

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА ЕФЕКТИВНОСТІ ФУНДАМЕНТАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Лілія РЕБУХА

СоругіBi; © 2007

Постановка проблеми. Вихід модульно-розвивальної освітньої теорії А.В. Фурмана на широкий простір оргтехнологічного і психолого-дидактичного експериментування є важливим показником її концептуальної цілісності, логічної завершеності, структурної повноти. Модульно-розвивальне навчання вирізняється від інших інноваційних підходів до організації шкільного життя тим, що пропонує ефективну побудову проблемно-діалогічної, розвивальної взаємодії вчителя і учня, створює сприятливий вітакультурний простір, що надає перевагу загальнолюдським знанням, умінням, нормам і цінностям, які оволодіваються кожним учасником і спричиняють функціонування процесів самоактивності, саморозвитку та самоактуалізації особистості [7; 15; 16; 18].

Однак не завжди інноваційне навчання розглядається науковцями позитивно [5; 6, с. 130–140]. Тому освітня інноваційність повинна мати адекватну перевагу, якою може бути *гуманітарна експертиза* [5; 12; 23] як обов'язкова ланка новаторської діяльності освітян, особливо на етапі переходу системи національної освіти до європейських принципів, критеріїв та умов її функціонування. Відтак у замовленні-завданні на *соціально-психологічну експертизу* найактуальнішою є проблема створення моделі експертизування науково-освітнього закладу із структурованим соціально-культурним змістом паритетної освітньої діяльності вчителів та учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми. У багатьох теоретичних дослідженнях, науково-проектних розвідках та ме-

тодичних експериментах науковцями висвітлювалися різні аспекти гуманітарної експертизи. Зокрема, відомі психологи і педагоги України, Росії та європейського зарубіжжя Б.М. Бім-Бад [1], С.Л. Братченко [2], С. Вірченко [3], О.Г. Гофман [4], В.А. Гуружапов [8], Л.І. Даниленко і Л.В. Буркова [9], О.Г. Козлова [10], С.Б. Кримський [22], І.П. Підласий [11], М. Стефік [24], А.В. Фурман [16; 17], В.С. Черепанов [19], Ю.М. Швалб [20; 21], В.А. Ясвін [23] та інші неодноразово зверталися до проблем, пов'язаних з експертною оцінкою освітніх систем. Різні аспекти експертного процесу знаходили своє розв'язання у працях і практичній діяльності науковців, зокрема, у таких питаннях:

- побудови векторної моделі, що аргументовано аналізує діяльність навчальних закладів, котрі існували в минулому (В.А. Ясвін);

- моделювання найпростішої навчальної ситуації системною взаємодією трьох суб'єктів: учитель – учень – програма (Ю.М. Швалб);

- створення параметрів перебігу освітньої діяльності вчителя і навчальної групи у вигляді критеріїв результативності й похідних від них показників ефективності модульно-розвивального процесу (А.В. Фурман).

Підкреслюючи цінність цих досліджень, слід відзначити, що в наукових працях, присвячених експертній оцінці, не вироблено загального підходу до організації соціально-психологічної експертизи (СПЕ) інноваційних систем освіти. Крім того, поза сферою наукового пізнання залишаються актуальні питання теоретико-методологічного та проектно-засобового обґрун-

тування психолого-педагогічного інструментарію, який слугує експериментальним підтвердженням ефективності системної інноваційної роботи педагогічних колективів середніх загальноосвітніх шкіл.

У системі інноваційного навчання А. В. Фурманом розроблений *експертно-діагностичний комплекс*, що концептуально являє собою шестирівневу “піраміду”, в основі якої знаходяться теорія, методологія, технологія та експериментальна практика модульно-розвивальної моделі освіти, де кожен зріз має окреме теоретико-методологічне підґрунтя та задіює специфічний експертно-діагностичний інструментарій. Він є не стільки теоретичним еталоном, “скільки конкретно складною реальністю в організації широкомасштабної експериментальної діяльності науково-дослідних та педагогічно-новаторських колективів, котра зримо присутня у їхньому щоденному пошукуванні” [16, с. 50; 18].

Методологічною основою комплексу є *вітакультурна парадигма* у системі сучасного наукового пізнання, в т. ч. у психології та освітній інноватиці, а також авторський науковий проект “Концептуальне підґрунтя соціально-психологічної експертизи”, у якому запропоновано інноваційну модель експертної матриці соціально-культурного наповнення СПЕ [13; 16].

Очевидно, що теоретичне обґрунтування інновації є вихідною умовою проведення експертного обстеження як наукової програми функціонування і розвитку освітнього закладу [7; 13; 14; 16; 17; 21]. У зв’язку з практикою різноефективного виконання програм дослідно-експериментальної роботи педколективами, навесні 2000 року А. В. Фурманом була створена *велика експертна анкета-звіт розвитку фундаментального експерименту (ФЕ)*, що “передбачає експертне визначення десяти модулів інформації” [16, с. 50]. Використовуючи їх при оцінці інновації, високопрофесійна експертиза як особливий вид інтелектуальної діяльності на межі між теорією і практикою перевіряє повноту реалізації ідей у реальному шкільному оточенні та характеризує ефективність такого експерименту.

У результаті роботи експертів (СПЕ проведена нами на момент 2002-03 навчального року у семи експериментальних школах України) виявлені вагомі системні зміни в: 1) статистичних даних та загальних відомостях про організацію інноваційно-експериментальної роботи

педколективів; 2) виконанні завдань підготовчо-організаційного, концептуально-проектного та формувально-розвивального етапів (за наявності кожного у певній експертизованій школі); 3) результатах діяльності соціально-психологічної служби за звітний період; 4) створених та апробованих компонентів інноваційного програмово-методичного забезпечення модульно-розвивальної системи; 5) повноті зреалізування кадрового та інтелектуального потенціалу проблемного поля експерименту, ефективності інноваційної діяльності та модульно-розвивальних технологій; 6) реальних успіхах і досягненнях учителів, учнів та керівників експериментальних шкіл [13].

