізується **розгортанням навчально-мистецького дійства** за класичною схемою: зав'язка, розвиток подій, кульмінація, згасання подій, розв'язка. Театралізація навчального процесу активізує духовні переживання, приводить до внутрішнього самоочищення. Тому щоб навчання і виховання стало духовним явищем, а соціальне середовище – вітакультурним, учитель проектує свою роботу за психодидактичними моделями розвивальної взаємодії і здійснює її за відповідними технологіями режисерського мистецтва [51, с. 228–239]. Ціннісно-естетична кульмінація визріває як внутрішня потреба саморозвитку, а згасання навчально-пошукової “драми” – як моральне прозріння щодо людяності і власної гуманності. Типовий хід розв'язки освітнього міжсуб'єктного конфлікту проходить через добування знань, умінь, норм і цінностей, але пов'язаний із соціокультурним зростанням особистості. Водночас пізнавально-світоглядна зав'язка мистецьки зорієнтованого навчального дійства в інновацій-

ному зреалізуванні модульно-розвивальних взаємостосунків організується на якісно вищому рівні самоосмислення здобутого, що дає змогу учневі і вчителю внутрішньо збагнути в гармонії і нескінченності як найважливіші компоненти загальнолюдського досвіду (теорії, програми, ідеали тощо), так і власні здобутки (мотиви, установки, смисли, значення та ін.).

На *четвертому, духовно-креативному* періоді інноваційної системи навчання моделюються ситуації самостійного фантазування, вчиняння, творення учнями продуктів, виробів, взаємин, психодуховних станів, котрі знаходять упередметнення в авторських віршах, переказах, малюнках, доповідях, міні-підручниках, задачниках, проектах, експериментах тощо. Піднесена атмосфера персоніфікованого культуротворення природно ґрунтується на рефлексії пройденого освітнього процесу та підсумовуванні власних здобутків у загальній логіці дотримання духовно-креативної технології внутрішньої самореалізації кожного учня. Іншими словами, тут плекається конкретно-ситуативна динаміка спонтанно-креативних станів і процесів учасників освітньої взаємодії, котра спричинює вищі духовні переживання у вигляді образів, дій, учинків (*дмв.: табл. 1*).

Аналізовані закономірності самореалізаційного ритму відображають структурно-функціональне вдосконалення Я-концепції школярів, характеризують внутрішні умови її самотворення, забезпечуючи зростання самоприйняття і самоповаги, продуктивних бажань і вірування, свободи і духовності. Моральні вчинки, етичні дії і гуманні форми поведінки, які учень реалізує у повсякденному житті, спираються на здобутки вітакультурного досвіду, набутого під час проходження конкретної теми. А зовнішніми показниками його стійкого духовного самореалізаційного розвитку є обстоювання власних потреб,

виголошення моральних суджень і прагнень, підтримка духовних настанов інших і морального кодексу ("Пам'ятки для учня"), самостійний пошук ментальних показників і способів самотворення [51, с. 91].

Крім того, конкретна, ситуативно-актуалізована духовність учасників педагогічної взаємодії формовиявляється у зміцненні віри в себе, людей, життя; у гуманному ставленні до близьких та оточення; у фактах зачарування красою світу; у позитивних наслідках внутрішнього самоочищення та осягнення сенсу життя, які прискорюють саморозвиток Я-духовного. За найкращого психомистецького перебігу модульно-розвивального процесу завершальний момент діяльності школярів на духовному періоді досягає найвищого рівня самотворення – універсального, коли саморозвиток Я-духовного характеризується внутрішнім неподільним його злиття із Всесвітом, переважно шляхом прийняття учнем однієї з таких надперсональних психоформ самозреалізування, як віра, чесність, краса, істина, добро, свобода тощо [10; 13].

Отже, обґрунтування основних психолого-педагогічних закономірностей організації модульно-розвивального процесу концептуально окреслюють загальну схему переходу від однієї освітньої моделі (школи Знання) до іншої (школи Культури). Це підтверджують описані теоретичні залежності чотирьох функціональних періодів навчального модуля, що забезпечують не лише відкриття об'єктивно нових, фундаментальних знань, а й оволодіння учнями вміннями, нормами і цінностями, що за традиційної оргсхеми навчання є нерозв'язною проблемою. Діалектична єдність освітньо забезпечених психосоціальних ритмів сприяє тому, що вчитель завжди перебуває у плідному інноваційному пошуку і діє не лише як професійний учитель-психолог, а й як дослідник і митець.

