



МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ШКОЛИ ТА ЇЇ ЕМПІРИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ

Вадим КОМИССАРОВ

Copyright © 2002

Суспільна проблема. Система національної освіти покликана забезпечувати *багатосферний гармонійний розвиток нахилів, здібностей та обдарувань* дітей і молоді у контексті досягнення кожною особистістю високих меж соціальної взаємореалізації та духовного самовдосконалення. Крім того, є нагальна потреба підняти соціально-культурний статус середніх загальноосвітніх закладів й у такий спосіб розширити межі їхнього гуманно-демократичного впливу на сучасний український соціум. Зокрема, вони повинні давати не лише наукові знання, а й формувати соціально прийнятні норми суспільного життя громадян (взаємодопомога, національна свідомість, самовідповідальність, міжетнічна повага та ін.) і сприяти духовній зрілості підрастаючого покоління.

Мета статті – охарактеризувати параметри *соціально-культурного простору модульно-розвивальної школи*, що організовані як взаємодоповнення семи аспектів професійної діяльності у сфері освіти – суспільно-політичний, суб'єктивно-діяльнісний, культурно-освітній, онтологічний, соціально-змістовий, соціально-психологічний, процесуально-технологічний,

а також описати п'ятипроцедурний алгоритм проектно-практичної роботи педагогічного колективу ЗОШ № 44 м. Запоріжжя упродовж семи років проведення *фундаментального соціально-психологічного експерименту*.

Авторська ідея: експериментальне впровадження модульно-розвивальної системи у практику сучасної школи не тільки комплексно вдосконалює її традиційну (класно-урочну) модель організації навчання, а й, щонайголовніше, створює істотно інший, гуманно-особистісний, соціально-культурний простір, основу якого (за А.В. Фурманом) становлять розвивальна взаємодія і паритетна освітня діяльність учителів і учнів [10–12].

Сутнісний зміст: обґрунтовано значення запропонованої А.В. Фурманом моделі проектування соціально-культурного простору інноваційної освітньої системи; охарактеризовані змістові компоненти зазначеного простору запорізької середньої загальноосвітньої школи, педагогічний колектив якої реалізує *програму науково-дослідної роботи “Школа здібності”* [15; 16]; здійснена реінтерпретація відомого алгоритму втілення фундаментального експерименту [4; 5].

Ключові слова: *система національної освіти, соціально-культурна доктрина, модульно-розвивальна система, інноваційна освіта, соціально-культурний простір школи, наукове проектування, технологія розвивальної взаємодії, Школа здібностей, фундаментальний соціально-психологічний експеримент, ефективність інноваційної моделі, експертиза інноваційних змін.*

Науковий аналіз соціально-культурного простору школи як об'єкта загальнопедагогічного дослідження – першоумова одержання об'єктивної інформації про те, за допомогою яких соціальних, дидактичних і психологічних засобів здійснюється організоване наповнення відповідним змістом численних умов та обставин взаємопов'язаної освітньої діяльності педагогічного, учнівського і батьківського загалу. Ґрунтовність такого аналізу безпосередньо визначає ефективність не тільки наукового проектування і моделювання життєдіяльності конкретної школи, а й результативність експериментально-досвідної роботи щодо багатосферного збагачення міжсуб'єктних педагогічних взаємостосунків усіх учасників навчально-виховного процесу. У цьому контексті найактуальнішою, на наш погляд, є проблема *структурування соціально-культурного змісту* паритетної освітньої діяльності вчителів та учнів школи.

Вивчення наукових підходів до розв'язання зазначеної проблеми упродовж 1994–1996 років показало, що саме модульно-розвивальна система пропонує найзмістовніші теоретичні моделі, впровадження яких дає змогу налагодити *педагогічне керівництво* соціально-культурним розви-

вальним простором школи. Сутнісно це забезпечується не тільки сукупністю інноваційних технологій, технік і засобів навчання, що характеризують новизну дидактичної оргсхеми. Життєдіяльність експериментальної школи обґрунтовується ще й поаспектно, тобто визначаються окремі *системокомплекси умов*, взаємоповнення яких сприяє трансформації навчального закладу від науковознанневих принципів та орієнтацій до соціально-культурних, гуманно-демократичних [1; 5; 6; 11; 13; 15; 16].

Універсальним науково-проектним засобом, який інтегрує систему змістових характеристик-параметрів або індикаторів інноваційної побудови соціально-культурного простору школи в теорії модульно-розвивального навчання є *модель проектування оптимально заданого простору (зміст, досвід) освітньої системи (рис. 1)*, що створена й описана А.В. Фурманом [10, с. 222–227; 11, с. 80]. Вона, як стверджує автор, ґрунтується на принципах ментальності, духовності, розвитковості і модульності, істотно збагачує соціально-психологічний зміст національної середньої освіти, гармонізує із формами і чинниками українського менталітету, спрямована на використання позитивного інноваційного потенціалу як гуманітарної науки, так і шкільної практики, стимулює культурний прогрес українського суспільства [Там само]. Очевидно також, що її теоретичним орієнтиром є науковий підхід до витлумачення освіти як найважливішого інституту духовного життя (виробництва) суспільства, національної безпеки держави, благополуччя та психологічного здоров'я підростаючого покоління, а в

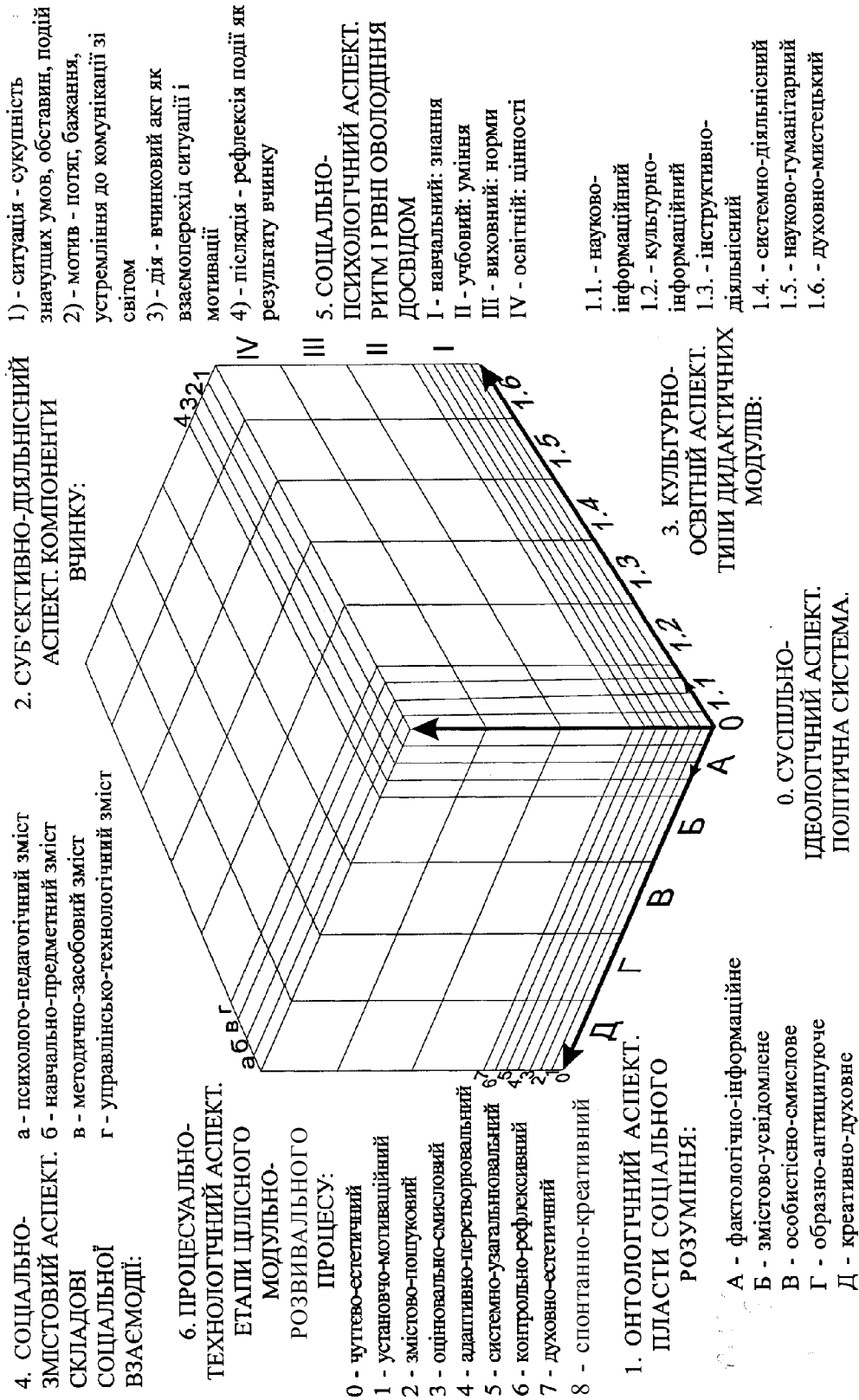


Рис. 1.

