

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ КОНСТРУЮВАННЯ ОРГФОРМ ЗА РІЗНИХ СИСТЕМ НАВЧАННЯ

Марія БРИГАДИР

Copyright © 2002

Сутнісна проблема: національна система освіти перебуває на етапі сутнісної реформації та переорієнтації щодо організації перебігу соціальної взаємодії учасників навчання; запровадження конструктивних нововведень потребує певних оргсхем їх зреалізування, відтак новостворені моделі трансформування усталених технологій та методів управління життєдіяльністю навчального закладу потребують: а) об'єктивної експертної оцінки на предмет доцільності та ефективності інновацій; б) вияву недоліків у проектно-конструкторській та експериментально-досвідній роботі науковців, методологів, практиків; в) індукування позитивних зрушень та підсилення їх впливу.

Мета статті: з одного боку, обґрунтувати та виявити умови запровадження системних інноваційних змін у макросередовищі освітнього закладу, з іншого — здійснити моніторинг доцільності зреалізування оргзмін у фундаментальному експериментуванні з модульно-розвивальної системи навчання.

Авторська концепція. Ефективне конструювання освітньої взаємодії визначається повнотою виконання

умов фундаментального експерименту, що передбачає поетапне соціально-психологічне проектування мисленнєвої схеми організації навчально-виховного процесу від оргмодуля, оргмоделі до оргформ, оргметодів та оргспособів. Тому першопочатково спроектовані обставини стратегічного і тактичного рівнів спричиняють дію певних механізмів співпраці, які визначають якісні показники організаційного клімату школи: полімотивації, інформаційного, ділового і психологічного обмінів, оргпростору.

Сутнісний зміст: проаналізовані оргструктурні компоненти конструювання навчальної діяльності за різних типів освітньої системи та методом системного експертування виявлені умови проектування ефективної розвивальної взаємодії учасників паритетної освітньої діяльності.

Ключові слова: *оргформа, організаційний клімат, міні-модуль, урок, інноваційна діяльність, фундаментальне експериментування, полімотивація, організаційний простір, інформаційний, діловий і психологічний обміни, система дистанційної підготовки вчителів, оргструктура, розвивальна взаємодія.*

Проблема переорієнтації шкільної освіти від традиційної, пізнавально-інформаційної, оргсхеми до інноваційної, ментально та особистісно зорієнтованої, в котрій учень набуває соціального статусу суб'єкта культуротворення і саморозвитку, є багатогранною і складною для наукового, а тим більше практичного осмислення. Вона, щонайперше, вимагає здійснення певного набору організаційних трансформацій щодо перебігу соціальної взаємодії учасників навчання. Способи організації масового навчання спричиняють особливе освітнє середовище, що визначає життєбудову соціальної інституції, принципи і закономірності її існування [1]. Системне дослідження зреалі-

зування модульно-розвивальних інновацій [2; 6; 10; 11] підтверджує доцільність та ефективність фундаментального та багаторівневого експериментування за проектом, який поетапно видозмінює компоненти технологічних схем організації функціонування навчального закладу. За різних освітніх систем оргструктура навчальних закладів характеризується істотними відмінностями, особливо за основоположними параметрами (див. табл. 1).

Запровадження нововведень щонайперше змінює механізми взаємодії учасників соціосистеми з організаційним середовищем. Передбачення останньої можливе за умов такого соціально-психологічного проектуван-

Таблиця 1

Типи навчальних закладів залежно від параметрів організаційної структури

Тип освітньої системи	Функціональні ознаки навчального закладу	Типи шкіл	Оргструктура:			Організація інноваційної діяльності освітньої установи (структура управління)
			форми	засоби	технології	
	1. Розвиток інтелекту, пізнавальних здібностей 2. Обмеженість змісту навчальних дисциплін держстандартами (наукові знання з предметів) 3. Наявність міждисциплінарних зв'язків	Школи диференціації за рівнем розвитку інтелекту. Школи предметно-рівневої диференціації	Традиційний урок у всіх можливих модифікаціях, стійкі класні групи і паралелі, що сформовані за рівнем розвитку інтелекту, або навчальною успішністю	Плани-конспекти уроків різних рівнів складності, що реалізують методику навчальної диференціації	Педагогічні, що утримують набір навчально-виховних ситуацій, які гарантують певний освітній результат (державний стандарт щодо "знати" і "вміти")	Учитель-новатор - самостійно випробовує інноваційні методи навчання. До організації педагогічного процесу залучається методист, котрий розробляє чіткі єдині рекомендації з тематичного та поурочного планування навчального матеріалу різної складності
	1. Гармонійний різноаспектний розвиток особистості 2. Наявність міждисциплінарних зв'язків 3. Орієнтація на потреби і мотиви учнів	Модульно-розвивальні школи, які працюють за програмами "Школа Ментальності", "Школа Духовності", "Школа Віри", "Школа Мислення", "Школа Здібностей", "Школа Розуміння" та ін.	Форма-модуль, що систематизує міні-модулі – 20-, 25-, 30-хвилинні оргформи навчання, які взаємозалежно і послідовно реалізують спроектований соціально-культурний досвід на рівні знань, умінь, норм, цінностей; проводиться із середніми (до 35 осіб), відносно постійними групами учнів, створеними з використанням засобів системної диференціації (інтелектуальної, соціальної, креативної сфер)	Граф-схеми, матриці соціально-культурного змісту, наукові проекти навчальних модулів, розвивальні міні-підручники, сценарії модульно-розвивальних занять, програми самореалізації особистості	Освітньо-культурні, психолого-мистецькі, що містять набір проблемно-діалогічних ситуацій, які проектує паритетну освітню діяльність учасників навчання за принципом "тут і тепер" з подальшим від-рефлексуванням системи трансситуацій	Фундаментальний соціально-психологічний експеримент в окремих школах України, який організовується та реалізується на основі теоретичних, методологічних, педагогічних колективів, психологами, методистами, де кожен учасник по-різному причетний до творення освітніх проектів і програмово-методичних засобів поетапного інноваційного впровадження моделі навчання, а також сприяє взаємодоповненню міждисциплінарної теорії модульно-розвивальної системи, багатовимірної методології, повноцінної освітньої технології, експериментальної практики