На відміну від закономірностей пізнавальної, педагогічної та учбової теоретичних систем, освітня, ґрунтуючись на життєвому досвіді школярів та їхніх вікових й індивідуальних особливостях, у центр модульно-розвивального процесу ставить не зміст навчального предмета, а психодуховну, культурно зорієнтовану, взаємодію вчителя і учнів. У цьому, власне, й полягає інноваційність ведення шкільної справи (табл. 1), квінтесенція якої сягає не лише створення психокультурного простору конкретного навчального модуля, а й соціально-культурного простору експериментальної школи [23, с. 37–67; 51, с. 57]. За А.В. Фурманом найважливішими тут є закономірності, що визначаються:

1. *Довершеною послідовністю восьми етапів функціонування*, що характеризуються психолого-педагогічним змістом із відповідними взаємопереходами під час розвивальної взаємодії, враховуючи ментальний, культурний, професійний та навчальний досвід вчителя та учня; однак етапи навчального модуля догматично та алгоритмічно не сліднують один за одним; практично освітній процес завжди складніший, ніж найбільш детально описаний науковий проект чи найістотніша теоретична модель чи схема [49–51; 63; 64];

2. *Насиченістю кожного етапу відповідним психолого-педагогічним змістом* із переважанням спільної пошукової активності, духовно-емоційного наповнення взаємовідносин, нормотворчої діяльності тощо, які передбачають не тільки досягнення якісно вищих показників психосоціального і навчального зростання учнів, фахової компетентності вчителів, а й одержання об'єктивно нового наукового знання; завдяки високорозвивальному освітньому середовищу і гуманним способам співжиття учасників навчального культуротворення повно розвивається багатосферна палітра їхніх нахилів і здібностей;

3. *Структурною та функціональною цілісністю модульно-розвивального процесу*, яка досягається лише при переході від першого етапу навчального модуля до восьмого, тобто від чуттєво-естетичних чи установчо-мотиваційних дійновоутворень до духовно-естетичних і спонтанно-креативних. На кожному етапі модульно-розвивального циклу розгортається процес соціалізації особистості, спрямований на збагачення вітакультурного досвіду на рівні знань, умінь, норм і цінностей. У такий спосіб учень формується і самореалізується спочатку як суб'єкт та особистість, потім як індивідуальність та універсум. Оскільки до динамічної структури навчального модуля входять інші модулі (змістовий і формальний, цільовий і технологічний, процесуальний і результативний), то його функціонування значною мірою є самостійною і цілісною частиною реальної розвивальної взаємодії вчителя та учнів й характеризується завершеною сукупністю взаємозалежних навчальних, виховних, освітніх і самореалізаційних ритмів. Завдання та психолого-дидактичний зміст, оргформи і психомистецькі техніки міжсуб'єктного контактування повного освітнього циклу розвивають певні сторони внутрішнього світу особистості, а змістовна характеристика етапів забезпечує цілісність модульно-розвивального процесу у двох напрямках: а) наукове проектування цього процесу і б) мистецтво його практичного втілення. При цьому необхідна умова дотримання аналізованої закономірності пов'язана з гармонізацією основних пластів соціокультурного досвіду нації і людства на кожному етапі у вигляді системи освітніх задач та психомистецьких технік ведення безперервної розвивальної взаємодії у навчальній групі [5; 23; 51; 52; 55].

4. *Відносною незалежністю періодів та етапів цілісного функціонального циклу навчального модуля один від*

одного. Це можливо завдяки гнучкості та динамічності модульно-розвивальної системи, яка системно реалізує вимоги принципу модульності в діяльності загальноосвітньої школи. Незалежність проявляється у чітко обґрунтованій психодидактичній меті, яка оргтехнологічно задається до кожного періоду і зафіксована у науковому проекті навчального модуля. Тоді періоди наповнюються різноманітними науково обґрунтованими способами, формами і засобами навчальної діяльності, виходячи із принципу їх оптимальної різноманітності і взаємодоповнення. Вісім основних етапів навчального модуля виконують своє завдання – обіймають непересічний психолого-дидактичний зміст і розвивають певну сторону внутрішнього світу особистості завдяки системі інноваційних методичних засобів на окремому відрізку вивчення академічного курсу.