Модель проектування соціально-культурного простору (зміст, досвід) інноваційної освітньої системи (за А.В. Фурманом)

підсумку – громадянського загалу України і кожної особистості, так чи інакше причетної до сфери освіти.

Авторська ідея цієї моделі полягає в досягненні високої гармонійності між спроектованим культурно-розвивальним змістом діяльності школи (переважно навчальних курсів) і мотивами та формами психосоціальної активності школярів у навчанні. Це передбачає здійснення такої структуралізації педагогічного простору навчального закладу, яка б, з одного боку, враховувала аспекти, характеристики та ознаки *ментального світу нації*, етносу, групи та особистості (переживання, установи, мотиви, вірування, мислєдїяння, волевиявлення, світогляд тощо), з іншого – широко практикувала *гуманно-паритетні міжсуб'єктні взаємини* між наставниками і вихованцями та утверджувала кращі цивілізаційні еталони громадянського, у тому числі й морально-етичного, співжиття у відкритому суспільстві.

Проте автор аналізованої моделі здійснив лише її концептуальне обґрунтування і не подав достатнього теоретичного та емпіричного матеріалу, який би підтверджував наукову і практичну значущість здобутого міждисциплінарного знання. Крім того, ним описаний лише алгоритм найкращого користування цією моделлю керівниками й учителями школи. Тому перед нами виникла *проблема реінтерпретації змісту запропонованої А.В. Фурманом концепції проектування соціально-культурного простору освітньої системи*. Її здолання у нашій пошуковій діяльності передбачало розв'язання принаймні *трьох похідних питань*: а) послідовно охарактеризувати шість

аспектів або контекстів функціонування інноваційного простору експериментальної школи, б) описати алгоритм цього простору в ЗОШ №44 м. Запоріжжя відповідно до завдань наукової програми “Школа здібностей”, в) обґрунтувати інноваційну систему програмово-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання як необхідну умову створення соціально-культурного простору експериментального загальноосвітнього закладу. Результати виконання перших двох завдань висвітлені в цьому дослідженні.

Система освіти будь-якої країни – це передусім окрема *сфера духовного виробництва*, яка через мережу закладів різного типу і рівня здійснює збереження, передачу і збагачення актуального соціально-культурного досвіду суспільства (знання, уміння, норми, цінності). Водночас з боку державної влади ця система розглядається як самостійний напрям у когорті інших галузей народного господарства. Суть галузевого підходу до сфери освіти відображає відомий принцип, згідно з яким має місце централізація цілей, змісту, форм і засобів освіти, переліку навчальних закладів та дисциплін у межах того чи іншого типу освітньої системи. При цьому жорстко діє адміністративна вертикаль, яка у різних країнах нараховує від трьох-чотирьох до шести-семи управлінських ланок.

Отже, специфічною точкою відліку соціокультурного утвердження освіти країни є *політична система* (позн. 0 на рис. 1). Зокрема, рівень економічного та політичного розвитку, стабільність громадянського суспільства знаходять відображення у двох найважливіших показниках – *валовий*

національний продукт на душу населення та індекс людського розвитку. На жаль, Україна за цими показниками посідає невтішні місця у європейському співтоваристві. Так, ВВП українця у 9–10 разів менший за ВВП німця, італійця, француза, англійця, а за індексом людського розвитку Україна перебуває у восьмій десятці країн. Це означає, що й національна система освіти приблизно у стільки ж разів менш ефективна порівняно із флагманами сучасного світового освітнього простору – США, Канада, Англія, Японія, Норвегія, Фінляндія, Франція та ін. [11, с. 126]. Для того щоб ситуацію змінити на краще треба щонайперше примножити промислово-економічний потенціал держави, демократизувати та гуманізувати життя за принципами відкритого, соціально спрямованого суспільства. Останнє закономірно спричинить трансформацію гуманітарної сфери країни, у т. ч. й проектно-практичне впровадження демократичної моделі освіти, метою якої є формування вдумливої особистості, яка розглядає себе і суспільство як суб'єктів розумної самоуправлінської індивідуальної та колективної еволюції, а найважливішим завданням – плекання поглядів і навичок, необхідних для участі у розвитку культури, а також здатність співробітничати з різними соціальними групами і приймати їх погляди, аналізувати умови становлення процесу власного самоформування у контексті культури.

Онтологічний аспект проектування соціально-культурного простору освітньої системи відображають *пласти соціального розуміння* як основи паритетної освітньої діяльності вчителя і учнів (позн. 1, рис. 1). Автор модульно-розвивальної систе-

ми пропонує теоретичну модель зазначеного розуміння, що реалізує закони і принципи таких універсальних соціально-психологічних механізмів як смислове занурення особистості у культурно-історичні нашірвання загальнолюдського досвіду і духовне вивільнення її від деструктивних обмежень та впливів довкілля, котрі в діалектичній єдності й сприяють самореалізації особистості у сфері освіти [7]. При цьому соціальне розуміння тлумачиться, поперше, як іманентна здатність людини розумної і творчої вникнути, з'ясувати, прийняти та відрефлексувати ситуацію, задум, значення, смисл під час взаємодії із соціумом та реалістично співвіднести поведінку-діяльність інших осіб з актуальними і потенційними змінами оточення; по-друге, як особливий ментальний стан розвиткового взаємодоповнення інтуїції і свідомості, коли суб'єкт щось внутрішньо осягнув, дійшов висновку і впевненості, що його аргументацій-уявлення є еквівалентними формі та змісту певного соціального об'єкта, зовнішнього впливу, або вчинкової активності інших індивідів" [7, с. 49].

Структура аналізованої моделі соціального розуміння містить дві фази, які рівномірно конкретизуються у послідовності із п'яти ступенів, або пластів розгортання розумінневих процесів у класі як керованій соціально-освітній групі. Так, *фаза інтелектуального розуміння* спричинює домінування пізнавальних процесів, які забезпечують засвоєння, переробку, запам'ятовування і використання наукової інформації, що певною мірою характерно також для класно-урочної системи навчання. *Фаза духовного розуміння* є новою для сучасної сфери освіти, оскільки

ґрунтується на переважанні емоційно-вольових та антиципуючо-креативних процесів, яке може бути досягнуте лише за системного впровадження експериментальних умов інноваційної освітньої діяльності вчителів і учнів. У цій ситуації природно, що вищі пласти *розуміння* (особистісне – антиципуюче – креативне) спроектовані і втілені нами у школі як соціокультурній організації, коли обов'язковою вимогою є діяльнісно-вчинкова причетність особистості до персоніфікованої реактуалізації етнонаціонального досвіду (передусім знань, умінь, норм і цінностей), зафіксованого у змісті Державних навчальних програм. Тоді соціальне розуміння – передумова і водночас продукт змістовного спілкування та спільної освітньої діяльності учасників навчання, котрі у взаємодоповненні забезпечують проходження кожним п'яти рівнів *особистісного розуміння*, предметом якого є різні механізми внутрішнього прийняття учнем цього досвіду – сприйняття, добування, збагачення, поширення, творення. У такий спосіб організується модульно-розвивальна система як завершений *цикл розвивальної взаємодії* вчителя і учня, що визначає сутнісний зміст основних компонентів соціально-культурного простору школи.

Одним із завдань науково-проектної розробки досліджуваної проблеми є емпіричне обґрунтування *позитивної зміни* компонентів соціально-культурного простору школи під час розгортання загальноосвітнього експерименту з модульно-розвивального навчання. Для цього важливо зафіксувати й описати динаміку нарощування експериментальних умов не тільки як закономірний вплив іннова-

ційної системи на груповий та індивідуальний розвиток учасників освітньої діяльності, а й як тенденцію, яка характеризує той чи інший набір якісних новоутворень у дослідно-пошуковій роботі педагогічного колективу.