Здійснена нами апробація експертної системи, а саме анкети-звіту [13, с. 108–127], показує, що ефективність ФЕ залежить від етапу експериментування обстежуваних колективів та темпів нарощування новачійних умов. Звідси *сутність психологічного оцінювання* як інструмента розв’язання складних загальноосвітніх проблем полягає у науково обґрунтованій організації проведення всіх його етапів, що забезпечує найбільшу ефективність роботи експерта на кожному з них, та у комплексному використанні експертом логічного мислення і якісних оцінок з їх подальшим опрацюванням.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Експериментальна модульно-розвивальна система навчання А. В. Фурмана, яка є інноваційною від спрямування до технології використання та впровадження у навчальний процес, не може бути експертизована загальноосвітніми принципами, критеріями та параметрами традиційної системи, оскільки СПЕ інноваційної освіти передбачає проведення такого оцінкового аналізу, котрий: а) з’ясовує напрямки проведення експертизи відповідно до об’єкта і предмета дослідження; б) визначає можливість і цілісність новоутвореної експериментальної системи, що ґрунтується на поетапному створенні її теорії, методології, технології та експериментальної практики; в) досліджує внутрішнє функціонування інновації та її основних характеристик, які полягають в активному оволодінні особистістю знаннями, уміннями, нормами і цінностями; г) прогнозує перспективи функціонування навчального, виховного та освітнього процесів у контексті самореалізації особистості вчителя і учня.

Мета статті — здійснити теоретико-емпіричне обґрунтування та апробацію експертної

системи на ефективність фундаментального експерименту з модульно-розвивального навчання у поєднанні різноаспектних критеріїв для діагностування якісного стану об'єкта дослідження.

Сутнісний зміст: за допомогою експертної системи (анкети-звіту) "Про розвиток фундаментального експерименту з модульно-розвивальної системи навчання" та її семи критеріально обґрунтованих показників відстежено позитивний вплив новостворених умов на перебіг загальноосвітнього експерименту та підтверджено виконання обстежуваними педагогами завдань його окремих етапів, а відтак темпів нарощування інноваційних умов (щонайперше виконання програм дистанційної підготовки та повноти зреалізування відповідних експериментальних вимог.

Ключові слова: *модульно-розвивальна система навчання А.В. Фурмана, освітня система, соціально-психологічна експертиза, експертна оцінка, загальноосвітні принципи, критерії, параметри, показники експертизи, інноваційна діяльність, система дистанційної підготовки, фундаментальний експеримент, процедура експертного оцінювання, ефективність інноваційної освітньої діяльності.*

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. П'ятнадцятирічний досвід утілення модульно-розвивальної системи освіти вимагає ретельного відстеження впливу конкретних організаційно-освітніх нововведень на видозміну спрямування, змісту, способів і характеру навчально-виховного процесу, оскільки реформування життєдіяльності освітнього закладу призводить до порушення постійних зв'язків у функціонуванні школи як соціокультурної організації, спричинює системні зміни та переорієнтації цілей, завдань, мотивації у взаємодії вчителів, учнів та керівництва школи.

У системі модульно-розвивального навчання існує загальноприйнятий підхід до комплексного оцінювання як інноваційних освітніх проектів, так і новаторської психолого-педагогічної практики. Винятково важлива роль належить СПЕ, котра здатна визначити інноваційну повноцінність обстоюваної освітньої системи, а саме новачісність програм та проектів, що ґрунтуються на об'єктивності, комплексності, надійності із організованими навчальними, виховними, освітніми і самореаліза-

ційними потоками, які поетапно розгортаються у цілісному модульно-розвивальному процесі безперервної полідіалогічної взаємодії вчителя і учнів [7; 13; 14; 16; 17].

Особливістю обстоюваної освітньої системи є орієнтація на конкретну особистість як найвищу цінність будь-яких педагогічних дій і впливів. У результаті змістово-психологічного наповнення освітньої роботи вчитель поетапно спричинює в учня: 1) процес добування наукових знань з орієнтацією на критерій їх істинності, а відтак активізує внутрішні резерви самопізнання; 2) збагачення його ментального досвіду шляхом особистої причетності до еталонів майстерності та розвитку в нього самоповаги; 3) розширення поля його соціальної дії та світогляду у контексті доброчинності та позитивного самоствердження; 4) самореалізацію ним кращого природного та особистісного потенціалу [14].

Здійснити оцінювання повноцінності розвитку-функціонування освітнього закладу можна за створеною А.В. Фурманом у 2000 році анкетою-звітом [16], що через систему різноаспектних критеріїв діагностує якісний стан об'єкта дослідження, враховує середовищні умови існування організації, соціальні аспекти конструювання співпраці учасників та їхні психологічні особливості у прогнозуванні освітньої взаємодії. Так, експертна система "Про розвиток фундаментального експерименту з модульно-розвивальної системи навчання" [див. 13, с. 201], що створена в інноваційному проекті, визначає сім критеріально обґрунтованих показників: а) статистичні дані про навчальний заклад; б) загальні відомості про організацію експериментальної роботи; в) виконання завдань підготовчого та г) концептуально-організаційного етапів експерименту; д) результати діяльності психологічної служби за звітний період; е) авторське інноваційне програмово-методичне забезпечення модульно-розвивальної системи; є) інтелектуальне забезпечення проблемного поля загальноосвітнього експерименту. Ці критеріальні блоки досліджують наявність чи відсутність інноваційного розвитку конкретної школи як освітньої системи, різнобічно і ґрунтовно оцінюють інноваційний експеримент й у такий спосіб визначають доцільність та перспективність модульно-розвивальної системи.

Професійне оцінювання експерименту за сукупністю критеріїв дає змогу відстежити

етапи впровадження нововведень, позитивні зміни та труднощі, котрі мають місце під час уходження інновації у шкільну практику. Для проведення ФЕ в експериментальних школах у кожному окремому випадку була створена експертна група. До її складу входили: автор інноваційної системи, директор школи і його заступник з експериментальної роботи, учитель-методист, два психологи. Члени експертної групи спочатку здійснили індивідуальну ПЕ, а потім колективну, вдаючись до відкритої дискусії.

