Експериментальна психологія

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТУ З ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ СИСТЕМИ НАВЧАЛЬНИХ ЗАДАЧ

Тетяна НАДВИНИЧНА

Copyright © 2009

Постановка суспільної проблеми. Серед основних умов, які передують проведенню будь-якого завершеного експериментального дослідження, займає методологічна та організаційна робота. Як зазначає відомий науковець Г. П. Щедровицький, "суть методологічної роботи полягає не стільки у пізнанні, скільки у створенні методик і проектів, вона не відображає, а ще більшою мірою створює, творить заново, у тому числі – через конструкцію і проект" **[17, с. 35]**. У такому контексті психологічне проектування набуває особливого, акцентованого значення, адже для досягнення основної мети дослідження – забезпечення психосоціального зростання учнів протягом усього періоду навчання – педагог має не лише описати оптимальний шлях до запланованого результату, а й передбачити усі можливі інваріанти перебігу психосоціальних явищ, які супроводжують цей процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблематики. Системно-діяльнісний підхід, який становить підґрунтя нашого психолого-педагогічного дослідження, активно розробляється та підтримується як вітчизняними науковцями (В.О. Роменцем, Г.С. Костюком, В.П. Казміренком, П.Р. М'ясоїдом, О.В. Киричуком та ін.), так і їхніми колегами із близького зарубіжжя (С.Л. Рубінштейном, П.К. Анохіним, Е.Г. Юдіним, М.С. Каганом, В.В. Давидовим, В.І. Слободчиковим та ін.). Узагальнюючи зазначені пошукування, можна сказати, що суть вищеозначеного підходу полягає у тому, що реальні соціальні процеси, організовані форми і механізми поведінки розглядаються як підсистеми життєдіяльності, а їх дослідження вимагає вивчення мотиваційного, когнітивного, цілеутворювального, емоційно-чуттєвого та результативного аспектів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячена стаття. Незважаючи на досить детальне та ґрунтовне вивчення проблематики проектування освітнього процесу, досі залишається багато невирішених питань. Серед найактуальніших з них – практичне та методичне підтвердження тієї інформації, що була отримана під час теоретичних пошукувань. Очевидно, що проективна діяльність у системі освіти має повноаспектно поєднувати методологічну роботу науковців-теоретиків і досвідно-новаторську – вчителів-практиків, які спроможні спільно створити детальне нормативне уявлення про навчально-виховний процес як безперервну, взаємопов'язану, добре організовану співпрацю вчителя та учня, й у такий спосіб збагатити теорію і практику у професійному повсякденні педагога, що, на наше переконання, можливо лише за вмілого використання *системи навчальних задач*, що моделює оптимальну траєкторію розвитку учбової діяльності школярів за конкретних умов навчання. Однак така психодидактична переорієнтація вимагає якісної зміни оргуправлінської моделі здійснення освітнього процесу у шкільній соціосистемі. Звідси – виняткова важливість у методологічній роботі взаємозв'язку теорії і практики, коли критичне осмислення існуючих теорій і концепцій отримує підтвердження в емпіричному дослідженні, у результаті чого виникають нові наукові положення, на основі яких розробляються практичні рекомендації щодо способів і шляхів використання отриманих знань у суспільній практиці.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). На основі раніше розроблених та обґрунтованих теоретичних концептів задачного підходу, а саме його психолого-проективного

аспекту [див. 7–10], нами здійснена спроба методологічної побудови такої схеми експериментального дослідження, що поєднує переваги теорії і практики її реального втілення.

Ключові поняття: *методологічна і методична роботи, системно-діяльнісний підхід, психологічне проектування, система навчальних задач, експериментальне дослідження.*

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ З ПОВНИМ ОБҐРУНТУВАННЯМ ОТРИМАНИХ НАУКОВИХ РЕЗУЛЬТАТІВ

Складність і своєрідність психічних явищ вимагають від дослідника знання основних принципів і методів їх вивчення. Теоретичні настановлення, якими він послуговується при вивченні будь-яких предметів і явищ, називаються *принципами*, а прийоми та засоби, які він використовує у своїй роботі з метою отримання нових знань про їх властивості, закономірності і механізми виникнення та існування, – *методами*. Вчення про принципи і методи організації та реалізації дослідницької і суто практичної діяльностей, якими керуються вчені, носить назву методології (від давньогрецького "metodos" – "шлях", "дорога"), яка дає змогу знайти оптимальний шлях отримання потрібних результатів.

Загальнонауковою методологією вивчення об'єкта дослідження є *системно-діяльнісний підхід*, який набув значного поширення у сучасних наукових розробках. Зазначений підхід указує на певний компонентний склад людської діяльності, який вписується у наступну схему: потреба – мотив – внутрішні умови – мета – предмет – засоби – способи – результат (В.В. Давидов, О.М. Леотьєв). Це уможливлює комплексне дослідження будь-якої сфери суспільної практики, ефективне використання методологічних знань як інструменту пошуку і вироблення нових засобів наукового пізнання, оскільки вони окреслюють й одночасно проектують ту діяльність, яку треба для цього здійснити.