Емпірична діагностика наявності різнорівневих пластів соціального розуміння учнів здійснювалася нами на основних етапах експерименту у процесі виконання школярами річних підсумкових та контрольних робіт. Останні, крім набору обов'язкових (програмних) навчальних завдань, містили також вправи та освітні задачі, виконання і розв'язання яких можливе лише за допомогою активізації засобів особистісного, антиципуючого чи креативного смислового занурення у спроектований соціально-культурний досвід. Ця експериментальна процедура дала змогу доповнити два базових рівні розуміння – проникнення в освітній зміст – фактологічно-інформаційне і змістово-усвідомлене, що характерні для класно-урочної системи навчання і становлять інтелектуальну передумову поступального руху учня до вищих рівнів соціального розуміння.

Результати такої експертно-діагностичної роботи подані на **рис. 2а**. Вони свідчать про те, що з розвитком експерименту має місце чітко виражена тенденція до все більш глибокого занурення школярів у культурно зорієнтований зміст навчальних курсів у контексті їхнього розширеного прагнення до внутрішнього вивільнення. Так, на підготовчому етапі дослідження, коли школа працювала ще за традиційною оргсхемою, повну перевагу має пізнавальна поінформованість учнів (68% від усього загалу), яка забезпечує фактологічну базу

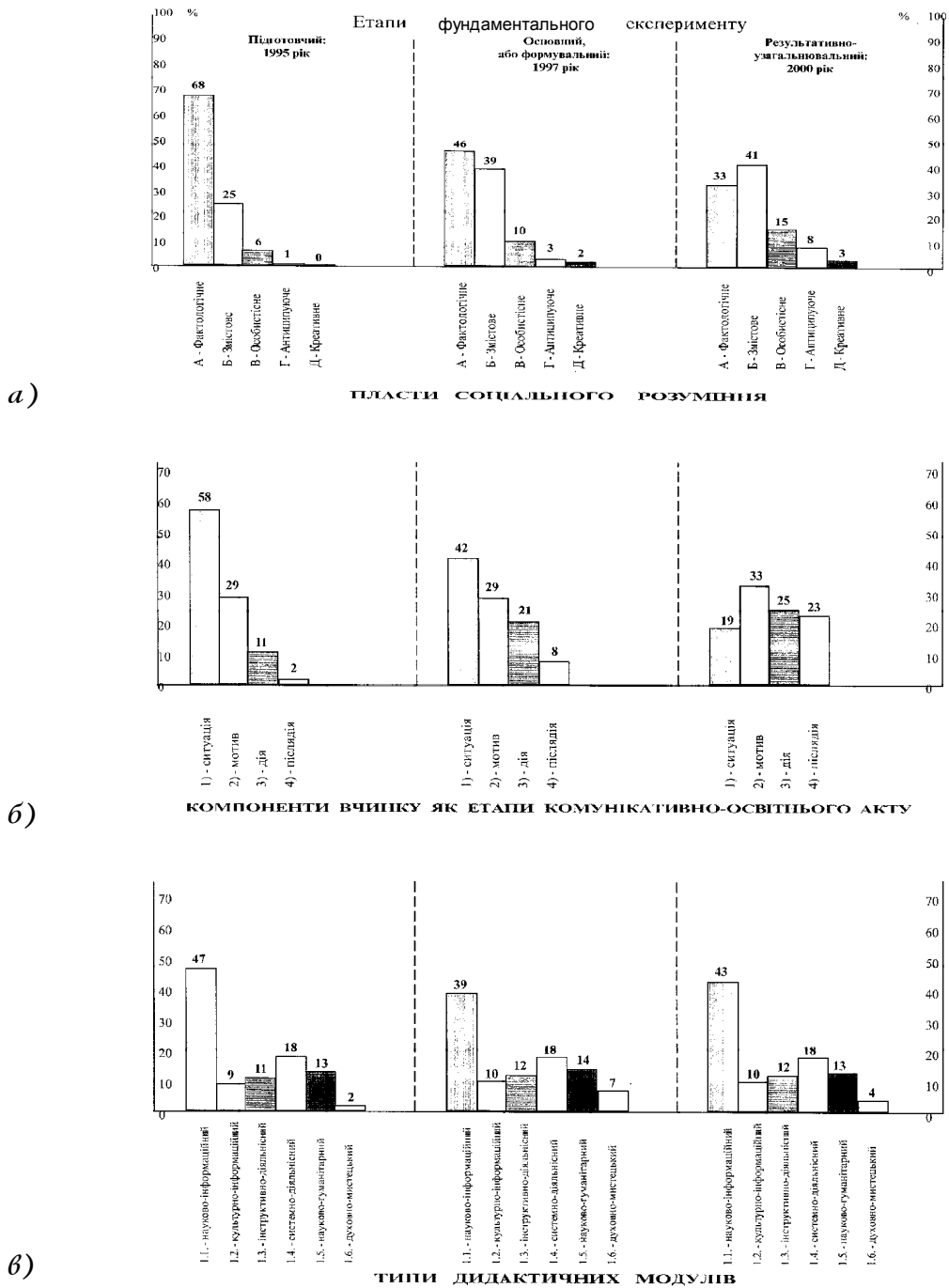


Рис. 2. Динамічна тенденція позитивної зміни пластів соціального розуміння учнів (а), співвідношення між компонентами вчинково-освітньої комунікації школярів (б) і типами дидактичних модулів як змістовою основою культурного простору (в) ЗОШ № 44 м.Запоріжжя за етапами загальнопедагогічного експерименту з теми «Школа здібностей»

осмисленої мислеактивності, де природно домінують процеси пам'яті і наочності; лише четверта частина школярів досягнула другого, глибшого в теоретичному та емпіричному аспектах рівня соціального розуміння, який вирізняється змістовною мислєдіяльністю, в котрій учень набуває статусу повноцінного суб'єкта учіння; зовсім невелика група учнів (6% від загалу) досягнула третього рівня розумінневого проникнення і тільки окремі учні – четвертого (1%).

Після двох років експериментування загальна ситуація із станом соціального розуміння школярів ЗОШ №44 м. Запоріжжя змінилася на краще. Щонайперше зменшилася кількість учнів з фактологічним рівнем соціального розуміння (на 22%) і збільшилася із змістово-усвідомленим (на 14%) та особистісно-смісловим (на 4%). Водночас невеликі групи учнів досягнули найгрунтовніших рівнів розумінневого проникнення у соціальний досвід – образно-антиципуючого (3% від загалу), що внутрішньо спирається на засоби уяви, фантазії, уявлювання й результативно забезпечується стратегічним передбаченням розвитку подій, або докладним мисленнєвим сценарієм здійснення важливих соціальних завдань, та креативно-духовного (2%), що уможливорюється тільки в освітній діяльності осіб з високим творчим потенціалом та вольовими рисами характеру.

Цифрові дані результативно-узагальнювального етапу, одержані через три роки після запровадження основної групи нововведень наочно підтверджують наявність вищеокреслених тенденцій щодо позитивної зміни пластів соціального розуміння

школярів. Відтепер перший рівень кількісно поступається другому (33% проти 41%), зріс відсоток учнів з *глибинними рівнями розумінневої активності* (всього 26%). Це дає підстави зробити такі попередні узагальнення:

по-перше, експеримент з модульно-розвивального навчання передбачає поетапне конструювання на базі традиційної системи інноваційної освітньої моделі якісно *відмінного соціально-культурного змісту (простору)*, що спричинює досягнення вчителем і учнем вищих рівнів соціального та особистісного розуміння етнонаціонального (в т. ч. наукового) досвіду у процесі їхньої паритетної освітньої діяльності;

по-друге, впровадження експериментальних умов за науковою програмою "Школа здібностей" стимулює розгортання процесів соціально-психологічного занурення особистості в актуалізований освітній зміст, котрі *прискорюють її культурний розвиток*; у результаті чим глибше учень вникає у значення, смисли і теоретичні сутності навчальної дисципліни, тим досконалішою за обсягом, структурою і функціональною цілісністю є його розуміннева активність, культурна реінтерпретація канонізованих знань, умінь, норм і цінностей;

по-третє, рух до *вищих рівнів соціального розуміння* (механізми, способи, форми, техніки тощо) у системі інноваційної освіти, розпочинаючись фактологічним і завершуючись духовно-креативним, стає можливим завдяки: 1) смислово проникненню учнів у сутність предметів і явищ, 2) їхньому особливому емоційно-мисленнєвому стану розумінневого проникнення у той чи той пласт соціокультурного досвіду, 3) глибинно-

внутрішньому прийняттю кожним об'єкта розуміння як компонента власного співбуття, 4) виникненню у груповій та індивідуальній свідомості соціального мислення, 5) безперервній діловій, інформаційній та психологічній комунікації між учасниками освітнього процесу.