Під час виконання процедури експертного оцінювання модульно-розвивальної системи з переліку характеристик були усунуті ті, що притаманні класно-урочній системі (“Успішність учнів”, “Управління школою”, “Середній коефіцієнт освоєних знань з базових дисциплін у школі”, “Оцінювання роботи методичної служби з учителями школи” тощо). Водночас у переліку немає показників, що входять до структури більш загальних і знайшли відображення в дослідженні (наприклад, “Науково-парадигмальне обґрунтування перспектив розвитку соціально-культурного простору школи”, “Методологічне обґрунтування програми дослідно-експериментальної роботи школи” та ін.).

Результати структурно-функціонального аналізу пропонує показників свідчать про можливість доведеної СПЕ ФЕ, зміст яких наочно демонструє сутнісні характеристики інноваційної системи. “Анкета-звіт” містить загальні відомості про навчальний заклад: адресні дані, прізвища директора та заступника, керівника-координатора експерименту, завідувача міськво, райво та інших його учасників. Статистичні дані утримують такий критеріальний ряд, як освіта, вік, кваліфікація, звання і нагороди педпрацівників, кількість учнів у закладі, середнє наповнення класів й режим роботи закладу [13, с. 202]. У цьому аспекті проведена у 2002–03 роках компетентна СПЕ вказує на наступні результати. Найбільший відсоток (89,6%) учителів, котрі мають вищу освіту, наявний у ЗОШ ¹ 10 м. Бердичева, а кількість педагогів із званнями та нагородами, відповідно, у ЗОШ ¹ 164 м. Харкова – 17 осіб, ЗОШ ¹ 10 м. Бердичева – 14, ЗОШ ¹ 43 м. Донецька – 11 та ЗОШ ¹ 54 м. Луганська – 11. Найбільшою за кількістю учнів є Бердичівська школа, в якій навчаються 1386 учнів, середнє наповнення 1-4 класів – 29 учнів, 5-9 класів – 32 учні, 10-11 класів – 24

учні. Відрадіє той факт, що всі школи працюють в одну зміну за п’ятиденним робочим розкладом занять.

СПЕ даних розділу “Загальні відомості про організацію експериментальної роботи” [13, с. 203–204] показала, що експериментальні школи започаткували експеримент у 1995 та 1997 роках. У кожній з них є авторські наукові програми дослідно-експериментальної роботи з певної теми (“Школа розуміння”, “Школа свідомості” та ін.), що мають складну структуру і подвійне функціональне спрямування, а також конкретну мету, завдання, ідеї, принципи, зміст дослідження та інноваційної освітньої діяльності загалом (*табл.*). Ці програми дають змогу учасникам навчального процесу інтелектуально осмислювати навколишній і власний внутрішній світ, стимулювати їх до ґрунтовного духовно-креативного розуміння природної, соціальної і персоніфікованої дійсності, а тому відкривають шляхи стрімкого психосоціального зростання і психологічного здоров’я особистості, її соціальної гармонії, готовності і здатності творити себе і довкілля. Кожна із трьох експериментальних шкіл (м. Бердичева, м. Донецька та м. Луганська) почали працювати над завданнями третього – розвивально-формувального етапу експерименту, виконали вимоги підготовчого та концептуально-організаційного, а педколектив м. Харкова тривалий час знаходиться на третьому етапі.

Ефективність реформування освітньої системи та її перехід від класно-урочної до модульно-розвивальної залежить значною мірою від кількості вчителів, які впроваджують інноваційні зміни. Так, СПЕ підтвердила, що їх відсоток від загальної кількості педагогів школи становить: у Бердичівській ЗОШ ¹ 10 – 58,3%, Донецькій ЗОШ ¹ 43 – 78,6%, Луганській ЗОШ ¹ 54 – 62,1 % та Харківській ЗОШ ¹ 164 – 86,8%. Ці результати далекі від початкових, оскільки на час проведення експертизи (2002–03 роки) картина із дистанційною підготовкою педагога-психолога-дослідника змінилася не в кращий бік, адже з роками кількісний склад учителів змінюється. Плиність кадрів призвела до дещо занижених відсоткових розрахунків у цьому напрямку роботи. Тому в експериментальних школах модульно-розвивального типу є потреба підвищувати якість професійної підготовки вчителів до продуктивної інноваційної діяльності. Однак ця проблема частково розв’язується різнобіч-

Таблиця

Вихідні дані експериментальних та контрольних шкіл за результатами “Анкетизвіту”(2002–03 навчальний рік)

Експериментальні умови
Організаційно-управлінські

Структурні підрозділи в організації
науково-методичної роботи

Програмово-методичні

			+	-	-	+	+	+	-	-	80	12
			+	+	-	+	+	+	+	-	93	44
			+	+	-	+	+	+	+	+	86	48
			+	+	+	+	+	+	+	+	100	42
			-	+	-	-	+	+	-	-	-	3
			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

ним задіянням кожного вчителя до систематичної пошукової роботи у створенні авторських програмово-методичних засобів, проведенні комплексних психодіагностичних обстежень школярів, застосуванні модульно-розвивальних освітніх технологій і використанні психомистецьких технік ведення актуальної розвивальної взаємодії у класній кімнаті.

Позитивним є те, що кожна школа, яка впроваджує ФЕ у шкільну практику має діагностичний центр та у трьох із них є редакційно-видавничий орган, який за своїм кількісним складом у Харківській ЗОШ дещо більший (10 осіб), ніж в освітан м. Донецька (4 особи) та ЗОШ м. Луганська (3 особи). Відтак кількість підготовлених до друку та опублікованих видань у Харківській

школі є значно більшим за обсягом (відповідно 4, 2 і 1) [13, с. 203–204].