На виняткову важливість системно-діяльнісного підходу в розвитку науки вказує відомий філософ Г.П. Щедровицький, котрий вважає його основоположним у сучасній методології науки та наполягає на унікальності й своєрідності саме методологічної роботи, яку вирізняє серед філософських і наукових форм організації діяльності, зокрема підкреслює її відмінність як від теоретичної, так і суто методичної.

У рамках нашого предмету пошукування *методологія психолого-педагогічного дослідження* становить систему знань про: а) визначення та обґрунтування заданого підходу у психології; б) психологічне проектування процесів формування та розв'язування системи навчальних задач; в) особливості задачної організації модульно-розвивальної взаємодії вчителя та учнів у класі.

Тематика нашого дослідження, концептуальним підґрунтям якого є системно-діяльнісний підхід (напрямок методології спеціально-наукового пізнання і соціальної практики, в основі якого знаходиться дослідження об'єктів як систем, задіяних у структуру людської діяльності), вимагає забезпечення наступних його характеристик: а) наявність усвідомленої, чітко визначеної мети; б) його науково обґрунтованих засобів (головно методологічні принципи, методи, методики); в) створення таких умов дослідження, що є максимально незалежними від навчальних ситуацій та особистості дослідника; г) досягнення результату, інваріантного щодо простору, часу та особистісних впливів і водночас зорієнтованого на підтвердження робочої гіпотези [1].

Зауважимо, що окреслена результативність експерименту є ідеалом емпіричного дослідження, вичерпне досягнення якого неможливе. І все ж ми прагнули до нього, зіставляючи умови проведення реального психологічного експерименту з його ідеальним, або бездоганним взірцем, а для цього експериментальний план роботи передбачав виконання цілої низки вимог.

По-перше, однією з найважливіших рис обстоюваної нами методології є проектний характер психолого-педагогічного експерименту. Це означає, що було здійснене не лише теоретичне обґрунтування задачного підходу в контексті психологічного проектування, а й запропоновано самобутні наукові проекти і моделі програмово-методичного забезпечення, які, зі свого боку, були апробовані під час реального навчально-виховного процесу. До цього треба додати деякі специфічні моменти психологічного проектування, яке має на меті передбачення потенціального культурного розвитку особистості учня й одночасно є центральною ланкою методологічної роботи:

– дане поняття відображає специфічну діяльність педагога як практичного психолога, що має свій сутнісний зміст та особливу роль;

– психологічне проектування – особлива діяльність учителя-дослідника, поліваріантна стосовно предметних сфер її розгортання, яка має власні технології, методи, засоби, до яких

належить прогнозування, моделювання, планування тощо;

– за логікою побудови таке проектування розгортається як цілісний процес виникнення і відбору задумів, їх трансформації у форму конкретного проекту, впровадження якого трансформує психолого-педагогічний зміст шкільного довкілля;

– психологічний проект за своєю природою дуальний, тобто з одного боку – це інформаційна база очікуваної діяльності педагога як психолога, набір його алгоритмів, а з іншого – текст, що потребує розуміння, співпереживання, співтворчості авторів (учителя та учня), а тому основні риси, котрі визначають сутнісний зміст психологічного проектування, зводяться до наступного: а) потреба послідовно приймати відповідальні рішення; б) зреалізовувати задачний характер психолого-педагогічної діяльності; в) спиратися на використання наукових засад і пошук потрібної наукової інформації; г) долучити до педагогічної роботи інноваційно-психологічні схеми діяльності, конструкції, технології; д) виявити творчий характер, пов'язувати уяву та інтуїцію із психологічним проектуванням та ін.

Отож, психологічний проект, з одного боку, визначає умови реалізації певної системи вимірів і критеріїв цієї педагогічної діяльності вчителя (оригінальність, доцільність, керованість, надійність, економічність тощо), а з іншого – дає йому змогу створювати інноваційні еталони і взірці програмово-методичних засобів, які є основним інструментом для практичного втілення психологічних проектів у повсякденний навчально-виховний процес.