Зазначені складові експериментальної роботи педагогічного колективу характеризують важливий блок компонентів соціально-культурного простору, який утворюється на перетині змісту державних навчальних програм для середньої школи і принципів функціонування, розвитку та управління загальноосвітнього експерименту з модульно-розвивального навчання. Наш новаторський досвід свідчить, що саме *соціально-культурне збагачення навчальних курсів* дає змогу вчителю-досліднику вивести учнів на вершинні пласти навчального розуміння, коли особистість творить духовні потреби і вчинки, етнонаціональний і власний ментальний досвід, обстоюючи істину, добро, справедливість, толерантність, красу.

Суб'єктивно-діяльнісний аспект проектування соціально-культурного простору освітньої системи відображають *компоненти вчинку* як етапи комунікативно-освітнього акту школярів, котрі водночас є важливими показниками соціально-культурної плідності життєдіяльності навчально-виховного закладу, в т. ч. й експериментальної школи. Вчинок, як відомо, – основна ланка, осередок будь-якої діяльності, оскільки виражає відношення між особистістю і матеріальним світом, вказує на спосіб людського існування, виступає постійно діючим чинником історичних форм прогресу, відіграє роль універсального механізму самовідтворення

буття. Так, у філософсько-психологічній концепції діяльності С.Л. Рубінштейна детально розкривається вчинковий характер людської поведінки, творчості, життя загалом [9]. В.А. Роменець та його послідовники обґрунтовують *вчинковий принцип* як осередок побудови сучасної системи психологічних знань і витлумачення змісту психічного [8]. У результаті подається своєрідна модель психології вчинку, яка виконує функції не лише теорії, а й методу, тобто поєднує засоби концептуального та емпіричного дослідження вчинкових характеристик індивідуальної життєактивності людини.

Для нашого дослідження, предмет якого окреслений межами соціально-культурного потенціалу модульно-розвивальної експериментальної системи навчання, важливим є *педагогічне значення* пропонуваніх психологами форм, рівнів, компонентів, механізмів і продуктів учинкової дії. Безперечно, учневі протистоїть шкільне середовище з його численними табу, правилами, приписами, вимогами. Звідси природні суперечності між особистісним і матеріальним (ширше – соціальним) оточенням, які можуть бути розв'язані або зняті тільки його вчинком, котрий виявляє незавершеність прагнення до успіху і вдосконалення, подолання невідповідності між цілями і результатами навчальної праці. Отож акти зазначеного взаємопереходу в системі “особистість – шкільне середовище” – це завжди *вчинкові акти-дії*, які, крім того, є відношеннями, котрі претендують на взаємність, співучасть, паритетність. І хоч за інноваційного навчання ролі учасників розвивально-вчинкової взаємодії розподіляються по-різному, все ж у соціально-психологічному

плані між учителем і учнями має місце *взаємочинкова рівність*, коли спостерігається своєрідний особистісно-діяльний діалог, створюється сприятливе “вчинково-культурне середовище” для інших. І це природно, адже, як зауважував С.Л. Рубінштейн, учинок можна виховувати тільки вчинком. Особливо це справедливо у відношенні до вчинків істини, добра, самопізнання, віри, справедливості, свободи, краси.

У цьому теоретичному контексті одержані нами висновки та узагальнення вимагали емпіричного підтвердження того, як у процесі розгортання експерименту “Школа здібностей” змінювалося співвідношення між основними структурними компонентами вчинку як етапами *функціонування комунікативно-освітнього циклу (акту)*. Методологічно ця проблема розв’язана нами у три етапи: а) спочатку були піддані психолого-педагогічній реінтерпретації структурно-змістові моменти учнівського вчинку – ситуативний, мотиваційний, дійовий і післядійовий (*рис.1*); а також його результат – *навчальний модуль як подія*, що спричинює розумове і духовне зростання учня, його нові культурно-засобові здобутки та ставлення до світу речей і людей, власного Я; б) створений та апробований експрес-опитувальник визначення *комунікативно-освітніх орієнтацій* школярів у навчальному процесі, з одного боку, залежно від процесу реального переважання у структурі їхнього учіння ситуативної, мотиваційної, дійової чи післядійової складової, з іншого – від результативності вчинкового освоєння кожним класним колективом соціально-культурного досвіду на рівні інтелектуальних, соціальних, моральних і ду-

ховних подій самих учнів; в) проведені відповідні *діагностичні зрізи* за основними етапами обстоюваного експерименту та одержані кількісні та якісні дані про його соціокультурну доцільність.

Зведені результати глибини вияву компонентів вчинково-освітньої комунікації учнів експериментальної школи на різних етапах педагогічного пошуку подані на *рис. 26*. Їх науковий аналіз дає змогу зробити загальний висновок про те, що має місце *тенденція позитивної зміни* співвідношення між зазначеними компонентами. Так, на початку експерименту (1995 рік) зафіксована очевидна дисгармонія вчинкових складових, коли незаперечним є панування шкільних (навчальних і виховних) ситуацій у життєдіяльності учнівських колективів (58%), а менше третини школярів керуються у навчанні власними пізнавальними і соціальними мотивами (29%). Основний етап експериментування істотно змінює вчинкове наповнення соціально-культурного змісту освітньої діяльності школярів: відтепер утверджується відносна гармонійність у співвідношенні аналізованих компонентів, оскільки питома вага перших двох (71%) значно переважає присутність двох наступних (29%). Результативно-узагальнювальний етап (2000 рік) відображає явну *гармонійність учинкових компонентів*, коли зменшується ситуативна приреченість учнів, розвивається полімотиваційність їхньої освітньої діяльності, має місце поступальна переоцінка цінностей і формування позитивної Я-концепції, розширюється поле їх критичної і творчої рефлексії. І що найважливіше, незначне переважання (33% проти 19%, 25% і 23% відповідно) має внутрішня мотивація учіння як куль-

туро- і самотворення. Все це спричинює розгортання процесів самоствердження через засоби комунікації, що, за словами В.А. Роменця, організується як “завершальна формула, в якій може бути виражена загальна суть вчинку в єдності його індивідуального і соціального моментів” [8, с. 394]. Очевидно, що зазначені якісні зміни шкільного середовища – важливі структурні складові новоспроектowanego соціально-культурного простору експериментального загальноосвітнього закладу.

Культурно-освітній аспект проектування експериментального простору є одним із найважливіших у діяльності інноваційної школи. Це спричинено принаймні двома умовами: по-перше, він спирається на типовий навчальний план і державні освітні програми для середніх навчально-виховних закладів, а тому найповніше враховує традиційні здобутки педагогічної науки і шкільної практики; по-друге, сутнісно трансформує стратегію, тактику і технологію управління освітнім процесом від підтримувальної моделі навчання до новаційної. Для цього в теорії модульно-розвивальної системи обґрунтовані типи та універсальна *структура дидактичного модуля*, котрий у спроектованому вигляді являє собою психолого-педагогічну *концепцію розвивальної взаємодії* вчителя і навчальної групи під час викладення окремого навчального курсу [10, с. 110–112].

На початковому етапі педагогічного пошуку за участі науковців нами був створений *експериментальний навчальний план*, у якому передбачалося рівноцінне представництво шести груп навчальних предметів, кожна з яких відображає фрагмент соціально-культурного досвіду (наука

і культура, фізична і розумова діяльність, світогляд і мистецтво). Звідси, власне, й стільки ж типів дидактичних модулів, що покликані заповнити унікальні виміри “розвивально-освітнього простору оптимальної педагогічної взаємодії шляхом гармонійного поєднання науково і практично, раціонально і духовно, спеціально та інтегративно зорієнтованих навчальних курсів” (А.В. Фурман). Типовий навчальний план середньої школи, як відомо, ґрунтується на інших принципах, оскільки перевага надається сфері наукового знання.

На *рис. 2в* подані результати аналітичного дослідження традиційного навчального плану (1995 рік), експериментально оновленого плану за темою “Школа здібностей” (1997 рік) і компромісного навчального плану, що реалізувався в 1999/2000 навчальному роках у зв’язку із фінансовою скрутою та певним згортанням інноваційного наукового пошуку. Очевидно, що зазначений аспект проектування соціально-культурного простору найскладніший для експериментального втілення, оскільки на рівні Міністерства освіти і науки України нині можна здійснювати лише часткові зміни і доповнення до базового навчального плану школи. Саме це й було нами здійснене на початку експерименту, особливо в *напрямку гуманітаризації змісту* шкільної освіти. Так, із 2% до 7% збільшився питомий обсяг курсів (предмети, факультативи, гуртки) духовно-мистецького профілю (музика, хореографія, історія мистецтва та ін.) і зменшився науково-інформаційний (із 47% до 39%). Решта дидактичних модулів залишилися майже незмінною (трансформації не перевищують 1%).