Водночас експериментальне впровадження нової моделі школи передбачало її матеріально-фінансового забезпечення, а саме наявність коштів для придбання методичної та іншої літератури, інноваційних програм, міні-підручників тощо, на систематичні відрядження виконавців експерименту для консультування з науковими керівниками і координаторами, відвідання найактивнішими виконавцями інших експериментальних шкіл та їхньої участі у семінарах-практикумах, курсах інтенсивного навчання інноваційній майстерності та належної поінформованості щодо подальшого розгортання експерименту; для запрошення

наукових керівників і координаторів експерименту до школи та організації тижневої продуктивної співпраці науковців і практиків згідно з поточними завданнями дослідницької діяльності. За підсумками анкети-звіту [13, с. 203–204] нами встановлено, що джерелом фінансування експериментальних шкіл є управління освіти і науки на рівні області, а також різні додаткові надходження, котрих вимагає експериментальна робота. Однак саме за браком коштів багато умов ФЕ не виконуються.

Кожна модульно-розвивальна школа, крім одного-двох комп'ютерних класів, має окремо кілька комп'ютерів для потреб психологічної служби. Як показали результати експертної оцінки, інноваційну роботу підтримують управлінські структури райво, міськучо, облуро, хоч педагогічні колективи здебільшого одержують від них незначну допомогу, яка відображена хіба що у скеруванні напрямків роботи, контролі та наданні нормативних вказівок.

Водночас показники експертизи підтвердили позитивне ставлення батьків до експериментальної роботи. Останні задоволені тим, що є можливість розкладу занять, що дає змогу уникати перевантаження дітей та зменшити обсяг домашніх завдань, вивільнити їм час для самостійної, пошукової та творчої роботи. Якій новий підхід до складання розкладу, як відмічають батьки, створює умови для глибшого осмислення та міцного засвоєння учнями шкільного матеріалу, сприяє уповільненню стомлюваності і зростанню якості їхньої підготовки до занять. Відтак школярі мають більше часу для організації дозвілля, участі у гуртковій роботі, спортивних секціях та інших формах активного відпочинку.

Результати впровадження інноваційної організації управлінської моделі школи повністю знайшли відображення у трьох експериментальних школах міст – Донецька, Луганська і Харкова, як це видно із зведених результатів таблиці. Інша ситуація у ЗОШ № 10 м. Бердичева. У 2000 році педагогічний колектив відмовився від 20- і 30-хвилинного заняття, яке враховує як психофізіологічні ритми працездатності учнів, так і вікові можливості щодо ефективного поєднання фізичної активності та розумової діяльності, і перейшов до 45 хвилинного уроку, тобто порушив одну з важливих вимог модульно-розвивальної системи навчання, а відтак організація навчального тижня і розклад занять залишилися повністю тради-

ційними. Ці особливості негативно відобразилися і на системній диференціації навчання, яка обмежилася її внутрішньокласною моделлю.

СПЕ відмічено, що в кожній експериментальній школі затверджено план та графік роботи психологічної служби, діяльність якої фіксується у схемах, таблицях, рекомендаціях та висновках. На кожного учня і вчителя за умовами експерименту заведено психолого-педагогічну картку, де вказується психодіагностичний інструментарій, який використовується комплексно під час визначення інтелектуального та особистісного розвитку всіх його учасників, для з'ясування рівня фахової грамотності педагогів і володіння ними науковою інформацією про стан і можливості розвитку учнівських колективів та кожного учня, про мікроклімат сім'ї, де виховується наступник. Карта комплексних діагностичних обстежень реалізується щорічно за окремою програмою проведення низки тестувань, обробки та аналізу його результатів. Робота над нею забезпечує ґрунтовне вивчення вихідних рівнів психологічного розвитку учасників навчально-виховного процесу – учнів, учителів, батьків.

В експериментальних школах створено нові структурні підрозділи в організації науково-методичної роботи: творчі групи, дослідні лабораторії, педагогічні студії, школи педмайстерності, науково-методичні ради, дослідно-педагогічні центри, інформаційні служби, філії кафедр вищих навчальних закладів та інше, 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. Найвищі результати тут здобуті педагогічним колективом ЗОШ № 164 м. Харкова, де потяг учителів до самоосвіти, самовдосконалення, самоактуалізації, самоствердження втілюється в чітко організованій роботі, зокнайперше в налагодженій позитивній діяльності дев'яти структурних підрозділів, створених за час експерименту. Для порівняння у ЗОШ № 10 м. Бердичева – 4 позитивних результати, ЗОШ № 43 м. Донецька – 6, ЗОШ № 54 м. Луганська – 7 (табл.).

Проведена нами ПЕ показала, що кожна школа в цілому на 84,1 – 98,2% виконала програму дистанційної підготовки вчителів як

психологів-дослідників, які професійно зосереджують, поширюють, збагачують соціально-культурний досвід педагогічного та учнівських колективів і виконують широкий набір психолого-педагогічних ролей від діагноста, педагога, психолога, мотиватора, консультанта, інтелектуала, естета до професійного дослідника та експерта. Педагоги професійно оволоділи діагностичними методиками та прогресивними технологіями диференціації та індивідуалізації навчання, набули навичок наукового проектування проблемно-модульних навчальних програм; вони спроможні дати психологічну характеристику як власного особистісного розуміння, так розумового і морального зростання учнів. Учителі збагатилися новими науковими знаннями у сфері психології і педагогіки інноваційної освіти, психологічними методами і тестами, які використовують у власній щоденній практиці не формально, а змістово. Сьогодні вже можна говорити про якісно вищий стосовно педагогічного оточення рівень психологічної грамотності наставників експериментальних шкіл як основних виконавців наукової програми.

На базі кожної експериментальної школи проведено семінари і заняття, які виконувалися науковими керівниками програми й знайшли своє відображення у кількості годин, витрачених педагогами на оволодіння: а) теорією модульно-розвивального навчання, щоб зафіксувати постійні, важливі залежності розвивального впливу інноваційного навчання на особистість учителя і учня; б) проблемно-модульною методологією, щоб найкраще пізнати природу модульно-розвивального способу організації навчального процесу; в) інноваційно-освітньою технологією, щоб здійснити реалізацію наукових програм та проектів; г) психодіагностичною роботою, щоб з'ясувати рівень фахової грамотності педагогів та володіння ними науковою інформацією про стан і можливості розвитку учнівських колективів й кожного учня; д) підготовкою методичних розробок, статей тощо. Розуміння учителями взаємодоповнених основних сфер духовного виробництва (теорії, методології, технології і досвіду пошукової діяльності), що виконують тільки їй притаманні завдання, привели педагогів-експериментаторів до відшукування достовірного та міждисциплінарного знання, яке є наслідком інноваційних перетворень. Найвищими у цьому аспекті здобутків є показники ЗОШ ¹ 4 3 м. Донецька та ЗОШ ¹ 1 6 4 м. Харкова

та ЗОШ ¹ 4 3 м. Донецька. Загальна кількість ресурсних годин тут становить 190 та 170 відповідно (табл.).