По-друге, щоб задовольнити вищезазначені умови, всі вчителі експериментальних шкіл отримували спеціальну професійну підготовку до здійснення інноваційно-психологічної діяльності. Її реалізація проходила за окремою програмою дистанційного навчання педагогів-дослідників протягом 3–5 років **[6; 14]** і складалася із академічного та практичного курсів, основною метою котрих було як оволодіння кожним учасником експерименту діагностичними методами і психомистецькими техніками ведення модульно-розвивальної взаємодії, так і пошуковими вміннями наукового проектування програмово-методичних засобів нового покоління (граф-схеми і змістові матриці навчальних курсів, освітні сценарії і розвивальні підручники тощо). Проходження усіх етапів такого навчання забезпечувало опанування принципами та психомистецькими методами змістового наукового проектування самостійної інноваційно-освітньої діяльності кожного вчителя, яке полягало в організації паритетної освітньої співдіяльності з учнями. Така ґрунтовна організація підготовчого етапу роботи, яка стартувала іще до початку проведення дослідження, дала змогу зреалізувати його основоположну ознаку, а саме положення про те, що експеримент має проходити, насамперед, як спільна діяльність експериментатора (вчителя) і досліджуваного (учня) (С.Л. Рубінштейн), важливою складовою якого є спілкування (Б.М. Ломов), оскільки саме у спілкуванні свідомість існує як для самої людини, так і для інших людей, і, отже, з його допомогою у взаємодії можна передавати свій внутрішній світ **[1]**.

По-третє, проходження кожним учасником експерименту власних інноваційних дій (проблемне, концептуальне, проектне і творче самоусвідомлення) давало змогу побудувати оптимальну модель модульно-розвивальної взаємодії вчителя і конкретного класу, яка дозволяла максимально ефективно спроектувати систему навчальних задач, враховуючи не тільки особливості вітакультурного досвіду учнів, а й їх індивідуально-психологічні відмінності та особистісний потенціал. При цьому логіка експерименту була побудована таким чином, що передбачала поступовий перехід від традиційних форм роботи вчителів до інноваційних, у яких проектно-мисленнєва діяльність останніх знаходила своє практичне втілення.

По-четверте, здійснене нами експериментальне дослідження проводилося за принципами, що відігравали роль засадничих концептів у розумінні природи інноваційно зорієнтованого освітнього процессу – усвідомленість учіння, інтеріоризації, економічності, індивідуально-особистісного підходу, розвитковості та зворотного зв'язку.

По-п'яте, у нашому дослідженні реалізовані вимоги модульно-розвивального підходу до здійснення діяльності учителів із психологічного проектування системи навчальних задач:

– завдяки системній організації роботи, що передбачала вирішення різнорівневих проектних завдань певного навчального курсу, а не навчального предмета, як прийнято за традиційного навчання, а також завдяки розширенню та збагаченню трактування поняття "навчальна задача", що, окрім таких параметрів як "знання" й "уміння", сутнісно утримує

ще й такі з них, як "соціальні норми" та "культурні цінності", стало можливим зреалізувати основні вимоги Болонської системи [2];

– психологічне проектування експериментально втілювалося як взаємодоповнення стратегії (розуміння глибинних закономірностей функціонування і розвитку ймовірних освітніх систем), тактики (обґрунтування системи новітніх наукових знань про стан і перспективи вдосконалення прогресивних моделей впровадження у навчально-виховний процес різноманітних типів психолого-педагогічних задач), техніки (формування конкретних психопроективних умінь щодо постановки та розв'язування системи навчальних задач) і досвіду (перевірка на здатність практично зреалізовувати власні психологічні проекти у щоденній навчальній практиці) інноваційної діяльності вчителів;

– психопроектна діяльність учителів базувалася на докладному вивченні (проблематизація, концептуалізація, структурування) змістових модулів навчального курсу як взаємодоповнення наукових знань (теорії, закони, закономірності, теореми, категорії, поняття), умінь (дії, операції, вчинки, поведінка, організація, аналізування, розв'язування, управління тощо), соціальних норм (цілі, плани, проекти, програми, алгоритми, інструкції, методи, методики, технології, техніки, еталони, гіпотези, стратегії, схеми), культурних цінностей (ідеали, ідеї, ставлення, оцінки, потреби, мотиви, переконання, вірування, орієнтації, устремління, кодекси, погляди, доктрини).

Використання традиційних форм, методів та засобів навчання, не дає змоги задовольнити всі вищеперераховані умови, насамперед тому, що вчитель-предметник здебільшого лише зовнішньо причетний до процесу передачі знань та вмінь своїм учням, і аж ніяк не володіє інформацією про особливості їх внутрішніх переживань, думок і дій під час уроку. За інноваційної модульно-розвивальної системи навчання педагог володіє унікальними програмово-методичними засобами та використовує цілий арсенал модульної організації навчально-виховного процесу (програмує перебіг дидактичного, змістовного, навчального, проектно-цільового та інших модулів), які уможливлюють не лише керування процесами мисленнєдіяльності школяра, але й дають змогу вчасно виявляти відхилення чи відходи, спрямовуючи її у потрібному напрямку (тобто здійснювати психопроективні впливи).