ня, яке забезпечує фундаментальність загальноосвітнього експериментування з урахуванням усіх чинників конструювання повноцінного, культурно насиченого, розвивкового простору. Епізодичне новаторство вчителів забезпечує здебільшого одномоментний ефект інновацій, що системно не обґрунтовується та не аналізується як закономірне функціонування пересічних навчальних ситуацій.

Із даних таблиці також слідує, що численні інновації у системі освіти доцільно здійснювати на рівні організації фундаментального соціально-психологічного експерименту, на якому досягається глибинне реформування основних оргструктур навчального закладу з орієнтацією на налагодження розвивальних взаємостосунків між учителем і учнями й у такий спосіб створення благодатних психодидактичних умов для особистого розвитку кожного. Ось чому *моделюється новий організаційний клімат експериментальної школи*, який має чітко визначений соціокультурний зміст, спричинює багатопланові й поетапні зміни у формуванні освітньої діяльності школярів, про що наочно свідчать факти програмного переходу від традиційних стратегій управління до оргтехнічних та психомистецьких.

Інноваційні зміни у діяльності освітнього закладу перш за все відображаються на його об'єктивних властивостях організаційного клімату як відносно усталеній інтегральній характеристиці інноваційної школи [3, с. 389], яка описується параметрами: а) полімотиваційності, котра визначає системну ціль - надзавдання освітнього закладу ("дати знання", "навчити діяти", "створити умови для

саморозвитку особистості"), водночас окреслюючи структурно-рольові позиції учасників; б) інформаційності та психологічності ділового (педагогічного) обміну культурним змістом освітньої діяльності (знання, уміння, норми, цінності) між учителем і учнями; в) просторовості оргрегуляційної діяльності, яка відображає процесуально-технологічні особливості конструювання розвивальної взаємодії в класних кімнатах школи; г) результативності, яка стосується не тільки психосоціального зростання кожного учня на оптимальній межі його реальних можливостей, а й організаційної культури навчальних груп і школи як складної оргсистеми загалом.

Цілком природно, що запровадження організаційних змін у функціонуванні інноваційного освітнього закладу відображається на технології проектування і конструювання окремих навчальних занять. Тому для якісного системного оцінювання та аналізування новаторських реформацій доцільно досліджувати оргформи як динамічні структурні одиниці реалізації авторських наукових програм і проектів.

У дослідженнях К. Макогон, С. Морозова, П. Підкасистого [4] зазначається, що і вчитель, і викладач повинні бути професійно підготовленими до здійснення інноваційної діяльності, що передусім означає: володіти відповідними знаннями, уміннями, нормами, цінностями; вміти створювати програми розвитку конкретної школи; організовувати поетапне впровадження освітніх нововведень; не нав'язливо формувати критичне та антропологічне світобачення вихованців. У системі фундаментального експериментування підвищення компетентності

педагогів-дослідників здійснюється через авторську систему дистанційної підготовки вчителя як психолога-проектувальника до організації цілісного модульно-розвивального процесу (табл. 2). Зростання професійної майстерності вихованців експерименту головно відбувається у двох напрямках: теоретичному – академічний курс (750 годин) і прикладному – практичний курс (750 годин). Кожен із цих курсів містить п'ять підрозділів, що забезпечують підготовку творчо налаштованих учителів-дослідників за відповідними етапами і

рівнями проектування культурно-психологічного простору модульно-розвивальної школи (табл. 2). В результаті, як переконає десятирічний досвід [7; 8; 12; 13], підвищується функціональна грамотність педагогів, котра допомагає їм здійснювати диференціацію та індивідуалізацію навчання, налагоджувати безперервну розвивальну взаємодію на заняттях завдяки глибинному розумінню особистості учня-партнера.

Наукова експертиза та емпіричні дані свідчать, що цим учителям все більше вдається втілювати модульно-

Таблиця 2

Структурна програма підготовки вчителя-дослідника до проектно-конструкторської діяльності у системі фундаментального експерименту

Рівні соціально-психологічного проектування	Академічний курс	Етапи соціально-психологічного проектування	Практичний курс
Стратегія	навчальні тренінги для вчителів-дослідників, що ознайомлюють їх із принципами та особливостями модульно-розвивального навчання	оргмодуль	комплексне діагностичне обстеження вчителів, учнів і батьків задля виявлення вихідних оргумов експерименту
Тактика	поетапне здійснення дослідно-експериментальної роботи за багаторічною науковою програмою	оргмодель	підготовка, написання й оформлення наукових схем введення інноваційного (модульно-розвивального) оргцикл
Техніка	спільна пошуково-методична робота вчителів-предметників з науковим керівництвом над створенням інноваційних засобів навчання	оргформа	створення авторського програмово-методичного забезпечення із шести основних компонентів для кожного навчального курсу
Методика	консультування виконавців експерименту на предмет повноти виконання завдань експерименту упродовж навчального року	оргметод	самоосвіта і самовдосконалення вчителів за змістовими формальними показниками
Досвід	експертне оцінювання досвіду запровадження модульно-розвивальної системи науковцями, адміністраторами і самими виконавцями експерименту	оргспосіб	розповсюдження в освітянській мережі закладів авторських експериментальних програм, методичних посібників, спецвипусків тощо

розвивальні технології у поєднанні з психомистецькими техніками паритетної взаємодії, що, безумовно, стимулює розвивальний потенціал освітнього процесу.