Отже, результати ПЕ підготовчого етапу експерименту [13, с. 205–209] переконливо довели, що досвід інноваційних шкіл враховується адміністрацією і педколективом конкретної школи якісно та повно, це дає їм змогу порівняти свою роботу з надбаннями інших шкіл та запровадити все позитивне у власну експериментальну практику.

Після завершення підготовчого етапу експериментальні школи вступили у другий, концептуально-організаційний, етап, основне завдання якого полягає у практичному впровадженні МРСН. Результати СПЕ свідчать про якісну зміну моделі управління закладом, що виявлені у нових суб'єктах управлінської діяльності. В усіх школах до виконання своїх обов'язків приступили заступники директорів як з наукової, так і з експериментальної роботи. На жаль, на час експертного оцінення у ЗОШ ¹ 1 0 м. Бердичева не було заступника директора з експериментальної роботи, одне з головних завдань якого – сприяти реалізації інноваційної програми.

Подані дані [13, с. 210–213] підтверджують, що повним ходом здійснюється комплексне вивчення психолого-педагогічної ситуації у експериментальних школах. Тести інтелекту та опитувальники, що застосовувалися психологами спочатку для диференціації та індивідуалізації навчально-виховного процесу, перетворилися на інструмент наукової перевірки запровадження МРН. Безумовно, всі психодіагностичні методики (батарея тестів інтелекту; тести особистісної адаптованості; оцінка агресивності педагога, соціометрія тощо) адаптовані до умов діяльності закладу і дають змогу об'єктивно визначити розумовий, соціальний та творчий потенціал учителів і учнів. Їх пройшли 4186 учнів та їхніх батьків, 272 учителя і вихователя, що свідчить про колосальну роботу кожної школи за нової організаційно-управлінської моделі, а саме психолого-педагогічної служби, діагностичного та науково-методичного центрів.

Зроблено ще один важливий крок до впровадження експериментальної системи – ефективно використання педагогічним колективом універсальної моделі організації навчального модуля, де кожний міні-модуль має певну освітню, здебільшого психодраматичну, технологію. На жаль, на час проведення СПЕ,

повним функціональним циклом навчального модуля користуються не всі вчителі. Так, із 272 осіб повністю оволоділи інноваційною технологією лише — 110 (40,5%) педагогів, частково — 79 (29%), зовсім її не використовує — 83 (30,5%), переважно молоді спеціалісти, котрі не пройшли відповідної фахової перепідготовки. Ці кількісні показники впливають на результативність експерименту й становлять його негативний психологічний прогноз.

Ідея ФЕ передбачає проведення на всіх рівнях (загальнодержавному, регіональному, міському) семінарів, конференцій, “круглих столів” з МРСН. Кожна школа щоквартально проводить їх у себе і водночас бере участь у таких заходах, де у творчих наукових дискусіях з’ясовуються та розв’язуються проблемні інноваційні завдання [13, с. 203–204].

“Анкета-звіт” [13, с. 214–216] дозволяє відстежити результати діяльності психологічних служб за 2000–03 роки. Так, за звітний період, щоб виявити ступінь продуктивності та якості інноваційної освіти, проведено психодіагностику інтелекту учнів: у ЗОШ ¹ 10 м. Бердичева до участі у тестуванні залучено 674 учні середньої ланки, що становить 97,4% від загальної кількості школярів 5–9 класів (шість тестів, три зрізи); ЗОШ ¹ 43 м. Донецька — 330 учнів (95,1%) 5–9 класів та 92 учні (79,3%) 10–11 класів (п’ять тестів, три зрізи); ЗОШ ¹ 54 м. Луганська — 598 учнів (98,5%) 5–9 класів та 112 учнів (86,8%) 10–11 класів (три тести, чотири зрізи); ЗОШ ¹ 63 м. Харкова — 471 учень (95,5%) 5–9 класів та 203 учнів (89,4%) 10–11 класів (три тести, чотири зрізи). Результати тестувань свідчать про зростання розумових потенцій школярів експериментальних шкіл середніх та старших вікових категорій, а в окремих випадках — про досить значне.

Одночасно у кожній школі педагогічний колектив продовжує роботу, спрямовану на формування здорової, здатної самоактуалізуватися, особистості. Тому психолого-педагогічною службою, діагностичними та науково-методичними центрами здійснюється відбір тестових методик, які допомагають найбільш точно розкрити можливості кожної дитини за проведенням глибоким психолого-педагогічний аналізом показників психічного розвитку учнів. З цією метою здійснене масштабне діагностичне обстеження учнів з 1 по 11 класи з використанням серії методик, що дозволяє визначити міжособистісні, мотиваційні та емоційні риси індивіда [13, с. 214–216].

СПЕ досліджено динаміку позитивних змін у психосоціальному розвитку особистості учнів експериментальних шкіл. Глибокий аналіз одержаних результатів свідчить про таке: мотиваційна сфера розвитку школярів знаходиться на достатньому рівні; пізнавально-пошукова активність, самооцінка-самоконтроль, рівні підготовки з базових дисциплін та навчальної успішності знаходяться в межах середнього і достатнього рівнів; пропагуються у шкільному оточенні загальнолюдські цінності і ціннісні орієнтації; відмічається позитивний характер динамічних змін в інтелектуальній сфері та соціально-психологічному кліматі в цілому. Загальний коефіцієнт особистісної адаптації школярів модульно-розвивальних шкіл становить від 51,2% у харків’ян, 47,3% у донецчан, 45,6% у луганчан до 35,9% у бердичівлян. Успішній інноваційній діяльності передують досить високий середній показник (за 10 бальною системою) самоактуалізації вчителів і учнів, що становить від 6,5 бала до 8,7 балів та належний рівень психолого-педагогічної грамотності наставників.