Головна особливість навчальних задач полягає в тому, що основним компонентом їхньої реалізації є активна позиція учня як бажання не просто оволодіти певною частиною соціокультурного досвіду, а й прагнення пізнавально утвердити себе в довкіллі, здолати конфлікт між недосконалістю власної інтелектуальності і підвищеними вимогами шкільного оточення. Тут основне завдання вчителя – створити такий соціально-культурно-психологічний простір [5], який би максимально забезпечував внутрішню причетність кожного до ситуацій безперервної модульно-розвивальної взаємодії, коли "досягнення мети стає життєво важливим кроком, довершеним учинком" [13, с. 236]. А для цього педагогу-досліднику треба мати у своєму розпорядженні особливий набір орг-технологічних та програмово-методичних засобів, що розроблені у системі модульно-розвивального експериментування.

Загалом апробація, доопрацювання та режимне використання моделі експериментального дослідження здійснювалося за наступним алгоритмом:

1. Обґрунтовувалися основні гіпотези щодо ефективності психологічного проектування системи навчальних задач, які фіксували якісний причинний зв'язок між змінними, а саме між:

– рівнем професійної компетентності вчителя при психологічному проектуванні ним системи навчальних задач і змістом реальної розвивальної взаємодії між учителем та учнями на уроці;

– параметрами психологічного проектування і тривалістю проведення експерименту в освітньому закладі інноваційного спрямування;

2. Психолого-педагогічний експеримент проводився у школах модульно-розвивального типу на предмет доцільності й успішності використання учителями тих чи інших новаційних способів та методів психопроектування у контексті забезпечення останніми належних умов особливої розвивально-паритетної взаємодії з учнями при постановці та розв'язуванні системи навчальних задач. Для цього нами упродовж шести останніх років проаналізована діяльність таких педагогічних колективів: ліцей №157 м. Києва, ЗОШ I–III ступенів № 44 м. Запоріжжя, нині – Академічний ліцей при ЗНУ, ЗОШ I–III ступенів № 43 м. Донецька, ЗОШ I–III ступенів №10 м. Бердичева Житомирської області, ЗОШ I–III ступенів № 54 м. Луганськ-

ка. Одержані результати узагальнені в роботі Інституту експериментальних систем освіти і вченої ради Тернопільського національного економічного університету [3; 4].

3. Паралельно проводився експеримент на базі двох шкіл із традиційною формою навчання (ЗОШ I–III ступенів № 9 м. Тернополя та НВК Великобірківської ЗОШ I–III ступенів – гімназії ім. С. Балея), який виявив достатньо низький рівень професійної компетентності вчителів під час психологічного проектування ними системи навчальних задач, підтвердив факт незначного впливу останніх на прискорення особистісного та інтелектуального розвитку школярів.

4. Розроблена нами *оргтехнологічна карта* відображає структурно-функціональну схему детального психологічного проектування вчителем-дослідником системи навчальних задач ***(рис.)***.

Оргтехнологічна карта охоплює п'ять етапів (блоків) діяльності вчителя-дослідника, що використовуються у проектуванні освітнього процесу в цілому, а також за окремими навчальними дисциплінами. Порядок розміщення блоків наступний: діагностичний, змістовний (проектування навчальних задач), методичне забезпечення і впровадження, контроль та оцінка, корекція й управління. Отож, пропонована карта являє собою проектну рубрикацію основних параметрів навчально-виховного процесу – діагностики, модульного забезпечення навчальних занять, проективний відбір освітнього змісту, корекції та управління навчальною взаємодією у класі та її результати.

Відтак правильно зорганізовані процеси постановки та розв'язування навчальних задач спрямовані на досягнення особистісно значимих цілей навчання, що визначають ціннісну вагомість і ставлення учня до актуалізованого освітнього змісту. Так розгортається використання у навчанні значущих для нього навчальних задач й усувається протиріччя між цілями і можливостями у їх досягненні. Систематичний і цілеспрямований контроль дозволяє педагогу застосовувати корегуючі та керівні рішення. У результаті процеси постановки та розв'язування навчальних задач стосуються кожного етапу реалізації технології проектування системи таких задач. Це оптимізує навчально-виховний процес й дає змогу отримати наперед спланований високий результат – академічний і розвитковий.

Ґрунтовний аналіз та узагальнення структури, змісту та особливостей дослідно-експериментальних програм модульно-розвивальних закладів ("Школа віри", "Школа розуміння", "Школа здібностей", "Школа самоствердження", "Школа самовдосконалення") виявив, що вони багато в чому ідентичні за методологічною схемою організації науково-освітнього матеріалу, хоча і відмінні за основоположним змістовим наповненням, що зумовлено назвою самої школи. Згадані експериментальні програми загалом описують особливості спільно-паритетної пошукової співдіяльності науковців, управлінців, практиків, котра взаємодоповнює фундаментальні і прикладні аспекти психолого-педагогічного дослідження, теоретизування і практикування та новаторське впровадження. При цьому вони містять переважно чотири етапи експериментування, кожний з яких має свою мету, завдання, змістово-психологічний формовияв і строки виконання.