Отож програма дистанційного підвищення кваліфікації педпрацівників забезпечує розширення професійних функціональних меж діяльності вчителя-дослідника порівняно з педагогічним форматом традиційного шкільництва. Так, відомо, що до звичних компонентів конструювання процесу навчання (гностичний, конструктивний, організаційний, комунікативний складові) додаються культуротворчий, діагностичний, технологічний, психологічний. При цьому викладач освоює соціальні ролі освітянина-творця соціально-культурного досвіду, дослідника, проектувальника, діагноста, технолога, митця, психолога. Водночас виконання цих ролей можливе за наявності особистісних якостей окремих високофункціональних рис особистості (висока самооцінка, позитивна Я-концепція, соціальне утвердження, духовна самореалізація тощо), що концептуально підтверджують концепції А. Маслоу [5], К. Роджерса [9].

Оволодіння вчителем-дослідником діяльнісним багажем академічного і практичного курсів - це його багатоситуативна спроможність конструювати міжсуб'єкту розвивальну взаємодію. Первинність теорії щодо досвідної практики в цьому разі виправдана світлою перспективою особистісного занурення педагога-дослідника в культурно-сміслові схеми інноваційної системи і внутрішнього вивільнення під час творення змісту методичного та оргтехнічного забезпечення освітнього процесу мо-

ду льно-розвивального типу. Поєднання різновидів навчальної та практичної роботи забезпечує високий рівень функціональної підготовки виконавців фундаментального експерименту не тільки в аспекті соціально-психологічного проектування організаційної матриці модульно-розвивального процесу, а й її змістово-технологічного втілення.

Перехід на інноваційні способи ведення навчання відображається також у формах і методах організації освітнього процесу. Тому в дослідженні експертизі підлягали модульно-розвивальні заняття (міні-модулі) як основна структурна одиниця паритетної взаємодії вчителя та учнів і водночас кінцевий якісний результат професійного проектування всього викладацького складу інноваційної школи (керівники, психологи, вчителі-предметники, методисти) та його наукових партнерів (керівник, консультанти, організатори, координатори експериментальної роботи). Проектуючи розвивальні взаємостосунки, кожний учитель-дослідник залучався до організаційно-управлінської діяльності, оскільки сам створював багатоваріантні оргструктури навчальних модулів і курсів загалом. Ефективність такої проектно-пошукової діяльності досліджувалася нами за спеціальною експертною системою [15].

Для системного аналізу результатів інноваційних оргзмін у досвіді запровадження модульно-розвивального навчання з мережі експериментальних шкіл України обрано сім, зважаючи на регіональне різноманіття закладів. Це ЗОШ ¹10 м.Бердичева, ЗОШ ¹80 м.Дніпропетровська, ЗОШ ¹43 м.Донецька, ЗОШ ¹46 м. Херсона, ЗОШ ¹2 м.Іллінці,

ЗОШ ¹11 м.Куп'янська, ЗОШ ¹5 м.Тернополя. Загальна характеристика цих закладів подана у *табл. 3*, що фіксує кількісні дані щодо стартових можливостей шкіл у реформуванні організаційних структур, а також імовірна професійна компетентність викладацького складу, середнє наповнення класів та інші особливості формовиявлення масового навчального процесу. Очевидно, що експертовані освітні заклади перебувають на різних етапах запровадження фундаментального трансформування. Й це наочно підтверджують дані *табл. 4*, що вказують на повноту наявності необхідних умов для повноцінного функціонування всіх освітніх оргструктур, виявляючи позитивні та негативні моменти у створенні та використанні модульно-розвивальних технологій. При цьому довготривалий експеримент з модульно-розвивального навчання впроваджується за п'ятьма етапами:

1) нульовий, або підготовчий:

0.1. — виявлення вихідного якісного стану освітнього закладу (діагностування рівня морального і розумового розвитку особистості вчителя і учня);

0.2. — початок виконання програми дистанційної підготовки вчителів і викладачів як психологів-дослідників (перший рік навчання: академічний курс (330 год) — оволодіння знаннями і навичками соціально-психологічного проектування на стратегічному та тактичному рівнях, практичний (280 год) — створення оргмоделі та оргмодуля функціонування школи);

2) перший — діагностично-концептуальний:

1.1. — реалізація програми дистанційної підготовки учителя-дослідника

(другий і третій роки навчання: академічний курс (420 год) — техніка, методика та досвід соціально-психологічного проектування; практичний курс (470 год) — апробація оргформ, оргметодів та оргспособів налагодження розвивальної взаємодії);

1.2. — створення авторської програми діяльності конкретної школи за спільної співпраці науковців і практиків-експериментаторів;

1.3. — складання та виконання програм щорічних комплексних психодіагностичних обстежень учителів, учнів, батьків на предмет динаміки зростання їхнього потенціалу в розумовій, соціальній і творчій сферах;