Отже, СПЕ відзначає, що результати діяльності психологічної служби є ґрунтовними щодо психодіагностичних обстежень учнів і вчителів експериментальних шкіл на предмет їхнього інтелектуального, розумового, соціального та творчого потенціалу. Відомості про психосоціальні можливості кожного учасника розвивальної взаємодії, кожного класного колективу і всієї школи дали змогу порівняти на ефективність розвитковий потенціал інноваційного освітнього простору експериментальних шкіл між собою. Зокрема, комплексна діагностика інтелектуального та особистісного розвитку учасників уможливорює з’ясування рівня фахової грамотності педагогів, що знайшла своє відображення в публікаціях учителів у науково-методичній пресі та спецвипусках журналів за роки експерименту. Відтак 12 та 11 наукових статей є у вчителів експериментальних шкіл міст Донецька та Харкова. Позитивною результативністю відмічається робота психологічної служби даних шкіл з учителями, учнями, адміністрацією та батьками, мета якої полягала у визначенні міжособистісних, мотиваційних та емоційних рис особистості [13, с. 214–216]. Однак слушно вказати на дві нерозв’язані проблеми: а) має місце брак корекційних програм щодо роботи з “важкими” дітьми, програм для розвитку пізнавальних процесів, нових науково-методичних

засобів і б) недофінансування, або взагалі його відсутність, що унеможливорює ефективний ФЕ.

Відповідно до “Анкети-звіту” про розвиток ФЕ з МРСН якісна експертна характеристика авторського (учительського) програмово-методичного забезпечення кожної експериментальної школи вказує на внутрішню організовану освітню діяльність навколо ціннісно-сміслової сфери наступників, що збагачує їхню свідомість знаннями, культурними універсальностями і моральними вартостями [13, с. 217–218]. Так, головні завдання, які учителями-дослідниками ставляться до: 1) граф-схем навчальних курсів – дати змогу учням осмислити й особисто прийняти конкретний освітній зміст; 2) матриць навчальних модулів – адаптувати зміст навчальних курсів до цілей і завдань культурного розвитку особистості учня; 3) наукових проєктів навчальних модулів – вибудувати ідеально-практичний прообраз паритетної освітньої співдіяльності у динамічному контексті безперервної взаємодії; 4) освітніх сценаріїв модульних занять – втілити психодраматичну концепцію паритетної освітньої діяльності; визначити центральну сюжетну лінію самовпливу кожного учня, щоб активізувати його внутрішні психодуховні стани і процеси; 5) розвивальних міні-підручників та індивідуально-освітніх програм самореалізації – самоздійснити систему освітніх учинкових дій й еталонно забезпечити самоуправління і саморозвиток індивідуальності.

У кожній експериментальній школі нами проекспертизована наявність цих науково-методичних засобів (див. табл.). Так, граф-схеми навчальних курсів, що дають змогу мисленнєво досягнути кожним учнем власне психокультурне зростання з конкретного курсу упродовж навчального року, створені та апробовані повністю у ЗОШ ¹164 м. Харкова. Тоді як у ЗОШ ¹10 м. Бердичева цей показник становить 80%, ЗОШ ¹43 м. Донецька – 92% та ЗОШ ¹54 м. Луганська – 86%, що в середньому становить по всіх школах 89,5%. Частково проведена їх внутрішньошкільна експертиза. Розроблено з усіх предметів матриці вітакультурного змісту розділів і тем у харків'ян та донеччан. Вони допомагають учителям гранично окреслити конкретний освітній простір (зміст, досвід), в якому оптимально можливий поступальний розвиток учня як суб'єкта-індивідуальності культуротворчих учинкових дій, а відтак і саморозвиток внут-

рішнього світу власного Я. Учителями шкіл створено розвивальні міні-підручники майже з кожного курсу, де у стислому обсязі розкрито завершені фрагменти змістового модуля у єдності блоків знань, умінь, норм і цінностей. Науково-методичної допомоги потребують педагоги бердичівської експериментальної школи, оскільки лише окремі учителі працюють над підготовкою таких підручників. Їх у цій школі створено 12, однак не всі вони науково відредаговані та експертизовані.

Педколектив харківської школи успішно створює освітні програми самореалізації особистості учня, що наочно підтверджує методичний збірник “Програма самореалізації особистості”. Ці програми відіграють важливу роль в організації різних видів самоактивності, їх індивідуальне проходження дає змогу учневі реалізувати наявний інтелектуальний, соціальний і духовний різновиди потенціалу. В школі підготовлено, науково відредаговано та адаптовано 11 таких програм.

СПЕ учительських компонентів інноваційного забезпечення підтвердила незаперечні здобутки, які відображаються у виданнях власної продукції вчителями-дослідниками, що сприяє обміну досвідом й утворює розвивально-адаптивне спрямування інноваційної освітньої системи. Відтак подальше освоєння методології, теорії та технології модульно-розвивального навчання розкриває нові перспективи для шкільного колективу у розвитку науково-методичного забезпечення.

Важливим етапом у функціонуванні ФЕ є інтелектуальне забезпечення його проблемного поля [13, с. 219–223]. Наукова література з МРСН, у тому числі психодіагностичні тести та опитувальники, слугує учителям школи для вдосконалення своєї роботи, допомагає традиційні навчальні курси пропустити крізь нормативний психолого-педагогічний зміст і реально вписати в сучасний вітакультурний простір модульно-розвивальної школи. СПЕ відстежила, що за браком коштів її не вистачає у кожній школі, зокнайперше у Бердичівській ЗОШ ¹10. В теорії та практиці нерозв'язаними залишаються проблеми, що пов'язані із можливістю опублікування праць учителів, обміном досвідом (недостатність наукових конференцій, круглих столів, семінарів), віддаленістю від наукового керівника – автора інноваційної системи, потребою у систематичній СПЕ, недостатністю методичної літератури тощо.

