

Отже, результати і висновки проведеного дослідження дають підставу вважати, що його вихідні теоретичні положення і методологічні моделі виправдали своє наукове призначення, гіпотеза доведена, мета і завдання досягнуті. При цьому висвітлені у монографії і статтях соціально-психологічні засади модульно-розвивальної системи знаходять нині широке прикладне застосування в дослідно-експериментальній діяльності педагогічних колективів 18-ти базових шкіл ДАККО АПН України, а також у системі підвищення кваліфікації вчителів обласних інститутів післядипломної освіти.

Виконане дослідження дає змогу рекомендувати шкільним психологам, соціальним педагогам і керівникам загальноосвітніх шкіл алгоритмічні інваріанти організації розвивальної взаємодії, системи експертної оцінки якості модульних занять порівняно з традиційним уроком та універсальну тест-карту ефективності модульно-розвивального процесу за показниками утворення і функціонування соціально-психологічного простору навчального заняття, що істотно збагачує діагностичний і методичний інструментарій їхньої прецесійної діяльності.

Проведений соціально-психологічний аналіз модульно-розвивальної системи як інноваційної моделі середньої освіти природно не вичерпує усіх аспектів проблеми соціальної психології організації. Подальшого теоретичного осмислення та експериментального вивчення потребують питання параметрів вимірювання соціально-психологічного простору, а саме його цілісність, структурність й автономність підструктур. Важливо також простежити вплив нової дидактичної системи на обсяг, інтенсивність і складність інформаційного та ділового обміну між учителем і учнями як засобу соціальної регуляції поведінки і психосоціального розвитку особистості. Очевидно, що якісно інші соціально-психологічні умови спричиняють специфічний набір взаємопов'язаних спонукань особистості до освітньої діяльності, а тому є потреба в найближчому майбутньому дослідити явище полімотивації, спираючись на теоретичну схему його форм, сфер, умов і механізмів існування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. — К., 1998. — 560с.
2. Балл Г.А., Бургин М.С. Анализ психологического воздействия и его педагогического значение// Вопр. психологии. — 1994. — № 4. — С. 56-66
3. Гуменюк О. Є. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект. — К., 1998. — 112 с.
4. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи/ За ред. Г.О.Балла та ін. — К., 1997. — 136 с.
5. Казьмирченко В.П. Социальная психология организаций. — К., 1993. — 360 с.
6. Киричук О.В. Проблеми психології педагогічної взаємодії// Психологія. — К., 1991. — Вип. 37. — С. 3-12.
7. Ковалев Г. А. О системе психологического воздействия. — М., 1989. — с 152.
8. Корнев В.П., Коваленко А.Б. Соціальна психодогія. — К., 1995. — 304с.
9. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. — М., 1989. — 128с.
10. Модульно-розвивальна система: соціально-культурний зміст навчальних модулів, фундаментальний експеримент у СШ № 80 м.Дніпропетровська// Рідна школа: Спецвипуск. — 1998. — № 10. — 80с.
11. Модульно-експериментальна система: теорія, технологія, досвід. Фундаментальний експеримент у СШ № 10 м. Бердичева Житомирської області// Рідна школа. — 1997. — № 2. — 80 с.
12. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию, становление человека: Пер. с англ. — М., 1994. — 480 с.
13. Фурман А.В. Модульно-розвивальна система: принципи, умови, забезпечення. — К., 1997. — 340 с.
14. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні. — К., 1991. — 191 с.
15. Фурман А. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України: алгоритм пошуку// Освіта і управління. — 1997. — Т. 1. — № 3. — С. 39-56.

Валентина РЯБОВА (ЗМІСТ)

МОДУЛЬНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ: ІДЕЯ, ПРИНЦИП, СИСТЕМА

Одним із завдань трансформації національної системи освіти до європейського соціально-культурного простору є технологічне переоснащення організаційних моделей сучасного навчально-виховного процесу. Важлива соціальна проблема полягає в тому, що традиційна система методів і прийомів навчання не може забезпечити бажаного рівня не

стільки загальноосвітньої підготовки дітей і молоді, скільки культурного розвитку особистості – громадянина суверенної України.