3) другий — організаційно-прогностичний:

2.1. — реорганізація оргформ діяльності навчального закладу (зміна розкладу уроків на оргсхему модульно-розвивальних занять);

2.2. — заміна стратегії управління навчальними курсами: від традиційної, пояснювально-ілюстративної, до соціально-культурної, передусім підготовка граф-схем з усіх шкільних предметів;

2.3. — проектування вчителями соціально-культурного наповнення навчальних модулів у єдності змісту паритетної освітньої діяльності (знання, уміння, норми, цінності) і розвивальної взаємодії для реалізації модульно-розвивального процесу та підготовка змістових матриць;

4) третій — розвивально-формувальний:

3.1. — освоєння учнями нової соціально-культурної ролі в організації освітнього процесу і набуття якісно іншого статусу — освітян-партнерів, тобто співавторів учителя у творенні сценарного драматичного дійства за

Таблиця 3

**Загальні кількісні показники середніх загальноосвітніх шкіл,
в яких проводилося соціально-психологічне дослідження**

№	Школа	Освіта вчителів				Кваліфікація педагогічних				Особливості оргструктури				Інноваційні структурні підрозділи	Модель диференціації навчання [14]		
2	Бердичівська ЗОШ №10	90	75	15		31	27	17	7	1423	28		40-хв – початкова школа, 45-хв – середня і старша школа	Соціально- психологічна служба, діагностичний центр, заст. директора з дослідницько- експериментальної роботи	Система за сукупністю інтегральних показників розвитку кожного учня (розумність, соціальність, креативність) [6, с. 39-61]		
	Дніпропетровська ЗОШ №80										-II-		2х20 – початкова школа, 4х20 – середня і старша школа	Соціально- психологічна служба, діагностичний центр, заст. директора з дослідницько- експериментальної роботи	Покласна (зовнішня та внутрішня), внутрішньокласна (рівнева та профільна), пошкільна (гнучка)		
	Херсонська ЗОШ №46											-II-		2х20 – початкова школа, 3х30 – середня і старша школа	Заст. директора з дослідницько- експериментальної роботи, соціально- психологічна служба, діагнос- тичний центр	За системою критеріїв інтелектуальності, соціальності, креативності	
	Донецька ЗОШ №43											- -		1х30 – початкова школа, 2х30 – середня школа, 3х30 – старша школа	Заст. директора з дослідницько- експериментальної роботи, соціально- психологічна служба, діагностичний центр	Посоціальна, пошкільна, покласна, внутрішньо-класна	
5	Куп'янська ЗОШ №11	57	47	9	1	-	14	5	18	20	963	34	- -		30 хв заняття	Заст. директора з дослідницько- експериментальної роботи, соціально- психологічна служба	Покласна (зовнішня та внутрішня), внутрішньокласна (рівнева)
5	Іллінська ЗОШ №2	48	44	4	-	-	13	9	12	22	731	28	-II-		2х20 – початкова школа, 3х30 – середня і старша школа 45 хв	Практичний психолог	Покласна (зовнішня та внутрішня) та внутрішньокласна (рівнева)
7	Тернопільська ЗОШ №5	91	90	1	-	-	29	11	32	19	1114	33	-II-			Практичний психолог	Зовнішня з поглибленим вивченням іноземних мов

принципом “тут” і “тепер” (пам’ятка для учнів [див. 15, с. 10-11]);

3.2. - апробація кожним педагогом технологічної схеми реалізації модульно-розвивального циклу у взаємозалежності восьми основних етапів - від установчо-мотиваційного до спонтанно-креативного за науковими проектами навчальних модулів;

3.3. - реорганізація оргструктури навчального закладу, поява інноваційних підсистем, або підрозділів - діагностичного центру, соціально-

психологічної служби, науково-методичного відділу та ін.;

3.4. - написання освітніх сценаріїв навчальних модулів і впровадження інноваційних психомистецьких технологій розвивальної взаємодії у класі;

3.5. - написання, апробація, доопрацювання і грамотне використання у навчальному процесі фрагментів розвивального підручника;

3.6. - створення вчителями-дослідниками авторських освітніх програм самореалізації учня з кожної нав-

Таблиця 4

Повнота впровадження інноваційних умов за етапами фундаментального експерименту з модульно-розвивального навчання

	Етапи впровадження модульно-розвивальної оргсистеми															
	0 – підготовчий	1 – концептуально-діагностичний	2 – організаційно-прогностичний	3 – розвивально-формувальний	4 – результативно-узагальнювальний	Умови										
Бердичівська №10	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
Донецька № 43	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
Херсонська № 46	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
Дніпропетровська №80	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
Куп'янська №11	+	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Іллінецька №2	+	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Тернопільська №5	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Умовні позначки: “+” — експериментальна умова повно наявна; “+” — експериментальна умова більш наявна, ніж відсутня; “-” — експериментальна умова більше відсутня, ніж наявна; “-” — експериментальна умова не присутня

чальної теми на трьох рівнях (самоповаги, самоствердження, самоактуалізації);

5) **четвертий** — результативно-узагальнювальний:

4.1. — експертне оцінювання підготовлених і впроваджених учителями і викладачами наукових проектів інноваційних методзасобів та організаційних структур щодо здійснення паритетної освітньої діяльності на кожному етапі модульно-розвивального циклу;

4.2. — виявлення рівня оволодіння вчителями психомистецькими технологіями інваріантного ведення розвивальної взаємодії з усіма навчальними групами;

4.3. — науково-експертне обґрунтування ефективності інноваційної модульно-розвивальної системи навчання.