Під час здійснення СПЕ інноваційного експерименту нами проведено експрес-опитування всіх працівників школи з метою одержання відповідей на низку запитань щодо участі кожного в інноваційному освітньому процесі. Так, експеримент задовольняє вчителів шкіл (від їх загальної кількості) м. Бердичева – на 41,7%, м. Луганська – 51,5%, м. Донецька – 54,7%, м. Харкова – 67,6% [14, с. 219]. Майбутнє національної освіти пов'язують з МРСН, відповідно – 50%, 59,1%, 64,3%, 86,8% учителів експериментальних шкіл, що підтверджує їхні оптимістичні погляди, незважаючи на фінансові, матеріальні та інші проблеми. Крім того, більше половини педагогів кожної школи переконані, що ця система навчання сприяє засвоєнню знань, умінь, норм і цінностей учнів, а високі відсотки вказують на те, що вчителі добре оволоділи теорією МРСН і можуть практично реалізувати її інноваційні технології. Всі схвально відповіли, що саме вона ефективно використовує психологічні закономірності розвитку особистості та зосереджує все те прогресивне, що напрацювала вітчизняна психологія (62,5%, 63,6%, 69%, 88,2% відповідно).

Однак мають місце незначні розбіжності у відповідях [14, с. 219] учителів, котрі хотіли б більше одержати науково-консультативної допомоги з боку наукового керівника експерименту й відповіли “швидше так, ніж ні” (ЗОШ ¹ 10 м. Бердичева – 33,3%, ЗОШ ¹ 43 м. Донецька – 21%, ЗОШ ¹ 54 м. Луганська – 47%, ЗОШ ¹ 164 м. Харкова – 57,4%). Воднораз для вчителів м. Бердичева проблематичними завданнями є створення інноваційного забезпечення МРСН (освітні сценарії, міні-підручники), оскільки активну участь у їхньому створенні беруть лише п'ять учителів, що становить 5,2% від загальної кількості (96 учителів). Це пояснюється тим, що педколектив у 2000 році самовільно змінив умови експерименту, які негативно позначилися на практичній реалізації його програмово-методичного забезпечення. Проте ситуація була виправлена у 2004 році, коли школа знову перейшла на модульний розклад занять за схемою 2х30' і 3х30'.

Вихідні дані контрольних шкіл (див. табл.) свідчать про те, що лише у ЗОШ ¹ 29 м. Тернополя є наукова програма, котра реалізує спеціалізацію школи на поглиблене вивчення іноземних мов. Дві інші школи (ЗОШ ¹ 11

м. Тернополя та ЗОШ с. Купчинці) є класично традиційними і працюють за навчальними стандартними програмами загальнодержавного зразка та невід'ємно пов'язані із семестровим розкладом навчальних занять і 45-хвилинним уроком. У ЗОШ ¹ 29 функціонують новачинні структурні підрозділи – школа педмайстерності, науково-методична рада і творчі групи.

ВИСНОВКИ

Результати СПЕ ефективності ФЕ, для проведення якої нами були залучені чотири експериментальні школи модульно-розвивального типу, концептуально ґрунтуються на таких **узагальненнях**:

1. Кожна експериментальна школа працює за авторськими науковими програмами, що оптимально розвивають особистість як учня, так і вчителя. Вчителі міст Бердичева, Донецька та Луганська у 2002 році знаходилися на початку третього – розвивально-формуального, етапу експерименту, коли кожним учителем відпрацьовувалися освітні психомистецькі технології, за допомогою яких реалізується повний функціональний цикл предметних навчальних модулів. Педколектив ЗОШ ¹ 164 м. Харкова його завершував, тому системно і науково аналізував результати ФЕ та оформляв їх у вигляді наукових звітів і методичних рекомендацій (книги, посібники, міні-підручники, статті, тези тощо).

2. Усіма експериментальними школами завдання підготовчо-організаційного етапу виконані: проведено діагностику розумового і морального розвитку особистості учнів і вчителів, педагоги практично оволоділи психодіагностичними методиками, прогресивними технологіями диференціації та індивідуалізації навчання, набули досвіду наукового проектування проблемно-модульних навчальних програм. Значні результати досягнуті завдяки реалізації запропонованої програми дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника. З'явилися нові структурні підрозділи в організації науково-методичної роботи (творчі групи, дослідні лабораторії, педагогічні студії, школи педмайстерності, науково-методичні ради, дослідно-психологічні центри, інформаційні служби, філії кафедр вищих навчальних закладів).

3. Високі здобутки у виконанні завдань розвивально-формуального етапу нарощу-

вання інноваційного потенціалу експериментальних шкіл відображені у їхніх авторських методологічних моделях. Передусім змінена сама модель управління закладами за час експерименту, в якій традиційні освітні компоненти взаємодоповнюються науково-дослідними (діагностичний центр, соціально-психологічна служба, науково-методичний відділ, експертна та редакційно-видавнича групи). Експериментальні школи у 2002–03 навчальному році, крім Бердичівської¹ 10, працювали у режимі 20-хвилинних модульних занять у початковій школі і 30-хвилинних – у середній та старшій. Причому ці заняття здвоєні, строєні й системні, що дало змогу зосередити увагу учня на щоденній підготовці всього двох-трьох предметів, а не п'яти-шести. Надзавдання інноваційної системи – зовнішньо і внутрішньо створити з кожної особистості свідомого учасника єдиного сценарного дійства (навчальної вистави), коли розвивальні потоки організовано й самодостатньо фокусуються навколо психодуховного світу учня з певним віковим та індивідуальним потенціалом. Тому утворено нові зв'язки між структурними підрозділами та рівнями управління. Виявлена позитивна результативність в ефективності науково-пошукової роботи предметних кафедр за критеріями новизни, оригінальності та якості. Крім того, продуктивна позитивна динаміка в усіх аспектах функціонування навчального закладу підтвердила, що експериментальна школа – високоієрархізована організація, котра спроможна якісно виконувати набір складних соціально-культурних функцій й забезпечувати максимальний розвиток природних і соціальних потенцій, водночас організовувати виробництво якісного, об'єктивно нового, наукового знання.