Підготовчо-організаційний етап має на меті, щонайперше, з допомогою тісної співпраці з науковцями, на професійному і на психологічному рівнях перебудувати діяльність усього педагогічного колективу, яка із типово трансляційної, механічної передачі знань і вмінь учням, має перетворитися на мистецьке дійство обміном із останніми найважливішими компонентами досвіду із залученням усього творчого потенціалу кожного. На цьому етапі вчителі беруть активну участь у різноманітних психодидактичних тренінгах, круглих столах і дискусіях, проходять курс дистанційного навчання та одночасно проводять психодіагностику розумового й особистісного розвитку школярів за комплексом відповідних методик задля подальшої реалізації системної диференціації та індивідуалізації навчального процесу. Особливість його реалізації полягає у тому, що педагоги знайомляться із теорією, методологією та технологією модульно-розвивальної системи навчання з використанням новітньої інформації у сфері теоретичної, практичної і прикладної психології і педагогіки, а також долучаються до експериментальної практики та беруть участь у різних діагностичних процедурах як співвиконавці.

З метою оптимізації вищезазначеного процесу в експериментальних школах створено нові структурні підрозділи в організації науково-методичної роботи (творчі групи, дос-

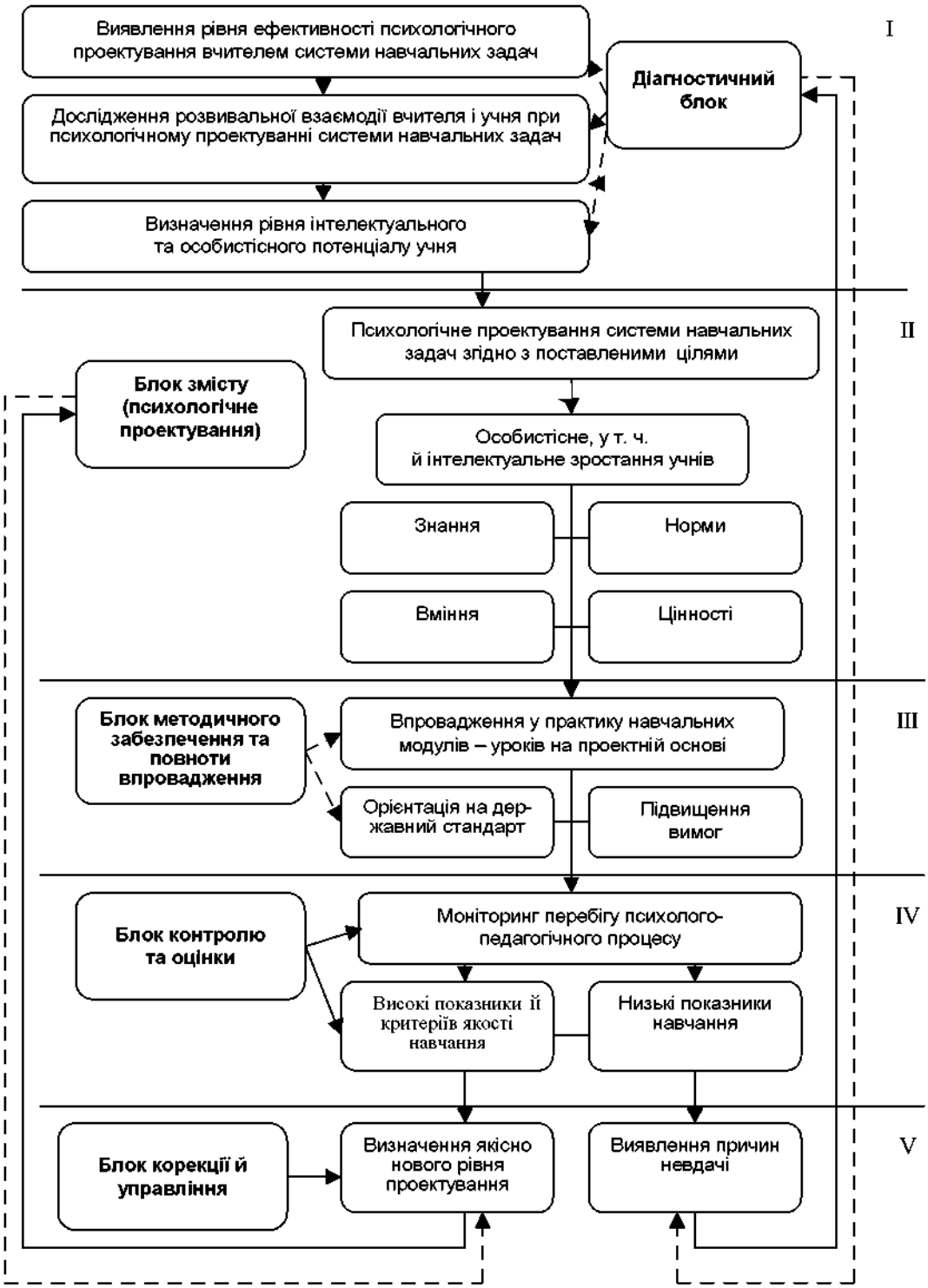

Рис.
Структурно-функціональна схема оргтехнологічного забезпечення експерименту з психологічного проектування вчителем системи навчальних задач

лідні лабораторії, педагогічні студії, школи педмайстерності, науково-методичні ради, дослідно-педагогічні центри, інформаційні служби, філії кафедр вищих навчальних закладів та ін), які фіксують й описують динаміку оптимізації експериментальних умов не тільки як закономірний вплив інноваційної 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 [див. **11, с. 30**].