5. *Спрямованою циклічністю у функціонуванні навчальних модулів*, коли пройдені раніше навчальні модулі та їхні періоди є умовою повноцінного функціонування наступних, а реалізація соціоприродного потенціалу кожного спричинена генезисом культуротворчого утвердження процесів соціалізації учасників навчання на рівні суб'єктів, особистостей, індивідуальностей та універсамів. Звідси відома циклічність освітньої діяльності – взаємопов'язане функціонування навчальних модулів, яке наслідують закономірності паритетної соціальної взаємодії особистостей у групі [51, с. 86].

Аналіз основних психолого-педагогічних закономірностей показав, що в модульно-розвивальній системі переважають розвивальні цілі над дидактичними, соціально-культурний зміст над науковим, психомистецькі технології над методами наuczіння, особистісні цілі над академічними. Здійснена порівняльна характеристика традиційного уроку і міні-модуля за 15-ти основопо-

ложними показниками [11; 51; 52; 61] переконливо доводить, що закономірності освітньої діяльності сприяють повному використанню ментального досвіду учня на кожному етапі інноваційного процесу як основи внутрішнього вмотивування міжсуб'єктної взаємодії педагога і школяра, чинника збагачення соціокультурного змісту навчання, механізму взаємозалежності змістового і формального, дидактичного і навчального, процесуального і технологічного модулів. Отож, психолого-педагогічні залежності розкривають універсальний механізм добування і творення довершених фрагментів знань, умінь, норм і цінностей в особистому аспекті вітакультурного зреалізування як учителя, так і учня.

Особливо важливим є те, що вчитель від постачальника чи транслятора наукового знання стає професіоналом у сфері освіти, який зосереджує, поширює і збагачує вітакультурний досвід нації та людства й виконує низку соціопсихологічних ролей – від педагога-психолога до лектора, консультанта, дослідника, актора та ін. З іншого боку, учень реалізує свої психосоціальні можливості на індивідуальному рівні ментального досвіду, що дає йому змогу досягнути вершини розумової і духовної зрілості в основних функціональних ролях як суб'єкт, особистість, індивід та універсум [13, с. 144]. Тому саме соціально-психологічний клімат і паритетна освітня діяльність зорганізують основні психолого-педагогічні закономірності інноваційного навчання.

ВИСНОВКИ

1. У вітчизняній психолого-педагогічній науці закономірності аналізують здебільшого на теоретико-методологічному рівні відповідно до різновидів теоретичних систем освіти, що підтверджує обґрунтування логік (індуктивно-аналітичної та дедуктивно-синтетичної)

у кожному концептуальному підході.

2. Дослідження природи та структури навчально-пізнавальної, педагогічної (виховної) та учбово-теоретичної освітніх систем недостатньо для переходу школи від інформаційно-пізнавальної парадигми до вітакультурної, оскільки їхні закономірності: а) зужено розглядають культуротворчий потенціал освіти; б) утверджують високий статус переважно теоретичного знання у вихованні підростаючого покоління.

3. Психолого-педагогічні закономірності у системі модульно-розвивального навчання А.В. Фурмана [див. 51] пропонують науково спроектовану психомистецьку логіку розгортання розвивальної культуротворчої взаємодії (практично реалізуються за законами перебігу освітньо-мистецького дійства), за якої інноваційним видозмінам підлягають основні ланки навчального процесу – цілі і завдання, зміст і форми, технології і методи, засоби і результати спільної освітньої діяльності вчителя і учнів; кожна із закономірностей розкриває певні сторони розвиткового функціонування внутрішнього світу особистості-універсума й визначає змістово-динамічне наповнення періодів повного функціонального циклу модульно-розвивального метапроцесу.

4. Закономірності модульно-розвивальної освіти дають змогу не просто викладати науково-навчальний матеріал у двох об'єктивних вимірах загальнолюдського досвіду – “знання – уміння”, а й моделювати розвитковий соціально-культурно-психологічний простір між-суб'єктної взаємодії; причому залежності навчального модуля виявляють універсальний механізм добування, наслідування, збагачення і творення довершених фрагментів знань, умінь, норм і цінностей в аспекті вітакультурного зреалізування як учителя, так і учня.

5. Зазначена проблема відкриває можливості не тільки для проведення

результативних теоретичних і методологічних пошукувань у розкритті закономірностей навчання, а й для здійснення проектної, експериментальної та методичної різновидів роботи, спрямованої на впровадження інноваційних технологій та оргсистем освіти.

1. *Алексюк А.М.* Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання. – К.: ІЗММ МО України, 1993. – 220 с.