Кожен із зазначених етапів науко-

вого пошуку характеризується особливими якісними показниками щодо зміни організаційної структури освітнього закладу. Це передбачало також порівняне введення реформаційних нововведень за пропонованим певним соціально-психологічним проектом (оргмодуль-оргмодель-оргформа-оргметод-оргспосіб), за дедуктивним принципом: від загальних (зовнішніх) видозмін (розклад занять, тривалість оргформ, здвоєні і строєні мінімодулі тощо) до внутрішньо-трансформаційних (паритетність взаємодії, психомистецькі технології, програмово-методичне забезпечення та ін.), що у поєднанні конструюють особливу організаційну культуру закладу, яка стимулює зреалізування потенцій інноваційної модульно-розвивальної системи навчання. За таких умов

Таблиця 5

Зведені результати ефективності організаційного клімату інноваційних шкіл за параметрами і показниками соціально-розвивальної діяльності навчальних груп (класів). (Вибірка 65 учителів, 1977 учнів)

Експериментальна школа		Параметри			Оцінка організаційного клімату
		Полі-мотивація	Інформаційно-діловий і психологічний обміни	Орг-простір	
Тернопільська ЗОШ №5	Загальний середній показник	-19	-18	-20,6	-57,6
	Коефіцієнт реалізації освітньої інновації (%)	-25,3	-24	-27,5	-76,8
	Загальний середній показник	-2,9	-12,3	6,8	-8,4
ЗОШ №2	Коефіцієнт реалізації освітньої інновації (%)	-3,9	-16,4	9,1	-11,2
Куп'янська ЗОШ №11	Загальний середній показник	-0,13	-0,7	9,0	8,2
	Коефіцієнт реалізації освітньої інновації (%)	-0,01	-0,1	12,0	11,8
Дніпропетровська ЗОШ №80	Загальний середній показник	3,7	2,7	11,9	18,3
	Коефіцієнт реалізації освітньої інновації (%)	4,9	3,6	15,9	24,4
Херсонська ЗОШ №46	Загальний середній показник	5,1	2,6	12,9	20,6
	Коефіцієнт реалізації освітньої інновації (%)	6,8	3,5	17,2	27,5
Донецька ЗОШ №43	Загальний середній показник	7,8	7,5	13,3	28,6
	Коефіцієнт реалізації освітньої інновації (%)	10,4	10,0	17,7	38,1
Бердичівська ЗОШ №10	Загальний середній показник	9,7	11,4	6,9	28,0
	Коефіцієнт реалізації освітньої інновації (%)	12,9	15,2	9,2	37,3

зростає ефективність функціонування школи як соціальної інституції, налаштованої на творення соціально-культурного простору учасниками освітнього процесу.

У таблиці 5 подані зведені результати експертно-діагностичного обстеження організаційного клімату семи шкіл України. Так, у кожному навчальному закладі науковому оці-

нюванню були піддані п'ятнадцять занять, підраховані середні значення показників і відповідні загальні та параметричні коефіцієнти реалізації інноваційних умов. У результаті параметри полімотивації, оргпростору, інформаційного і ділового обмінів дають змогу кількісно визначити та

якісно охарактеризувати сутнісні індикатори перебігу соціально-розв'язальної взаємодії у навчальних групах як функціональних одиниць оргклімату освітнього закладу.

На *рис.* графічно зображене зростання показників ефективності інноваційних оргструктур експеримен-