4. Запровадження для учасників експерименту психодіагностичних методів, системи навчальних тренінгів і методологічних семінарів-практикумів підтверджує результативність діяльності психолого-педагогічних служб інноваційних шкіл. Відбулася позитивна динаміка змін у психологічному розвитку школярів, а саме в мотиваційний та інтелектуальний сферах, пізнавально-пошуковій активності, особистісній адаптованості, ціннісно-смысловому зростанні. СПЕ констатує ефективну роботу психологічних служб експериментальних шкіл з учителями, учнями, адміністрацією та батьками. Однак у 2003 році залишалися

нерозв'язаними такі проблеми: недостатні фінансування, комп'ютерне забезпечення, науково-методичне оснащення інноваційного навчання.

5. Авторське інноваційне програмово-методичне забезпечення модульно-розвивальної системи реально забезпеченні граф-схемами навчальних курсів, матрицями соціально-культурного змісту, науковими проектами, розвивальними міні-підручниками, освітніми сценаріями та програмами самореалізації. Тому кожний учитель експериментальної школи працює за системою освітніх технологій, з допомогою яких реалізується повний функціональний цикл навчального модуля, що відображено у підготовлених, науково відредагованих та адаптованих, методичних збірниках, повідомленнях, тезах, статтях, тобто у виданні власної науково-методичної продукції. Результати СПЕ підтверджують неможливість впровадження модульно-розвивальної системи без великої підготовчої роботи, яка потребує значно більше зусиль, ніж утілення сучасних педагогічних інновацій будь-якого іншого напрямку та змісту. Проблематичним залишається матеріально-фінансове забезпечення експериментальної роботи, що передбачає віднаходження коштів для придбання методичної та іншої літератури, видання експериментальних програм, міні-підручників тощо; на систематичні відрядження виконавців експерименту для консультування науковими керівниками і координаторами, для делегування в експериментальні школи на семінари-практикуми та організації продуктивної праці науковців і практиків згідно з поточними завданнями дослідницької діяльності.

1. Бим-Бад Б.М. Планирование эксперимента // Мтр://Біт-Басі.geabIIIгу.га.

2. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования. - Санкт-Петербург, 1999. - 137 с.

3. Вирченко С., Шеалб Ю. Організація і проведення гуманітарної соціально-психологічної експертизи управлінських рішень // Філософська і психологічна думка. - 1993. - № 9-10. - С. 132-158.

4. Гохман О.Т. Экспертное оценивание. - Воронеж: ВГУ, 1991. - 150 с.

5. Гузев В.В. Образовательная технология: от приема до философии. - М.: Сентябрь, 1996. - 112с.

6. Гуманітарна експертиза: круглий стіл (частина друга) // Філософська думка. - 2005. - №1. - С. 137-159.

7. Гуменюк О.Є. Психологія впливу: Монографія. - Тернопіль: Економічна думка, 2003. - 304 с.

8. Гуружанов В.А. Вопросы экспертизы современных образовательных технологий // Психологическая наука и образование. - 1997. - №1. - С. 95-103.

9. Даниленко Л.І. Буркова Л.В. Вибір та оцінювання освітніх інновацій // Директор школи. - 1998. - №34. - С. 6.

10. *Козлова О.* Педагогічна експертиза інноваційної діяльності вчителя // Освіта і управління. - 1997. - Т. 1, №4. - С. 141-144.
 11. *Підласий І.П.* Діагностика та експертиза педагогічних проєктів. - К.: Україна, 1998. - 343 с.
 12. *Ребуха Л.З.* Гуманітарна психолого-педагогічна експертиза в управлінській сфері інноваційної діяльності колективу школи // Психологія і суспільство. - 2004. - №3. - С. 106-114.
 13. *Ребуха Л.З.* Психолого-педагогічні закономірності цілісного модульно-розвивального процесу // Психологія і суспільство. - 2003. - №4. - С. 75-96.
 14. *Ребуха Л.З.* Психологічна експертиза інноваційної діяльності педагогічного колективу школи: Дис... канд.. психол. наук: 19.00.07. - Хмельницький, 2006. - 298 с.
 15. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. - К.: Правда Ярославичів, 1997. - 340 с.
 16. *Фурман А.В.* Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комплексна експертиза // Психологія і суспільство. - 2005. - №2. - С. 29-76.
 17. *Фурман А.В.* Соціально-психологічна експертиза ефективності модульно-розвивальних занять у школі. - К.: Правда Ярославичів. - 1999. - 56 с.
 18. *Фурман А.В.* Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України: анатомія пошуку // Освіта і управління. - 1997. - Т.1, №3. - С. 39-56.
 19. *Черепанов В.С.* Экспертные оценки в педагогических исследованиях. - М.: Педагогика, 1998. - 150 с.
 20. *Швалб Ю.М.* Методологічні принципи експертизи педагогічних систем // Міжнародний семінар з гуманістичної психології та педагогіки (Рівне, 15-17 червня 1998). - Київ - Рівне.: Ліста, 1998. - С. 108.
 21. *Швалб Ю.М.* Психологічна оцінка в інноваційній системі освіти // Творча спадщина Г.С. Костюка. - К.: РННЦ "ДВІНІТ", 2000. - С. 207-208.
 22. Экспертные оценки в социологических исследованиях / Крымский С.Б., Жилен Б.Б., Паниотто В.И., Бевзенко Л.Д. и др. - К.: Наукова думка, 1990. - 318 с.
 23. *Яс_в_яЛ.* Експертиза школьної освітньої середовища. - М.: Сентябрь, 2000. - 128 с.
 24. *8ифкМ., AikinzX, BakeeK., Benioi3., BinnbaumБ., Hauez-KoГe K, 5aeecloII E.* The Organ12alion of" Experi Зузietз: A. Презсрипуе Тшогiai. Кезсарсв Керорі УБ8Т-82-1, 1982. - 297 p.
- Надійшло до редакції 5.06.2007

Надійшла до редакції 5.06.2007.