У цій ситуації існує об'єктивна потреба освітян оволодіти ефективними дидактичними технологіями, які б давали змогу налагодити неперервну розвивальну взаємодію учасників навчання в класі чи аудиторії. Теоретико-методологічні аспекти педагогічної інноватики висвітлені у наукових працях Ш.Амонашвілі, В.Безпалька, І.Волкова, М.Гузика, І.Закастової, Є.Ільїна, М.Кларіна, С.Лисенкової, В.Монахова, Г.Селевка, А.Тубельського, М.Чошанова, М.Шаталова та ін. При ЮНЕСКО діє центр педагогічних інновацій для розвитку освіти, а Міжнародне бюро з питань освіти при цій організації видає фаховий журнал "Інформація та інновації в освіті".

Серед тенденцій наукової розробки новітніх технологічних структур у сфері освіти розвинених країн світу найоригінальнішими і найзмістовнішими визнані модульні технології навчання (Д.Вазіна, А.Алексюк, О.Гуменюк, А.Гуцински, Є.Сковін, Дж.Рассел, П.Третьяков, А.Фурман, П.Юцявічене). В роботі В.Огнев'юка та А.Фурмана [7] історико-теоретичне обґрунтування одержав принцип модульності, реалізація якого у сфері освіти характеризується міждисциплінарністю і багатоаспектністю.

Ідея модульного навчання виникла наприкінці 60-х років в англійських країнах, як удосконалений варіант упровадження принципів програмованого навчання і пройшла плідну культурну еволюцію, охопивши як більшість розділів сучасної педагогічної науки, так і найрізноманітніші аспекти освітньої практики.

Ідея модульного навчання зводилася до того, що учневі пропонувалося майже самостійно працювати із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, яка містить цільовий план дій, банк інформації і методичне керівництво щодо досягнення дидактичних цілей. При цьому навчальний матеріал добирався з огляду на блоково-порційну автономність та посиленість для учня, а функції педагога варіювалися від інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої. Корекція навчального процесу проводилася здебільшого після визначення рівня досягнення школярами вагомих, узагальнених фрагментів змісту (так званих "модулів"), що забезпечувало індивідуальний підхід до кожного, розвивало самостійність й особисту відповідальність за результати навчання.

Розвитку ідеї модульного навчання найбільше сприяли наукові дослідження А.Алексюка, [1], К.Вазіної [2], О.Гуменюк [3], Дж.Рассела [7], Є.Сковіна [8], П.Третьякова [9], А.Фурмана [10; 11], П.Юцявічене [12]. Узагальнюючи напрацювання цих учених, укажемо на напрями, в яких розробка зазначеної ідеї, з нашої точки зору, є перспективною:

— *змістовому*, коли модуль проєктується як довершений добір, цілісний блок наукової інформації, міждисциплінарного знання;

— *методичному*, коли мова йде про інноваційні програмово-методичні засоби, які значною мірою відображають функціональну цілісність і фрагментарну довершеність людського досвіду чи наукового знання;

— *організаційному*, коли модуль визначається як відносно самостійна форма життєдіяльності педагогічно керованих малих, середніх або великих навчальних груп;

— *комунікативному*, коли модулем є цілісна, здебільшого діалогічна, міжсуб'єктна взаємодія, яка користується тією чи іншою культурно організованою знаковою системою (художня графіка, письмо, комп'ютерні інформаційні системи тощо);

— *дидактичному*, коли модуль утворюється як функціональна єдність основних складових навчального процесу — цілей, змісту, форм технологій, методів, засобів та результатів співпраці вчителя й учнів, викладача і студентів;

— *методологічному*, коли модуль перетворюється на засіб усвідомленої мислєдіяльності, яка дає змогу на професійному рівні здійснювати проєктно-пошукову діяльність модульних компонентів, технологій, систем, створювати соціальні проєкти і програми та перевіряти їх на можливість практичної реалізації;

— *загальноосвітньому*, коли модуль інтерпретується як надскладна організація (сфера) соціально-культурної практики людей, що забезпечує якісний психосоціальний розвиток і професійну підготовку підростаючого покоління.