Діагностико-концептуальний етап, на відміну від попереднього, майже повністю теоретичного, має на меті втілення набутих під час навчання знань із теорії та методології модульно-розвивальної системи навчання у повсякденну практичну діяльність, зокрема тут здійснюється: а) розробка теоретичної концепції, методологічної моделі, понятійно-категоріального апарату і похідних від них принципів, мислесхем, параметрів і засобів пізнання оновленої освітньої дійсності; б) створення та апробація авторської наукової програми діяльності конкретної школи за спільної співпраці науковців і практиків; в) впровадження нової оргуправлінської моделі школи (проводяться пробні модульно-розвивальні заняття різного типу за інноваційною схемою розкладу – 3*30 хв, складається, апробується та вдосконалюється комплекс програмово-методичних засобів тощо); г) заміна стратегії управління навчальними курсами – від традиційної, пояснювально-ілюстративної, до соціально-культурної (підготовка граф-схем з усіх шкільних предметів); д) відкриття додаткових дослідницьких підрозділів (соціально-психологічна служба, психодіагностичний та консультаційний центри, науково-методичний відділ) [див. **12, с. 120**]. При цьому особлива увага приділяється підготовці наукових проектів навчальних модулів як науково-психологічної основи розвивальної взаємодії і паритетної освітньої діяльності вчителя і учня в класі, що становить основну умову ефективної реалізації системи навчальних задач.

Формувально-розвивальний (основний) етап проведення експерименту має на меті цілісне впровадження модульно-розвивальної системи як інноваційної освітньої моделі. За час проходження перших двох етапів у сфері професійної діяльності вчителів здебільшого проходять значні позитивні зрушення – вони набувають достатнього досвіду як для проектування усього комплексу інноваційних програмово-методичних засобів, так і для самостійного системного експертування впроваджуваних психомистецьких технологій безперервної модульно-розвивальної взаємодії у класних колективах та поза їх межами. Накопичений досвід щодо індивідуально-психологічних особливостей кожного окремого учня, з яким доводиться працювати під час проведення навчальних занять, дає змогу педагогу корегувати та вдосконалювати власну психопроективну діяльність, а у підсумку застосовувати розроблену ним систему навчальних задач, нарощувати інтелектуальний та особистісний потенціал школярів. При цьому проводяться повторні комплекси психодіагностичних обстежень учителів, учнів і навчальних колективів, а результати і досягнення (теоретичні, технологічні, методичні, досвідні) оприлюднюються на всеукраїнських, регіональних та міських семінарах, у масовій і педагогічній пресі. На даному етапі вчителі та учні беруть активну участь в освоєнні інноваційної для них діяльності: перші – психолого-педагогічної, яка полягає у проектуванні соціально-культурного наповнення навчальних модулів у єдності змісту паритетної освітньої діяльності (знання, вміння, норми, цінності) і розвивальної взаємодії для реалізації модульно-розвивального процесу, другі – навчально-пізнавальної, яка допомагає їм освоїти нову соціокультурну роль в організації освітнього процесу і набути якісно нового статусу – партнера-освітянина.

Результативно-узагальнювальний – акумулює усі позитивні здобутки впровадження модульно-розвивальної оргсистеми навчання шляхом комплексного оцінювання ефективності систематичної інноваційно-дослідницької діяльності педколективу, паралельно вивчаючи і фіксуючи прорахунки і недоліки у роботі останнього, а також відстежує їх вплив на розвиток висококультурної, самодостатньої, творчої, активної у житті юної особистості.

Очевидно, що для успішного проведення експерименту та виконання усіх його ключових завдань (зокрема, отримання та опрацювання великої кількості емпіричних даних щодо динамічних змін, які відбувають з усіма учасниками навчально-виховного процесу протягом усього часу експериментування), потрібно щоб у кожному навчальному закладі функціонувала відповідна структурна ланка, за результатами роботи якої можна було б відслідковувати й оцінювати ефективність досліджуваних умов. Для цього у кожній школі модульно-розвивального типу працює психологічна служба, яка має власний, щорічно затверджуваний, графік роботи, а її дані фіксуються у звітних схемах, таблицях, рекомендаціях та висновках.