2. *Бабанский Ю.К.* Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

3. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. – М.: прогресс, 1986. – 421 с.

4. *Бордовская И.В., Реан А.А.* Педагогика. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.

5. *Бригадир М.* Принципи і параметри наукового проектування освітніх систем // Психологія і суспільство. – 2000. – №1. – С. 60–79.

6. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. – К.–Ірпінь: Перун, 2001. – 1440 с.

7. *Гершунский Б., Пруха Я.* Дидактическая прогностика: Некоторые актуальные проблемы теории и практики. – К.: КГУ, 1979. – С. 62–79.

8. *Гершунский Б.С.* Философия образования. – М.: Московский психолого-социальный институт – Флинта, 1998. – 432 с.

9. *Гончаренко С.* Методика як наука // Шлях освіти. – 2000. – №2. – С. 5-11.

10. *Гуменюк О.* Самотворення Я-концепції за модульно-розвивальної оргсистеми // Психологія і суспільство. – 2002. – №2. – С. 33-76.

11. *Гуменюк О.Є.* Модульно-розвивальна система як об'єкт соціально-психологічного аналізу: Автореф. дис... канд. психол. наук. – К., 1999. – Київський національний університет імені Тараса Шевченка: 19.00.05 – 20 с.

12. *Гуменюк О.Є.* Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект. – К.: Школяр, 1998. – 112 с.

13. *Гуменюк О.Є.* Психологія Я-концепції. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 186 с.

14. *Давыдов В.В.* Виды обобщения и обучения. – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.

15. *Давыдов В.В.* Концепция гуманизации российского начального образования (необходимость и возможность создания целесной системы развивающего начального образо-

- вання) // Психологическая наука и образование. – 2000. – №2. – С. 5–17.
16. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1996. – 240 с.
17. *Давыдов В.В., Маркова А.К.* Психология обучения и воспитания // Вопросы организации формирующего эксперимента. – М.: Педагогика. – Вып. 5. – 1978. – С. 39–74.
18. *Зинченко В.П.* Перспектива ближайшего развития развивающего образования // Психологическая наука и образование. – 2000. – №2. – С. 18–44.
19. *Ительсон Л.Б.* Учебная деятельность. Ее источники, структура и условия. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг. / Под ред. И.И. Ильмова, В.Я. Лядис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 304 с.
20. *Казмиренко В.П.* Социальная психология организации. – К.: МАУП, 1993. – 384 с.
21. *Киричук О.В.* Принцип розбудови інноваційної педагогічної системи освітнього закладу // Рідна школа. – 2000. – №10. – С. 3–9.
22. *Коменський Я.А.* Вибрані педагогічні твори. – Т.1. Велика дидактика / Під ред. А.А. Красновського. – К.: Рад. школа, 1940. – 248 с.
23. *Комісаров В.О.* Соціально-культурний простір експериментальної школи / За ред. проф. Фурмана А.В. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 144 с.
24. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. – К.: Школяр, 1997. – 148 с.
25. *Кудрявцев В.Т.* Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
26. *Лакатос И.* Доказательства и опровержения: как доказывают теоремы. – М.: Наука, 1967. – 192 с.
27. *Лернер И.Я.* Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
28. *Макаренко А.С.* Твори в семи томах. Т.1. – К.: Рад. школа, 1953. – 710 с.; Т.2. – 1953. – 439 с.; Т.3. – 1954. – 466 с.; Т.4. – 1954. – 523 с.; Т.5. – 1954. – 484 с.; Т.6. – 1955. – 421 с.; Т.7. – 1955. – 500 с.
29. *Максименко С.Д.* Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии). – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000. – 320 с.
30. *Махмутов М.И.* Проблемное обучение. Основы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 387 с.
31. *Мацкевич В.* Полемические заметки об образовании. – М., 1993. – 240 с.
32. Модульно-розвивальна система: соціально-культурний зміст навчальних модулів. Фундаментальний експеримент у СШ №80 м. Дніпропетровська // Рідна школа: Спецвипуск. – 1998. – №10. – 80 с.
33. Новый словарь украинської мови. – К.: Аконт, 1998. – 910 с.
34. *Лернер Я.* Дидактическая система методов обучения. – М.: Педагогика, 1976. – 190 с.
35. *Огнев'юк В.О., Фурман А.В.* Принцип модульності в історії освіти. – К.: УПКККО, 1995. – 85 с.
36. *Песталоцци И.Г.* Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. / Под ред. В.Я. Ротенберга, В.М. Кларина. – М.: Педагогика, 1981, Т.1. – 334 с.; Т.2. – 416 с.
37. *Пидласый И.П.* Педагогика. – В 2 кн. – М.: Влада, 1999. – Кн. 1. - 572 с., Кн. 2. - 255 с.
38. *Поппер К.* Відкрите суспільство та його вороги. – К.: Основи, 1994. – Т.1. – 444 с., Т.2. – 494 с.
39. Потоки идей и закономерности развития естествознания // Елисеев Э.Н., Сачков Ю.В., Белов Н.В. – Л.: Наука, 1982. – 300 с.
40. *Репкин В.В.* Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вестник Харьковского унив. – Сер. «Психология». – 1976. – Вып. 11. – №171. – С. 40–49.
41. *Семенюк Т.* Програмово-методичне забезпечення модульно-розвивального навчання // Освіта і управління. – 1998. – Т.2, №2. – С. 136–139.
- 41а. *Скаткин М.Н.* Методология и методика педагогического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 151 с.
42. *Степин В.С.* Теоретическое знание. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
43. *Талызина Н.В.* Формирование учебной деятельности младших школьников. – М.: Просвещение, 1982. – 240 с.
44. *Ушинський К.Д.* Твори в шести томах. – Т.4.: Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. – К.: Рад. школа, 1952. – 518 с.
45. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 576 с.
46. Философско-педагогические проблемы развития образования / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1981. – 176 с.
47. *Фицула М.М.* Педагогіка. – К.: Академія, 2000. – 542 с.
48. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова и др.