Окреслену позитивну тенденцію зміни співвідношення між типами дидактичних модулів у нарощуванні темпів гуманізації і психомистецького наповнення освітнього простору школи, яка мала місце після низки трирічних нововведень і сприяла гармонізації розвитку посферних здібностей школярів, пізніше не вдалося посилити через об'єктивні труднощі економічного та соціального гатунку. Проте навіть те, що вдалося зробити у процесі *соціально-культурної переорієнтації навчальних курсів* та створення на їх основі різних за спрямуванням, змістом, структурою і формобудовою дидактичних модулів, на наш погляд, є науково важливим результатом, тому що свідчить про неабиякі перспективи конструктивного реформування змісту освіти.

Соціально-змістовий аспект проектування інноваційного освітнього простору експериментальної школи стосується чотирьох основних *змістових складових розвивальної педагогічної взаємодії*, які розрізняються у теорії модульно-розвивального навчання залежно від того, що є предметом уваги в організаційних взаємостосунках і за допомогою чого досягається успішність паритетної освітньої діяльності вчителя і учнів [див. **10**, с. **215–220; 239**]. Різні проблемні поля щодо вказаних структурних компонентів шкільного середовища узагальнено відображаються запитаннями:

- а) якими *впливами* досягається найвищий рівень педагогічної взаємодії?
- б) яким *матеріалом* забезпечується така взаємодія?
- в) якими *засобами* здійснюється ця взаємодія?
- г) якою *організацією* досягається неперервність цієї взаємодії?

Фундаментальна відмінність модульно-розвивальної системи від традиційної полягає в тому, що вона проектує і практично реалізує *первинність психолого-педагогічного змісту* щодо об'єктивованого, навчально-предметного, який упродовж століть був і є визначальним у функціонуванні підтримувальної освітньої моделі. Це означає, що “без позитивного емоційного настрою на педагогічну взаємодію, без сформованої в учня внутрішньої мотивації оволодіти культурними надбаннями нації та людства, соціального комфорту і внутрішньої самоорганізуючої свободи вчителя і учня неможливе продуктивне залучення обох учасників навчання до створення й поширення знань, морально-етичних норм і духовно-естетичних цінностей. Навчання, що має такі якості, і є розвивальним, воно стимулює процеси психосоціального зростання особистості” [14, с. 99]. Більше того, висококультурним, на наше переконання, є тільки те шкільне середовище, яке професійно працює із психолого-педагогічним змістом численних *міжсуб'єктних взаємин*, а через цей зміст і з кожним учнем як особистістю та індивідуальністю.

Для емпіричного підтвердження вказаного гіпотетичного припущення нами упродовж експерименту проведена окрема експертно-діагностична робота того, наскільки успішно, тобто свідомо й ефективно, вчителі-дослідники працюють із обґрунтованими в теорії модульно-розвивального навчання *різновидами змісту діалогічної педагогічної взаємодії*. З цією метою нами використані три дослідницьких методи: 1) універсальна тест-карта аналізу ефективності модульно-розвивальних занять педагогів школи;

2) довготривале педагогічне спостереження за освітньою діяльністю кожного вчителя і за змінами в її соціальному контексті у процесі оволодіння інноваційними технологіями, методами, засобами; 3) вивчення продуктів програмово-методичної творчості вчителів (граф-схеми, освітні сценарії тощо), а також управлінсько-технологічних засобів, до яких вдається кожний із них під час організації модульно-розвивального циклу. В результаті проведення такої роботи нами одержані зведені дані стосовно позитивної зміни співвідношення між різновидами змісту розвивальної взаємодії у професійній діяльності педагогічного колективу протягом шести років наукового пошуку (*рис. 3а*).

Порівняльний аналіз стовпчикових графіків показує, що має місце *прогресивна тенденція* у все більш ефективній діяльності вчителів-дослідників із психолого-педагогічним та управлінсько-технологічним різновидами змісту міжсуб'єктної розвивальної взаємодії з учнями (зростання відповідно становить 10% і 5% та 4% і 6%) через кожні три роки експерименту. Регрес спостерігається у наданні педагогами переваги навчально-предметному змісту (зменшення показника на 15% і 9% за етапами експериментування), в той час як їхня увага до методично-засобового змісту взаємостосунків залишається фактично незмінною упродовж уведення всіх основних інноваційних умов. Ці кількісні дані, на наш погляд, свідчать принаймні про наявність чотирьох залежностей:

по-перше, пропонований загальнопедагогічний експеримент справді істотно поліпшує *психологічну грамотність* учителів-предметників і

навчає їх професійно працювати із психолого-педагогічним змістом міжособистісних взаємостосунків у класі, а відтак реально гуманізує шкільне середовище;

по-друге, він чи не вперше у традиції вітчизняної загальноосвітньої школи розвиває *педагогічні здібності* освітян у напрямку усвідомленої роботи з новими (психомистецькими) технологіями навчання, що сутнісно переорієнтовує освітній процес від підтримувальної моделі до інноваційної;

по-третє, він *гармонізує соціально-психологічні умови* життєдіяльності школи шляхом більш-менш пропорційного співвідношення між основними складовими реальної розвивальної взаємодії вчителя і учнів, а тому відчутно примножує інтелектуальний, соціальний і духовний потенціал шкільного оточення;

по-четверте, очевидно, що шестирічного системного експериментування недостатньо, для того щоб домогтися високої гармонійності видів, форм, засобів і механізмів розвивальних взаємин у кожному класі й, природно, одержати максимальне *соціально-культурне збагачення* актуального освітнього простору школи; для цього треба ще 6–10 років, щоб вивести науково-проектну і досвідно-експериментальну діяльність педагогічного колективу на високий рівень досконалості.

Соціально-психологічний аспект функціонування і розвитку культурно-освітнього простору експериментальної школи за інноваційної освітньої моделі характеризують ритми і рівні оволодіння сутнісним вселюдським досвідом. У теорії модульно-розвивальної системи розв'язується проблема *взаємодоповнення розвивальних потоків* (впливів або ритмів)

інноваційно організованого шкільного оточення шляхом налагодження (технологічного, методичного, засобового і психологічного) пропорційно дозованих зовнішніх потоків соціуму на особистість, яка, крім того, виявляє бажану пошукову активність та ініціативу в утвердженні паритетної освітньої діяльності. А.В. Фурман у зв'язку з цим зазначає, що саме “в ситуації гармонійного поєднання навчальних, виховних та освітніх ритмів на особистість матимемо певну самоорганізацію внутрішніх (учбових) потоків її психосоціального розвитку, яка хоч і не буде дзеркальним відображенням соціумних ритмів, проте визначатиме магістральний шлях культурного становлення індивіда, оптимізуючи в такий спосіб зростання його кращих людських (у т. ч. духовних) потенцій” [10, с. 74–75]. При цьому *навчальний ритм* об'єктивується у функціонуванні й розвитку наукових знань, що перевіряються на істинність досвідним або експериментальним способом, *виховний ритм* – в утворенні та утвердженні соціальних норм, достовірність яких визначається можливістю реалізації в суспільній практиці, *освітній ритм* – у відборі та збагаченні ідеалів, цінностей, ставлень, оцінок, переконань, які осмислюються, проникаються, обстоюються, а *внутрішні процеси учіння* виявляються насамперед в уміннях (дії, операції, вчинок, поведінка, діяльність), якими користуються як культурним “інструментом сприймання, добування, збагачення, поширення і творення соціально-культурного досвіду [див. 10, с. 49–52, 72–77].

Окреслена суть концептуального підходу до соціально-психологічного наповнення освітнього простору шко-

ли, звичайно, характеризується схематичністю. Тому її треба зіставити з численними теоретичними моделями аналогічного характеру, запропонованими в теорії модульно-розвивальної системи. Водночас саме цей підхід свого часу дав нам змогу порівняно легко діагностувати наявність аналізованих *ритмів і рівнів оволодіння* упродовж експерименту (*рис. 3б*). Й у цьому випадку стовпчикові діаграми фіксують загальну тенденцію позитивної зміни динамічних характеристик соціально-культурного простору школи. Так, є підстави констатувати *зростання професійності* педагогів-дослідників у роботі з вищими ритмівними оперування освітнім змістом: приріст нормотворчої діяльності від початку до кінця експерименту вчителів і учнів становить 9%, а ціннісно-сміслового творення – 12%. Разом з тим на 22% зменшилася роль наукових знань, що в цілому відображає позитивну тенденцію до відносної гармонії найважливіших параметрів взаємо-спричиненого перебігу триєдиного навчально-виховно-освітнього процесу.