Безпосередньо зреалізовувати останні два пункти допомагають ще два структурних підрозділи, які функціонують у школах інноваційного спрямування, а саме – *кабінет мо-*

дульно-розвивальної інноватики та кабінет психології. Перший з них надає інформацію щодо мети, завдань МРСН, структури навчального модуля, технологій створення граф-схем, наукових проектів, освітніх сценаріїв, планів і програм проведених семінарів з МРС, набутого досвіду вчителів із впровадження цієї системи (посібники, методичні розробки, друковані статті) тощо. У другому знаходиться увесь набір психодіагностичних методик супроводження МРН, передусім моніторингу розвитку педагогічного та учнівського колективів у графіках і діаграмах, а також науково-періодична література з питань теорії, методології, технології і техніки цього інноваційного типу навчання. Усі ці матеріали психологічно забезпечують навчально-виховний процес за нових освітніх умов, підвищують рівень професійної компетентності та продуктивність інноваційної діяльності вчителів-дослідників, а у підсумку виконують основне завдання школи – сприяють становленню та формуванню учня як особистості, різнобічно розвиваючи його здібності.

Із вищезазначеного випливає, що робота психологічної служби школи інноваційного спрямування є одним із ключових моментів у психопроективній діяльності вчителя. Адже саме інформація, що надходить від цього підрозділу, забезпечує циклічність оргтехнологічного процесу постановки та розв'язування навчальних задач, починаючи із організації та підтримки і завершуючи корекцією і контролем пошукової пізнавальної активності учня, котра здійснюється ним під час навчальної діяльності на паритетних засадах і дає змогу вчителю проектувати психосоціальне зростання особистості на рівні "зони найближчого розвитку" кожного моменту навчальної взаємодії.

Отже, запропонована нами ***методологічна модель та похідна від неї оргтехнологічна схема експерименту*** дозволили не лише адекватним чином осмислити обраний нами предмет психологічного дослідження, а й уможливили вивчення всього процесу організації, підтримки, корекції та контролю пошукової пізнавальної активності учнів, котра здійснюється під час реального навчання на паритетних засадах та має на меті досягнення конкретних освітніх цілей. Іншими словами, опрацьовані модель і схема дали змогу не лише з'ясувати особливості психопроективної діяльності педагога-дослідника щодо формування ним системи навчальних задач, а й зафіксувати об'єктивну динаміку міжособистісних та індивідуально-психологічних змін, котрі спричинені низкою експериментальних умов.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Отримана у результаті теоретичного узагальнення досліджень учених і психологічного аналізу етапів формування та розв'язування навчальних задач система принципів і параметрів їх психологічного проектування, з одного боку, розкриває структуру і зміст самого процесу, а з іншого – може слугувати основою оцінки професійної компетентності вчителя. Оскільки найкращим показником ефективності здійснюваної педагогом діяльності є фактичні і реально фіксовані позитивні зрушення в інтелектуальній та особистісній сферах учня, то нами було отримано три групи показників, котрі підлягають кількісному оцінюванню та якісному аналізу:

1. Для експертування психопроективної діяльності вчителя нами була розроблена "*Тест-карта визначення ефективності психологічного проектування вчителем системи навчальних задач*", основним завданням якої було виявлення як самої структури і змісту процесу постановки та розв'язування системи навчальних задач, так і одночасна оцінка рівня професійної компетентності вчителя при її реалізації. У результаті її застосування було встановлено, що рівень психолого-педагогічної підготовки учителів позитивно позначається на якості психологічно спроектованої ним системи навчальних задач. Знання, у єдності з використанням педагогом у власній психопроективній діяльності структури і змісту процесу постановки та розв'язування системи навчальних задач, значно підвищують рівень його професійної компетентності при їх безпосередній реалізації. Так, рівень ефективності психологічного проектування навчальних задач учителями експериментальних шкіл завдяки новому проектно-технологічному і психолого-методичному забезпеченню навчально-виховного процесу за час проведення експерименту зріс у середньому з 41,16% до 78,48%, тоді як динамічні зміни цього ж показника у контрольних школах коливаються у межах від 31,65% до 32,85%. Традиційна форма організації навчальної взаємодії (урок), а також наявні у шкільній практиці стандартні програмово-методичні засоби не дають змоги вчителям спроектувати таку систему навчальних

задач, які б оптимальним чином забезпечували усі вищеперераховані умови її повноцінного функціонування;

– розуміння вчителем і учнями навчальної задачі найкраще тоді, коли основною умовою її постановки та реалізації є паритетна взаємодія між ними як основними учасниками навчально-виховного процесу, а відтак саме ця взаємодія – визначальна передумова самої можливості існування даного типу задач. Тому логічним було дослідити особливості її перебігу за допомогою *"Універсальної тест-карти ефективності модульно-розвивальних занять"*, що дає змогу визначити повноту розвиткового зреалізування особистісного потенціалу як учителя, так і учнів під час їхніх безперервних взаємостосунків за низкою психодидактичних індикаторів. Ця методика спеціально створена для ситуативного моніторингу ефективності психолого-педагогічної взаємодії за нової системи навчання [див. **14**].