- М.: Педагогика, 1982. – 240 с.
49. *Фурман А.* Архітектоніка творення особистості за модульно-розвивальної системи навчання // Психологія і суспільство. – 2000. – №1. – С. 26–43.
50. *Фурман А.* Духовність – основа нової школи // Освіта. – 1996. – 30 жовтня. – С. 2–3.
51. *Фурман А.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
52. *Фурман А.* Психодіагностика особистісної адаптованості вчителів і учнів. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 197 с.
53. *Фурман А.* Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 105–145; 2002. – №3–4. С. 20–58.
54. *Фурман А.* Українська ментальність та її культурно-психологічні координати // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 9–73.
55. *Фурман А.В.* Інноваційна освіта: система програмово-методичного забезпечення. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 530 с.
56. *Фурман А.В.* Психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій. Дис... доктора психол. наук: 19.00.07. – К.: НДІ психології МО України, 1994. – 449 с.
57. *Фурман А.В.* Рівні соціально-психологічного експериментування в освітньому просторі України // Наукові записки ТДПУ. Серія: Педагогіка. – 1999. – №6. – С. 3–6.
58. *Фурман А.В.* Соціально-культурна доктрина розвитку національної освіти в Україні // Освіта. – 1998. – 11–18 березня. – С. 2.
59. *Фурман А.В.* Соціально-психологічна експертиза модульно-розвивальних занять у школі. – К.: Правда Ярославичів, 1999. – 56 с.
60. *Фурман А.В.* Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України: алгоритм пошуку // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №3. – С. 39–56.
61. *Фурман А.В., Гуменюк О.Є.* Міні-модуль у навчанні: складники обґрунтування // Педагогіка і психологія. – 1998. – №2. – С. 96–108.
62. *Фурман А.В., Гуменюк О.Є.* Модульно-розвивальне навчання: передумови, новації, впровадження // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №4. – С. 94–120.
63. *Фурман А.В., Комісаров В.О.* Школа Здібностей: програма дослідно-експериментальної роботи в СШ №44 м. Запоріжжя // Рідна школа: Спецвипуск. – 1996. – №8. – С. 5–9.
64. *Фурман А.В., Лужаниця П.П.* Діагностико-корекційне забезпечення навчально-виховного процесу: програма дослідно-експериментальної роботи в школі // Педагогіка і психологія. – 1996. – №1. – С. 102–112.
65. *Чуйко В.* Чотири методології філософії науки: особливості та сфери застосування // Філософська думка. – 2000. – №1. – С. 3–26.
66. Школа духовності // Освіта: Спецвипуск. – 1997. – 1 жовтня. – 16 с.
67. *Щукина Г.И.* Особенности и закономерности воспитательного процесса. – М.: Педагогика, 1974. – С. 5–16.
68. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
69. *Эльконин Д.Б.* Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг. / Под ред. И.И. Ильева, В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 304 с.

Надійшла до редакції 12.05.2003.