На жаль, мусимо констатувати факт відсутності справді гармонійної картини з-поміж ритмами і рівнями функціонування актуалізованого шкільного середовища. Річ у тім, що у вчителя, який пройшов традиційну систему фахової підготовки, сформовані професійні установки і стереотипи, котрі важко долаються навіть за умов системно-інноваційної діяльності педагогічного колективу й після кількох років щоденного експериментування. Зокрема, справжньою особистісною проблемою для вчителів ЗОШ №44 м. Запоріжжя стало завдання домогтися *соціально-психологічної паритетності* спільної освітньої діяльності з учнями. І якщо

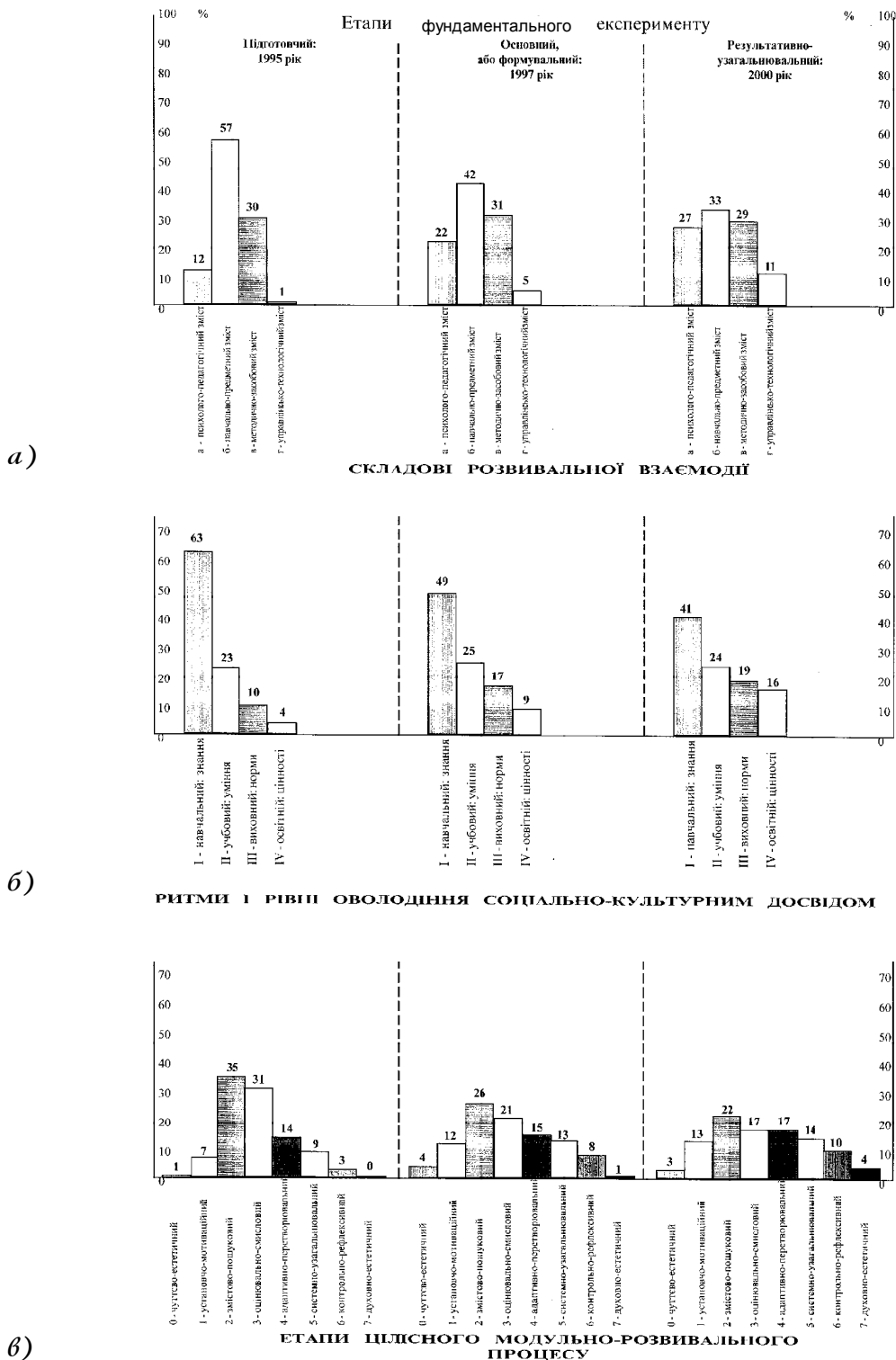


Рис. 3. Динамічна тенденція зміни співвідношення умов ефективної роботи педколективу (а), ритмів і рівнів оволодіння учнями соціально-культурним досвідом (б), етапів цілісного модульно-розвивального процесу вчителів-дослідників (в) ЗОШ № 44 м.Запоріжжя за етапами загальнопедагогічного експерименту з теми «Школа здібностей»

вбачати, диференціювати та організувати психолого-педагогічний зміст розвивальної взаємодії у класі певною мірою вдалося навчити завдяки авторській системі дистанційної підготовки психолога-педагога-дослідника [7, с. 193–210], то домогтися повної паритетності міжособистісних взаєностосунків зуміли лише окремі вчителі. У решти сама постановка питання про те, що учень є соціально рівноправним і рівноцінним учасником педагогічних взаємин знаходила відкрите, або приховане відторгнення. Це свідчить про те, що розв'язання аналізованої проблеми перебуває за межами сучасної професійно-педагогічної свідомості українського освітянства. Мабуть, тільки роки наочного показу того, як здійснюється паритетність освітньої співдіяльності на рівні соціальних норм і культурних цінностей можуть принести бажаний результат.

Процесуально-технологічний аспект забезпечення соціально-культурного простору модульно-розвивальної системи є одним з найважливіших у діяльності експериментальної школи. Водночас він вирізняється великою складністю, яка спричинена необхідністю врахування у реальному навчальному процесі численних умов, чинників, механізмів, параметрів і показників *функціонування модульно-розвивального циклу*. Теоретичне підґрунтя проектно-мисленневої та експериментально-пошукової роботи тут становлять:

- модель освітнього процесу як повного функціонального циклу навчального модуля [7, с. 25; 10, с. 85];

- моделі психодидактичних структур навчального [7, с. 81; 10, с. 114] і змістового модулів [7, с. 76–77; 10, с. 115];

- нормативні таблиці наукового проектування і психомистецького втілення цілісного модульно-розвивального процесу [7, с. 18–20; 10, с. 217–220, 230–232];

- концепції технологічного, процесуального і розвивального модулів [див. 10, с. 314–317 та ін.];

- модель соціально-культурно-особистісного змісту освітньої діяльності вчителя і учня за модульно-розвивальної системи [7, с. 13; 10, с. 75].

У нашому експериментальному досвіді професійне оволодіння учителями-дослідниками обсяговими науковими знаннями і вміннями здійснювалося на всіх етапах педагогічного пошуку. Природно, що кожен діяльнісно по-різному освоїв як на проектному, так і психомистецькому рівнях системний набір інноваційних освітніх і навчальних технологій. Після того, як на початку експерименту була запроваджена *модульна схема організації* навчально-виховного процесу в школі (схема чотири модулів занять з одного предмета по 20 хв), нами здійснювалася експертна оцінка конкретної наявності етапів цілісного модульно-розвивального процесу. Зведені результати такого оцінювання подані на **рис. 3в**. Їх порівняльний аналіз дає змогу зробити такі висновки:

1) на початку дослідження, коли вчителі мали лише *загальне уявлення* про універсальну модульну технологію, ними переважно втілювалася традиційна логіка розгортання педагогічного процесу, хоча зовні навчання організовувалося за модульним розкладом занять, тобто за системно поєднаними 20-хвилинками; про це наочно свідчить фактична відсутність нульового та останнього етапів, а

також явне переважання другого і третього типів міні-модулів, сумарна кількість яких становить аж 66%;

2) другий експериментальний цикл (1997 р.) кількісно фіксує якісні зміни у співвідношеннях між етапами модульно-розвивального процесу, зокрема вчителі більше уваги приділили першим двом етапам (16% проти 8% на початку експерименту) та останнім трьом (22% проти 12%); при цьому майже 5% від загального числа міні-модулів – це чуттєво-естетичні й духовно-естетичні, що підтверджує зростання професійності вчителів у проектуванні граф-схем та освітніх сценаріїв і *втіленні психомистецьких технологій* розвивальної взаємодії з учнями;

3) завершальний період експерименту посилює визначену в перші три роки пошуку динамічну тенденцію: співвідношення між основними етапами модульно-розвивального процесу, хоч і не досягнуло бажаної гармонійності, все ж є близьким до нормативного; так, кількісна різниця між серцевинними міні-модулями коливається в межах 17% плюс 5% та мінус 7%, що є непоганим результатом на тлі очевидного дисбалансу аналізованих змінних на початку педагогічного пошуку; крім того, обнадійливий вигляд має сума (7%) змістово споріднених нульового і сьомого етапів від загальної питомої ваги міні-модулів, що переконливо свідчить про гуманістичні та *духовно-естетичні орієнтації* соціально-культурного простору експериментальної школи.