Очевидно, що теоретичне обґрунтування зазначених напрямів розробки ідеї модульного

навчання безпосередньо пов'язане із уведенням у систему дидактичного пізнання принципу модульності. Ця робота здійснена тільки в останнє десятиліття (див. роботи П.Юцявічене, К.Вазіної, А.Фурмана).

У зарубіжному досвіді наукового пошуку маємо переважно еkleктичне поєднання вимог принципу модульності, який переважно реалізується за окремими функціональними вузлами, відображеними у змісті, організаційних формах і методах – модулях, призначенням яких є досягнення конкретних дидактичних цілей. Так, серед основних ознак цього принципу зарубіжні науковці виділяють такі:

- структурування змісту навчання як довершеного функціонального блоку знань, навчальних умінь і соціальних норм їх використання;
- відбір самостійної групи ідей (базових знань), якими оволодівають учні чи студенти за допомогою дидактично доцільних засобів, що відповідають природі цих ідей;
- формування самодостатнього, цілісно спланованого циклу навчальної діяльності, яка б сприяла досягненню чітко визначених завдань;
- таке застосування різних форм і методів навчання, що підпорядковане загальній темі навчального курсу або актуальній науково-технічній, соціальній, економічній чи гуманістичній проблемі;
- складання відносно автономних порцій навчального матеріалу для диференційованих за інтелектуальним критерієм навчальних груп та ін.

У фундаментальній науковій праці литовської дослідниці П.Юцявічене [12] принцип модульності вперше набув ґрунтовної теоретичної розробки, по-перше, в контексті оригінальної загальнодидактичної теорії модульного навчання, по-друге, у єдності як із загальноприйнятими принципами дидактики, так із спеціальними принципами нової моделі навчання. Саме останні, на її думку, є керівною ідеєю професійної діяльності педагога у нових дидактичних умовах. При цьому, мета, зміст, технологія організації і загальне спрямування модульного навчання визначають такі принципи: модульності, вищленення зі змісту навчання розрізнених елементів, динамічності, дієвості й оперативності знань, їх системи, гнучкості, усвідомленої перспективи, різнобічності методологічного консультування і паритетності.

Отже, за П.Юцявічене, суть принципу модульності полягає в тому, що навчання організується за окремими функціональними вузлами-модулями, які поєднуючи зміст, форми і методи роботи вчителя й учнів, спрямовані на досягнення конкретних дидактичних цілей. Звідси випливає кілька основних правил модульного навчання:

- 1) навчальний матеріал треба конструювати у такий спосіб, щоби він повно забезпечував досягнення кожним учнем чітко визначених перед ним дидактичних завдань;
- 2) він має бути поданий настільки завершеним блоком, щоби існувала можливість сконструювати єдиний зміст навчання як окремий модуль, що реалізує комплексну дидактичну мету;
- 3) відповідно до специфіки навчального матеріалу треба інтегрувати різні види і форми навчання, що знову ж таки спрямовані на досягнення визначеної дидактичної мети.

Істотний внесок у теоретичне обґрунтування принципу модульності вносять наукові праці К.Вазіної [2], яка пропонує авторську модель організації модульного навчання в системі вищих навчальних закладів та післядипломної освіти. За її підходом, основний зміст принципу модульності зводиться до створення для слухачів (учнів, студентів чи педагогів) розвивального простору, що функціонує за об'єктивними, тобто культурними, нормами, котрі і є умовою саморозвитку людини. Для створення такого простору треба розв'язати дві проблеми — відбору змісту, спираючись на вимоги принципів системності, організованості і дозування, і реалізації за допомогою системи міжсуб'єктних механізмів цілісної технології педагогічної взаємодії. Тому метою модульного навчання є саморозвиток особистості, а його змістом – вселенський простір, тобто універсум, що являє собою систему кодів (генетичний, інформаційний, енергетичний та ін.), а відтак – систему модулів різної складності і відмінних рівнів організації.