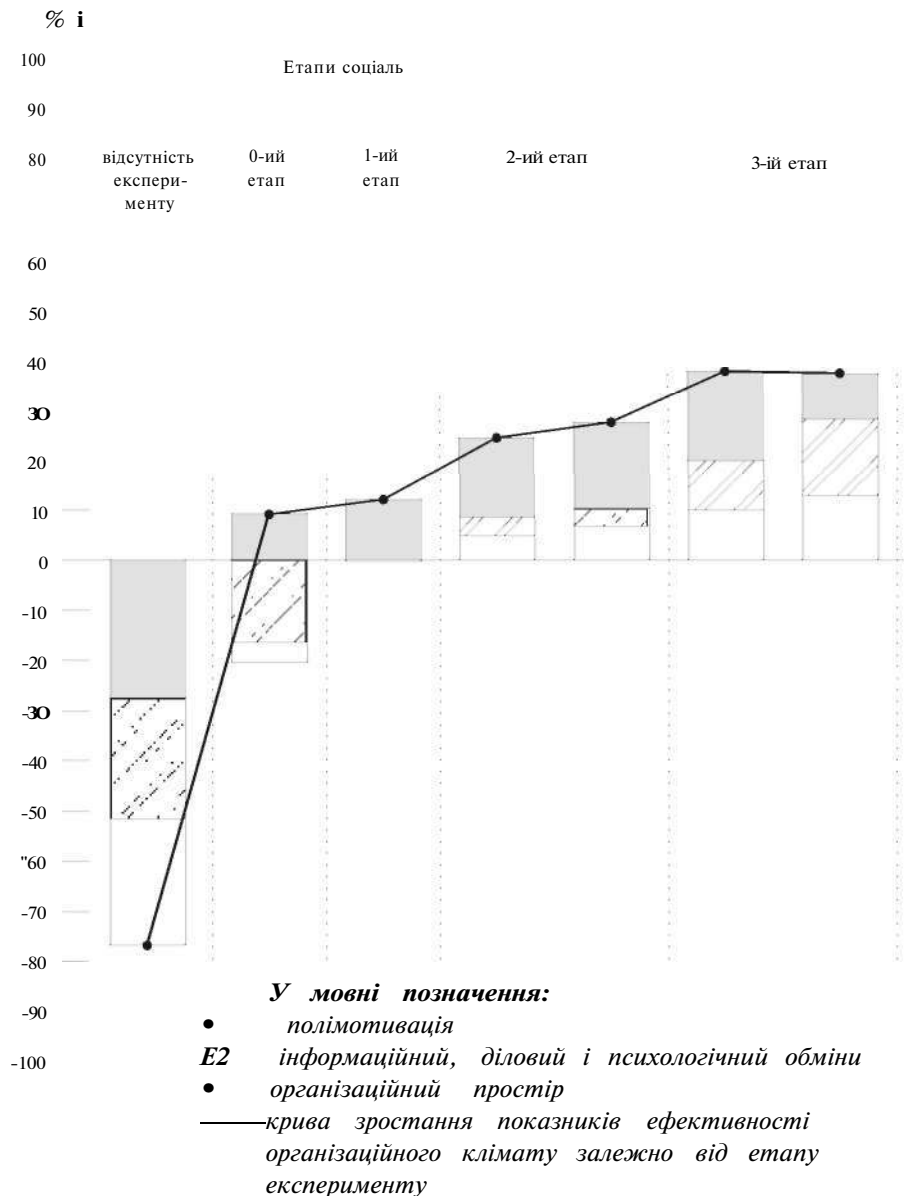


Рис.

Узагальнені результати експертно-діагностичного обстеження ефективності організаційного клімату інноваційних шкіл за параметрами і показниками соціально-розв'язальної діяльності середніх навчальних груп (вибірка 65 вчителів, 1977 учнів).

тальних загальноосвітніх шкіл. Загалом одержані дані підтверджують доцільність впровадження модульно-розвивального навчання як інноваційної оргсистеми з кількох причин.

По-перше, тому що системні інноваційні умови з кожним роком розгортання експерименту спричиняють позитивну зміну основних параметричних показників організаційного клімату, а саме: найвищі результати стосуються функціональних індикаторів організаційного простору, зазначена складова найлегше підлягає трансформації. Так, вже 0-ий етап експерименту свідчить про значні позитивні зрушення (на 48%) в соціально-організаційному наповненні педагогічної взаємодії школи порівняно з традиційною освітньою моделлю: від -27,5% (Тернопільська ЗОШ¹⁵) до +9,1% (Іллінецька ЗОШ¹²). На наступних етапах експерименту зростання досліджуваного показника дещо сповільнюється: 1-ий етап дає якісну зміну на 3% (+12% – Куп'янська ЗОШ¹¹), 2-ий – 4–5% (+15,9% – Дніпропетровська ЗОШ¹⁸⁰, +17,2% – Херсонська ЗОШ¹⁴⁶), 3-ій – 1–2% (+17,7% – Донецька ЗОШ¹⁴³). Відтак можна констатувати, що має місце певна закономірність у зміні аналізованого параметри: явне зростання на початку соціально-психологічного експерименту та їх сповільнення на наступних. Це пояснюється тим, що оргпростір вихідно є реформацією зовнішніх ознак соціосистеми (зміна розкладу занять, тривалості та модифікації оргформ, застосування системної диференціації у створенні учнівських груп, добору вчителів тощо), які вирізняються відносно легкою доступністю для практичного втілення, поступово спричиняючи інноваційні зміни внутрішніх

структур (використання психомистецьких технологій, створення та застосування інноваційного програмово-методичного забезпечення, моделювання обставин культуротворчого розвивального простору, трансформування оргформ та оргметодів освітньої діяльності) й відтак ускладнюючи тим самим способи конструювання перебігу трансситуативної взаємодії. Зокрема, у випадку з Бердичівською ЗОШ¹¹⁰, відбулося гальмування експерименту через чинники економічної нестабільності, з 1 вересня 2000 р. навчальний заклад на 3-му етапі реалізації новаційної програми перейшов на традиційну оргсхему навчання (типовий розклад уроків, 45-хвилинну тривалість навчальних занять); тому показник організаційного простору (9,2%) знизився до кількісних даних 0-го етапу експерименту, що доводить неефективність та недоцільність управлінського рішення освітньої установи про нівелювання умов інноваційних оргсистемних змін на тактичному рівні, спричиняючи тим самим спотворення у цілісному модульно-розвивальному циклі.

Безумовно, що реформуванню складніше підлягає полімотивація. Так, на початкових етапах експерименту зміни відбуваються у межах традиційної організації навчального процесу, проте запровадження інноваційних оргумов спричинює різке зростання показників уже на 0-му етапі, з -25,3% (Тернопільська ЗОШ¹⁵) до -3,9% (Іллінецька ЗОШ¹²), і на 1-ому етапі – до -0,2% (Куп'янська ЗОШ¹¹). Зокрема, якісні позитивні зміни параметричного показника спостерігаються на 2-му етапі експерименту (+4,9% – Дніпропетровська ЗОШ¹⁸⁰, +6,8% – Херсонська ЗОШ¹⁴⁶), та на 3-ому – +10% (Донецька

ЗОШ ¹⁴³), +12,9% (Бердичівська ЗОШ ¹¹⁰).