Наступне важливе завдання дослідження – це *експериментальне моделювання* соціально-культурного простору ЗОШ № 44 м. Запоріжжя

за п'ятипроцедурним алгоритмом проектно-практичної дії упродовж шести років загальнопедагогічного пошуку інноваційної освітньої системи. У його розв'язанні нами взята за основу алгоритмічна теоретична схема А.В. Фурмана, що визначає із системно-діяльнісних позицій послідовність операцій (процедур) користування моделлю проектування соціально-культурного оточення в експерименті з модульно-розвивального навчання, а також передбачає гармонійне поєднання наукової та досвідної стратегій вивчення навчальних курсів у загальноосвітній школі [10, с. 223–227]. Тому пропонується нами оргсхема відповідає меті, завданням та етапам дослідження *наукової програми* “Школа здібностей”, конкретизує чинники, умови і залежності спроектованого соціокультурного простору щодо географічних, соціальних, професійних, економічних та інших особливостей *новаторської діяльності* педагогічного колективу запорізької експериментальної школи.

Перша система операцій-заходів практичного втілення експериментальних умов загальної моделі реалізована на підготовчому етапі фундаментального експерименту і мала суто *теоретичне спрямування*. Від учителів-дослідників під час тренінгових і групових занять вимагалось зрозуміти та обґрунтувати важливий онтологічний факт: система освіти залежить від типу форм держави та рівня розвитку нації, а тому може набувати різного соціально-культурного змісту в широкому діапазоні – від тоталітарних суспільств до послідовно демократичних, відкритих (К. Поппер, Дж. Сорос та ін.).

Природно, що в кожному з цих суспільств освітня система обіймає різний за обсягом, спрямованістю, структурованістю і насиченістю *простір суспільного життя*. У першому цей простір суворо обмежений моноідеологією, у другому є максимально продовженим щодо наукової і практичної багатоваріантності, інноваційної плідності нових педагогічних технологій. Україна на півдорозі до демократичної європейської держави: економічні та соціальні реформи, на думку зарубіжних фахівців, знаходяться у зародковому стані. Звідси суперечливі *тенденції розвитку гуманітарної сфери*: намагання зберегти стару освітню модель, яка все більше суперечить загальному суспільному поступу, ставить порядком денним потребу сутнісно оновити систему шкільної і ВНЗівської освіти, прийняти на рівні держави національну доктрину освіти не педагогічного, а соціокультурного спрямування [11, с. 112–123].

Друга система операцій-заходів характеризує *стратегію проектування* соціально-культурного простору на матеріалі *змісту навчальних курсів*, що переважно втілена педагогічним колективом як набір експериментальних умов на другому етапі загальноосвітнього пошуку. Передусім були створені граф-схеми навчальних дисциплін, освоєний кожним учинково-діяльнісний підхід (С.Л. Рубінштейн, В.А. Роменець, П.А. М'ясоїд, В.О. Татенко та ін.) у проектуванні інноваційної стратегії управління освітнім процесом упродовж навчального року. Це дало змогу запрограмувати і певною мірою домогтися змістово-особистісного та особистісно-смыслового рівнів *соціального розуміння* учнем того чи іншого фраг-

мента національного і загальнолюдського досвіду, що контурно фіксується державною навчальною програмою. Таке розуміння водночас спричинює *внутрішнє вивільнення* особистості за допомогою розширення багажу значеннєвих, смислових та образних засобів освоєння довкілля і власного Я. Тому вищі рівні такого розуміння пов'язані із розширенням меж внутрішньої свободи, збагаченням регуляційного інструментарію особи, гуманних дій і вчинків, критичною рефлексією та задоволенням вищих людських потреб.

На початку експерименту нам довелося відштовхуватися від репродуктивних технологій навчання та моделювати освітні ситуації тільки науково-пізнавального гатунку. А це приводило до того, що дуже часто навіть закони і закономірності вивчалися як пізнавальні факти, тобто в інформаційному режимі. Впровадження сукупності соціально-культурних заходів на другому й особливо на третьому етапах експерименту дало змогу школярам досягнути максимально можливих для їхнього розумового і духовного потенціалу рівнів як соціального, так і особистісного розуміння. Щоб істотно збагатити свій ментальний досвід учень експериментальної школи повинен був спочатку *зреалізуватися* на нижчих рівнях володіння у повноцінному вчинковому процесі, який передбачав проживання ним ситуативних, мотиваційних, дійових і післядійових моментів творчої взаємодії з конкретним соціумом. Тоді здійснення вчинку як універсального способу діяльнісного освоєння світу та особистісного саморозвитку [8, с. 5–6, 383–402, 413–424 і т. д.] є *соціально-культурною подією* в житті учня, що зу-

мовлює розумове і духовне зростання на межі його внутрішніх можливостей. У нашому експериментальному досвіді зазначена двоаспектність (онтологічний вимір – суб'єктивний чинник як осередок життя) проектувався за допомогою відповідних теоретичних моделей (див. попередній текст), а втілювався шляхом модульно-розвивальної організаційної, технологічної та програмово-методичної схем утвердження розвивальної взаємодії та паритетної освітньої діяльності вчителя і учнів.

Третя система операцій-заходів нормативно визначає *тактику проектування* соціально-культурного простору залежно від предметної специфіки навчальних курсів, що конкретизує психолого-педагогічні умови особистісного занурення-вивільнення учня у пласти вселюдського досвіду (наука і культура, фізична і розумова діяльності, світогляд і мистецтво), й у такий спосіб спричинює прискорений розвиток *багатосферних здібностей* школярів, процесів їхнього самоствердження і самореалізації. Теоретичну основу вказаного рівня проектного забезпечення визначає *концепція дидактичного модуля*, що пояснює суть, типологію та універсальну структуру цих модулів для середньої школи. Очолований нами педагогічний колектив, у плеканні цього аспекту експериментальних умов і засобів, керувався конкретними науковими моделями конструювання дидактичних модулів, у результаті чого кожний такий модуль заповнював специфічний розвивальний зміст оптимальної педагогічної взаємодії, а їх сукупність насичувала соціально-культурний простір школи різноаспектно – науково і практично, раціонально і духовно, спеціально та інтегративно.

Разом з тим кожний із шести дидактичних модулів проектувався нами ще й з огляду на чотири *різновиди змісту розвиткових взаємин* – психолого-педагогічний, навчально-предметний, методично-засобовий та управлінсько-технологічний. Перший задавався нормативно як система вимог до цілісного модульно-розвивального процесу під час підготовки і проведення занять; другий головно визначався державними навчальними програмами і прогресивними досягненнями людства у тій чи тій культурній сфері; третій створювався учителями під керівництвом науковців як комплекс інноваційного програмово-методичного забезпечення експериментальної освітньої системи. Зазначена двоаспектна єдність, як показала тривала пошукова робота, дає змогу збагатити традиційну життєдіяльність школи нормотворчим, світоглядним, морально-етичним і ціннісно-естетичним змістом, у якому повніше викристалізуються приховані, але значущі *ментальні структури української душі* – переживання дітьми власного успіху, їхні етнічні та гуманні прагнення, творення власної позитивної субкультури, рефлексія свого соціального розуміння та особистісного самоствердження.