2. Пропонована методологічна схема дослідження не тільки у деталях розкриває основні шляхи вимірювання такого складного явища як "актуальна розвивальна взаємодія", а й фіксує основоположні та опосередковані показники суб'єкт-суб'єктних взаємостосунків, котрі підлягають кількісному оцінюванню та якісному аналізу. Виявлена залежність між рівнем ефективності розвивальної взаємодії та рівнем ефективності психологічного проектування педагогами системи навчальних задач за модульно-розвивального та традиційного навчання, яка співвідноситься як 61,47% до 78,48%, та 43,46% до 32,85% відповідно, свідчить про майже вдвічі нижчий розвивальний потенціал навчального процесу в останньому випадку.

3. Заключною складовою експерименту стало дослідження змін інтелектуального та особистісного потенціалу учнів, котрі наявні у системі модульно-розвивальної взаємодії як результат безперервного застосування вчителями різноманітних навчальних задач. Проведене нами дослідження розвиткового впливу зазначених психолого-педагогічних умов (психологічне проектування вчителем системи навчальних задач як визначний компонент його професійної компетентності) на перебіг навчальної розвивальної взаємодії виявило хоча й незначне, але все ж позитивне зростання інтелектуального та особистісного потенціалу учнів за час експерименту, що підтвердили відповідні дослідницькі тести. Скажімо, сукупний усереднений приріст інтелектуальності учнів склав 2,21%, мала місце тенденція до зростання особистісної адаптованості школярів – узагальнено на 5,9%.

1. *Бондарчук О. І.* Експериментальна психологія: Курс лекцій / О. І. Бондарчук. – К.: МАУП, 2003. – 120 с.

2. Вища освіта України і Болонський процес / За ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

3. Інститут експериментальних систем освіти (науково-дослідний): Інформаційний бюллетень / Відпов. за випуск Ю. В. Москаль. – Випуск 3. – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – 48 с.

4. Інститут експериментальних систем освіти (науково-дослідний): Інформаційний бюллетень / Відпов. за випуск Ю. В. Москаль. – Випуск 4. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 64 с.

5. *Коміссаров В. О.* Соціально-культурний простір експериментальної школи : [монографія] / Вадим Олексійович Коміссаров; за ред. А. В. Фурмана. – Тернопіль : Економічна думка, 2002. – 144 с.

6. *Костін Я. А.* Система підготовки вчителів-дослідників до впровадження модульно-розвивального навчання : [наук. вид.] / Ян Анатолійович Костін ; за ред. А. В. Фурмана. – Тернопіль : Інститут ЕСО, 2005. – 62 с.

7. *Надвинична Т.* Психологічне проектування навчальних задач у контексті особистісно зорієнтованого навчання / Тетяна Надвинична // Психологія і суспільство. – 2008. – №3. – С. 30 – 45.

8. *Надвинична Т.* Психологічні умови саморозгортання процесів формування та розв'язування навчальних задач / Тетяна Надвинична // Психологія і суспільство. – 2005. – № 2. – С. 76 – 87.

9. *Надвинична Т.* Теоретико-методологічне обґрунтування задачного підходу у психології / Тетяна Надвинична // Психологія і суспільство. – 2008. – № 1. – С. 63–87.

10. *Надвинична Т. Л.* Навчальна задача як необхідний елемент інноваційної освіти: проблеми класифікації та етапів їх розв'язування / Тетяна Лонгінівна Надвинична // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції "Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків", 22-23 квітня 2005 р. – Житомир, 2005. – С. 33 – 36.

11. *Ребуха Л.* Соціально-психологічна експертиза ефективності фундаментального експерименту з модульно-розвивального навчання / Лілія Ребуха // Психологія і суспільство. – 2007. – №2. – С. 25 – 36.

12. *Ревасевич І.* Психологічні інваріанти особистісної адаптованості школярів у системі модульно-розвивального навчання / Ірина Ревасевич // Психологія і суспільство. – 2007. – №1. – С. 109 – 127.

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

14. *Фурман А.* Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комплексна експертиза / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2005. – № 2. – С. 29–76.

15. *Щедровицкий Г. П.* Избранные труды / Георгий Петрович Щедровицкий; [ред.-сост. А. А. Пископпель, Л. П. Щедровицкий]. – М. : Шк. культ. политики, 1995. – 760 с.

16. *Щедровицкий Г. П.* Философия. Наука. Методология / Георгий Петрович Щедровицкий. – М.: Шк. культ. политики, 1997. – 656 с.

17. *Щедровицький Г.* Методологічна організація системно-структурних досліджень і розробок / Георгій Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2004. – №2. – С. 30 – 50.

Надійшла до редакції 12.12.2008.