Найскладнішою у інноваційному контексті є зміна показників інформаційного, ділового та психологічного обмінів, оскільки: а) 0-ий етап характеризується незначною зміною від -24% (Тернопільська ЗОШ ¹⁵) до -16,4% (Іллінецька ЗОШ ¹²), що свідчить щонайперше про потребу ґрунтовнішої підготовки педколективу до конструювання модульно-розвивального процесу; б) більш продуктивні результати досягаються на 1-му етапі експерименту (-0,1% – Куп'янська ЗОШ); в) якісні позитивні зміни притаманні 2-ому етапу експерименту (+3,6% – Дніпропетровська ЗОШ, +3,5% – Херсонська ЗОШ) та значне зростання показника видно й на 3-му етапі (+10% – Донецька ЗОШ, +15,2% – Бердичівська ЗОШ).

По-друге, оскільки професійно здійснюється моніторинг соціально-психологічних та організаційних змін упродовж багаторічного інноваційного експериментування, то підтверджується доцільність запровадження модульно-розвивальних нововведень в оргструктурі функціонування освітнього закладу. Для цього відстеженню підлягав показник організаційного клімату залежно від етапу експерименту: 0-ий етап, хоч і характеризується від'ємним значенням (-8,4 балів – Іллінецька ЗОШ ¹²), проте реконструкція оргсхеми на зазначеному рівні є максимально ефективною, тому що має місце позитивна зміна приблизно у 49 балів. Таке раптове збільшення досліджуваних результатів пояснюється перш за все запровадженням інноваційного оргпростору, що конструє оргсхеми модульно-розвивального процесу,

набуваючи додатніх значень при експертному діагностуванні (+6,8 балів – Іллінецька ЗОШ ¹²). Зокрема, використання модульного розкладу, комбінування міні-модуля забезпечує вже на початку експериментування значні позитивні трансформації у діяльності школи; 1-ий етап – інноваційний оргклімат зростає в балах на +8,27 (Куп'янська ЗОШ ¹¹¹), тобто наявна зміна показника майже на 17 балів, хоча значення полімотивації (-0,13) та інформаційного, ділового і психологічного обмінів (-0,7) й залишаються від'ємними, але вони межують із нульовою позначкою та констатують момент переходу на інноваційні способи організації життєдіяльності школи (використання психомистецьких технологій, творення соціокультурного простору тощо); 2-ий та 3-ій етапи підтверджують доцільність запровадження модульно-розвивальної системи навчання, що встановлює сталий розвиток організаційного клімату освітніх закладів у балах: +18,3 – Дніпропетровська і +20,6 – Херсонська; +28,6 – Донецька, +28,0 – Бердичівська; позитивні кількісні оцінки полімотивації, інформаційного, ділового та психологічного обмінів оргпростору також указують на ефективність виконання низки умов експерименту.

По-третє, утверджується оптимальна стратегія інноваційної трансформації освітньої системи: від соціально-психологічного проектування до фундаментального експериментування, від зовнішньо-формальних нововведень до внутрішньо-сутнісних змін у діях, від освоєння педагогічним колективом оргструктур до змістовного наповнення оргсхем розвивальної взаємодії, що підтверджує зрос-

тання показників ефективності організаційного клімату експертованих шкіл (рис.). Вже 0-ий етап експерименту констатує доцільність використання видозмінених оргструктур (-11,2% Іллінецька ЗОШ¹²) на противагу традиційній організації освітнього процесу (-76,8% – Тернопільська ЗОШ¹⁵). Позитивна динаміка даних (до 86%) характеризує перехід освітніх інституцій на стратегічний рівень функціонування, котрий пов'язаний із реформуванням оргмодуля. Так, показники 1-го етапу констатують наявність трансформаційних процесів у тактиці творення оргклімату школи, спричинюючи інноваційні зміни зовнішнього характеру – створення оргмоделі, ефективність реконструкції освітнього змісту тощо (11,8% – Куп'янська ЗОШ¹¹). Реформування внутрішнього наповнення інноваційних оргсистем відбувається переважно на 2-му етапі, що пов'язане із заміною технічних особливостей конструювання перебігу розвивальної взаємодії та із видозмінами в оргформах щодо процедури ведення освітньої діяльності. Ефективність організаційного клімату зростає на 12-15% (24,4% – Дніпропетровська ЗОШ¹⁸, 27,5% – Херсонська ЗОШ¹⁴) завдяки застосуванню новітнього програмово-методичного забезпечення та використання психомистецьких технологій. 3-ій етап здебільшого продовжує реконструювання внутрішньої оргструктури, видозмінюючи методику та оргспособи творення соціально-культурного простору освітніх інституцій, що знаходить відображення у зростанні коефіцієнтів організаційного клімату на 10-13% (38,1% – Донецька ЗОШ¹⁴, 37,3% – Бердичівська ЗОШ¹¹).

ВИСНОВКИ

1. Досвід експериментального впровадження модульно-розвивальної системи навчання показує, що втілення інновацій на соціально-психологічному рівні функціонування освітніх закладів вимагає доцільних способів передбачення ефективних механізмів взаємодії учасників соціосистеми за новостворених умов.

2. Результати експертно-діагностичного обстеження організаційного клімату семи загальноосвітніх шкіл України підтверджують ефективність спроектованих інноваційних оргструктур. Річ у тім, що під час фундаментального експериментування науково-проектне забезпечення обстоюваних нововведень здійснюється водночас за п'яти складовими передбачення умов входження новостворених конструктів в оргпростір школи як соціокультурної інституції, спричинюючи відповідні системні зміни: а) стратегія____• оргмодуль, б) тактика____• оргмодель, в) техніка____• оргсхема, г) методика____• оргформа, д) досвід____^ оргспособ.