Четверта система операцій-заходів обґрунтовує *техніку проектування* соціально-культурного простору стосовно ситуативних закономірностей перебігу цілісного модульно-розвивального процесу, який змістовно будується на матеріалі окремого розділу чи теми (так званий змістовий модуль) і соціально втілюється як *повний функціональний цикл навчального модуля* [10, с. 85; 236, с. 122]. Одна з основних закономірностей полягає у психосоціальній

чотириритмічності цього процесу, коли має місце часова домінантність навчального ритму стосовно виховного, виховного щодо освітнього, а останнього щодо самореалізаційного. Крім того, у взаємодоповненні функціонує *суб'єктний ритм* учнівської діяльності школяра, який формується як система його учбових умінь (оцінювати, контролювати, планувати, рефлексувати тощо). За А.В. Фурманом, кожний із зазначених ритмів, взаємоспричинюючи актуалізацію відмінних нашарувань культуротворчих набутоків людства, забезпечує високий рівень оволодіння учнями досвідом, тобто систему наукових знань, навчальних умінь, соціальних норм та гуманістичних цінностей. Групове занурення-вивільнення школярів у змодельований на засадах окремого навчального предмета освітній простір педагогічно забезпечується функціонуванням проблемної, особистісної-регуляційної, світоглядної та духовно-креативної ситуацій. Відтак суб'єктивне осягнення культурних набутоків нації і *самоствердження себе як громадянина та індивідуальності* досягається кожним учасником педагогічних взаємин через внутрішньо вмотивовану пошуково-смыслову, нормотворчу, ціннісно-естетичну та духовну самоактивність [див. детально 2; 3].

На третьому, формувально-розвивальному, етапі експерименту переважна більшість учителів-дослідників досягнули такого рівня професійного усвідомлення чотириритмічного перебігу актуальної педагогічної взаємодії (навчальні, учбові, виховні та освітні впливи і самовпливи), що модульно-розвивальних цикл практично втілювався як взаємодо-

повнення кількох *технологічних схем освітньої діяльності*, а саме: а) канонізованої процедури оптимального дидактичного розвитку навчально-виховних контактів у класі, починаючи від установчо-мотиваційного етапу і завершуючи духовно-естетичним; б) безперервної педагогічної взаємодії вчителя і учнів, за яких, завдяки роботі педагога із психологічним змістом, на особистості вихованця центруються всі основні розвивальні потоки (дії-впливи), котрі надходять від окультуреного середовища; в) єдиного психомистецького дійства під час перебігу модульно-розвивальної комунікації за класичною схемою: зав'язка — розгортання подій — кульмінація — згасання подій — розв'язка; г) духовного єднання учасників освітнього процесу, котре й забезпечує стійке психосоціальне зростання особистості, глибинне смислове занурення її в культурні пласти вселюдського досвіду і внутрішнє вивільнення та прагнення до істини, свободи, добра, гармонії, краси.

П'ята система операцій-заходів передбачала проведення *комплексної науково-адміністративної експертизи* ефективності модульно-розвивальної організаційної системи після завершення кожного етапу експерименту, а також здійснення наукового проектування оновленого соціально-культурного простору школи з урахуванням набутого *досвіду інноваційної діяльності* педагогічного колективу та з орієнтацією на більш складні завдання дослідно-експериментальної програми "Школа здібностей". Для цього у системі фундаментального загальношкільного експериментування передбачено проведення системної експертизи і

діагностики як процесуальних параметрів перебігу модульно-розвивального процесу, так і засобово-інструментальних. Зокрема, у нашому дослідженні використані такі методи оцінювання: 1) наукова та управлінська експертиза цілей, змісту, методів і результатів загальноосвітнього експерименту; 2) психолого-педагогічна характеристика модульно-розвивальних занять, яка передбачає аналіз, оцінювання та узагальнення якості психомистецьких технологій та ефективності розвивальної взаємодії вчителя і учнів за окремими нормативними таблицями; 3) наукова експертиза системно-інноваційної діяльності педагогічного колективу експериментальної школи упродовж шести років; 4) комплексне психолого-педагогічне дослідження особистості кожного учня за 15-ти науковими тестами інтелекту, особистості та креативності, яке дає вичерпну інформацію про внутрішній світ учня, тенденції розвитку його позитивних здібностей; 5) програмово-методична експертиза якості інноваційних науково-практичних продуктів спільної діяльності науковців і практиків (граф-схеми, наукові проекти тощо); 6) порівняння ефективності діяльності експериментальної школи за традиційними критеріями: навчальна успішність, кількість відмінників і переможців олімпіад, вихованість, ставлення учнів і батьків до школи.

Отже, тільки організовано впливаючи на соціально-культурний простір експериментальної школи, можна домогтися як повного врахування принципів, закономірностей та умов *інноваційної освітньої моделі* в усій її складності і повноті, так і винятково позитивного використання *багатосферних здібностей* як надважливого

чинника інтенсифікації педагогічних взаєностосунків, шкільного середовища й водночас показника психосоціального розвитку та громадянського самоутвердження особистості. Звідси об'єктивна потреба не лише теоретичного обґрунтування цієї складної діалектики аспектів, сторін і складових конструйованого простору, а й науково-проектного та досвідно-експериментального освоєння інноваційних характеристик *школи як соціокультурної організації*. Наше дослідження – це лише перші спроби системно-діяльнісного розв'язання зазначеної низки наукових проблем.

ВИСНОВКИ

1. Професійне наукове керівництво соціально-культурним простором загальноосвітнього навчального закладу полягає в науковому обґрунтуванні, структурованому виділенні та досвідному змодельованні низки системних інноваційних умов, які у нашому досвіді поетапно, упродовж шести років наукового пошуку, вводилися відповідно до цілей і завдань програми дослідно-експериментальної роботи “Школа здібностей”.

2. Параметричне забезпечення аналізованого простору здійснювалося за модульно-розвивальною схемою проектування оптимально заданого, багатоіндикаторного і метамодульного, змісту новаційної освітньої системи (щонайперше: знання – уміння – норми – цінності та психолого-педагогічний, навчально-предметний, методично-засобовий, управлінсько-технологічний різновиди змісту розвивальної взаємодії).

3. Кількісно і якісно доведена наявність багатьох тенденцій щодо позитивних змін: а) основних пластів

соціального розуміння учнів, б) співвідношення між компонентами їхньої вчинково-освітньої комунікації, в) взаємодоповнення типів дидактичних модулів, г) ефективності роботи педагогічного колективу із різновидами змісту міжсуб'єктної розвивальної взаємодії, д) взаємозалежності ритмів і рівнів оволодіння учнями соціально-культурним змістом навчальних курсів, е) пропорційності між етапами цілісного модульно-розвивального процесу.

4. Етапність утілення експериментальних умов полягає у нарощуванні системи операцій-заходів: спочатку була організована теоретико-методологічна підготовка вчителів-дослідників, далі почергово реалізовувалися стратегія, тактика і техніка наукового проектування, й насамкінець проводилася комплексна науково-адміністративна експертиза ефективності здійснених системних нововведень.

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

2. *Гуменюк О.* Самотворення Я-концепції за модульно-розвивальної оргсистеми // Психологія і суспільство. — 2001. — № 2. — С. 33–76.

3. *Гуменюк О.* Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальної оргсистеми // Психологія і суспільство. — 2001. — № 1. — С. 75–123.

4. *Комісаров В.О.* Методично-засобові координати соціально-культурного простору інноваційної школи // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія "Педагогіка". — 2001. — № 10. — С. 17–28.

5. *Комісаров В.О.* Соціально-культурний простір експериментальної школи: Монографія / За ред. А.В. Фурмана. — Тернопіль: Економічна думка, 2002. — 132 с.

6. *Мещанова Г.О.* Моніторинг розвитку особистості як суб'єкта соціальної взаємодії // Психологія і суспільство. — 2001. — № 4. — С. 114–144.

7. Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти: Збірка матеріалів до Всеукр. наук.-практ. конф. (11–12 травня 2000 року). — Тернопіль: Економічна думка, 2000. — 224 с.

8. *Роменець В.А., Маноха І.П.* Історія психології ХХ століття. — К.: Либідь, 1998. — 992 с.

9. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2000. — 712 с.

10. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: Монографія. — К.: Правда Ярославичів, 1997. — 340 с.

11. *Фурман А.В.* Психокультура української ментальності. — Тернопіль: Економічна думка, 2002. — 132 с.

12. *Фурман А.* Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. — 2001. — № 3. — С. 105–144.

13. *Фурман А.В.* Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України: Анатомія пошуку // Освіта і управління. — 1997. — Т. 1, № 3. — С. 39–56.

14. *Фурман А.В., Гуменюк О.Є.* Модульно-розвивальне навчання: передумови, новації, впровадження // Освіта і управління. — 1997. — Т. 1, № 4. — С. 94–124.

15. *Фурман А., Комісаров В.* Школа здібностей. Програма дослідно-експериментальної роботи в СШ № 44 м. Запоріжжя / Рідна школа. — 1996. — № 8. — С. 5–9.

16. Школа здібностей. Фундаментальний експеримент у СШ № 44 м. Запоріжжя // Рідна школа: Спецвипуск. — 1996. — № 8. — 80 с.

Надійшла до редакції 5.07.2002.