3. Кожен довершений експериментальний крок - від 0-го етапу до 4-го (підготовчий, діагностично-концептуальний, організаційно-прогностичний, розвивально-формувальний, результативно-узагальнювальний), кількісно та якісно нарощує реформаторські структури й у підсумку проектує повноцінний соціально-культурно-психологічний простір освітнього закладу, що поступово змінює способи соціальної взаємодії між учасниками навчання.

4. Традиційні дидактико-методичні умови організації навчального процесу неспроможні на етапі осучаснення діяльності національної школи

забезпечити її ефективну діяльність, обмежують свій функціональний вплив головню на переструктурування та збільшення обсягу навчального матеріалу наукового спрямування. Ось чому індекс наявності оргклімату звичайних середніх шкіл набуває від'ємних значень (*див. рис.*), унеможливаючи розвиток освітньої установи як соціальної організації. Крім того, остання втрачає спроможність до виконання основних функціональних завдань (навчати, виховувати, розвивати), маючи, здавалося б, достатній професійний та оргтехнічний потенціал (*табл. 3*).

5. Очевидною є доцільність використання саме соціально-психологічного проектування задля конструювання інноваційних оргструктур сучасної школи, яке спонукає перехід цих соціокультурних організацій на стратегію розвитку і самоорганізації, а відтак максимального задіяння загальнолюдського потенціалу учасників масового навчання, налагодження культури безперервної розвивальної взаємодії кожного із соціумом.

1. *Бригадир М.* Система механізмів, параметрів і критеріїв наукового проектування освітнього процесу як цілісної оргструктури // *Психологія і суспільство*. — 2001. — ¹ 1. — С. 133–149.

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

3. *Казмиренко В.П.* Социальная психология организаций. — К.: МЗУУП, 1993. — 384 с.

4. *Макогон К.В.* Формування готовності педагогів до інноваційної діяльності // *Педагогіка і психологія*. — 1997. — ¹ 4. — С. 155–160.

5. *Маслоу А.* Психология бїтия: Пер. с англ. — М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997. — 304 с.

6. *Мещанова Г.* Соціально-психологічне дослідження особистості: теоретико-методологічний аспект / За ред. А.В. Фурмана. — Тернопіль: Економічна думка, 2001. — 87 с.

7. Модульно-розвивальна система: інноваційне програмово-методичне забезпечення // *Педагогічний вісник: Спецвипуск*. — 2000. — ¹ 1. — 60 с.

8. Модульно-розвивальна система: соціально-культурний зміст навчальних модулів. Фундаментальний експеримент у СШ ¹ 8 0 м.Дніпропетровська // *Рідна школа: Спецвипуск*. — 1998. — ¹ 10. — 80 с.

9. *Роджерс К.* К науке о личности // *История зарубежной психологии*. — М.: Изд. МГУ, 1986. — С. 199–230.

10. *Фурман А.В., Бригадир М.Б.* Методи дослідження модульно-розвивальних форм навчання: Наукове видання. — Тернопіль: Інститут ЕСО, 1999. — 35 с.

11. *Фурман А.В., Гуменюк О.Є.* Міні-модуль у навчанні: складники обґрунтування // *Педагогіка і психологія*. — 1998. — ¹ 2. — С. 96–107.

12. *Фурман А.В., Лужаниця П.А.* Діагностично-корекційне забезпечення навчально-виховного процесу. Програма дослідно-експериментальної роботи в школі // *Педагогіка і психологія*. — 1996. — ¹ 1. — С. 102–112.

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

14. *Фурман А.* Системна диференціація навчання: концепція, теорія, технологія // *Освіта і управління*. — 1999. — Т.1, ¹ 2. — С. 37–67.

15. *Фурман А.В.* Соціально-психологічна експертиза модульно-розвивальних занять у школі. — К.: Правда Ярославичів, 1999. — 56 с.

Надійшла до редакції 4.02.2002.

ДО УВАГИ КОЛЕГ!

Інтернет-часопис «ТНеоеткал & Ехрегїтетал РзусНолуду» приймає для оприлюднення електронні версії рукописів, а також опублікованих статей, присвячених широкому колу теоретичних питань та висвітленню результатів експериментальних досліджень у галузі психології.

Мотивація для авторів:

• можливість публікації матеріалів дослідження у Інтернеті;

• можливість посилання на власні публікації та публікації колег у Інтернеті — норма 5-ї редакції (2001 р.) «The Publication Manual of the APA», див.: <http://www.apa5style.org/electeclelia.html> (стає нормою у вітчизняних часописах);

• можливість апробації рукопису статті серед широкого загалу колег перед опублікуванням у «паперовому» виданні. Зміст і форма статті, запропоновані для оприлюднення у «ТНеоеткал & Ехрегїтетал РзусНолуду», мають відповідати стандартам Американської психологічної асоціації (APA 5style), див.: <http://lall/y.apa.org/online/diisje.html>. Доступ до оприлюднених в Інтернет-часописі статей вільний.

Про часопис та правила для авторів див. на сайті <http://www.t.ep.polt.ua/икт.ел.пей>.

Редактор інтернет-часопису Петро М'ясоїд запрошує українських психологів до співпраці у віртуальному просторі.