Перевагою аналізованого підходу є те, що К.Вазіній удалося на основі нового теоретико-методологічного обґрунтування принципу модульності створити оригінальну дидактичну систему – технологію колективної та індивідуальної мислєдіяльності, що є своєрідною соціальною програмою саморозвитку людини.

І все ж, найбільш повне змістовне і структурне висвітлення цей принцип, на наш погляд, здобув у теорії модульно-розвивальної системи, автором якої є український вчений А.Фурман [10; 11]. В окремому розділі монографічного дослідження “Принцип модульності в системі освіти” автор пише: “Поступальний розвиток модульного навчання пов'язаний з фундаментальним обґрунтуванням принципу модульності як одного з основних у галузі сучасної освіти, кожний аспект якого пройшов певні етапи становлення:

— від модульної теми і міні-курсу до модульної навчальної програми і модульного програмово-навчального комплексу;

— від модульного уроку до формального модуля як сукупності 20- чи 30-хвилинних міні-модулів;

— від операційного і системно-діяльнісного модулів до цілісних комп'ютерно-навчального і дидактичного модулів;

— нарешті, від об'єднання шкільних модулів до модульно-розвивальної системи як реальної альтернативи класно-урочної системи” [11, 116].

Далі автор цілком слушно зазначає, що безпідставно поняття “модуль” тлумачити тільки як технічний термін, хоч етимологія його безпосередньо пов'язана з технічною революцією в історії людства. Так, за словником “модуль” (від лат. *modulus* — міра) — це:

1) назва, яку дають якомусь особливо важливому коефіцієнту чи величині;

2) система логарифмів;

3) уніфікований вузол радіоелектронної апаратури;

4) умовна одиниця в архітектурі і будівництві (розмір одного з елементів будівлі);

5) відокремлювана, порівняно самостійна частина якоїсь системи, організації пристрою (наприклад, модуль космічного корабля).

Отже, вихідне значення терміна “модуль” не торкається ні дидактичного змісту, ні психолого-педагогічного. Закордонні дослідники інтерпретують модуль як цілісний функціональний вузол навчально-виховного процесу, або як довершений блок дидактично адаптованої інформації, що не повно відображає сутність принципу модульності в освіті. Ось чому А.Фурман цілком виправдано вводить у понятійно-термінологічне поле сучасної теорії навчання систему нових визначень і структурно функціональних моделей таких термінів, як “дидактичний модуль”, “навчальний модуль”, “змістовий модуль”, “організаційний модуль”, “форма-модуль” “технологічний модуль”, “ритмо-модуль”, “міні-модуль”, “модулі знань норм цінностей”, “розвивальний модуль” та ін. [11, 311-319].

Результатом проведення такої методологічної роботи є те, що модуль визначається як довершений функціональний цикл навчально-виховно-освітнього процесу, який забезпечує культурний розвиток особистості. Цей термін має міжнаукове значення і за понятійним обсягом та змістом є категорією сучасного наукового пізнання. Загалом у дослідженні системи організації соціально-культурних (у т.ч. освітніх) модулів перспективними є три методологічно різних підходи:

а) *структурно-діяльнісний*, за яким модуль визначається як система, що виконує певні функції і водночас зберігає свою цілісність, спроможність виконувати роботу, здатність змінювати довкілля або організовувати;

б) *метасистемний*, коли модуль тлумачиться як набір динамічних відкритих систем, що взаємозалежно функціонують, розвиваються, саморегулюються;

в) *організаційно-рефлексивний*, що визначає модуль складним предметом управлінської діяльності, коли керівник знає до чого прагне, організаційно забезпечує виконання спроектованого технологічного циклу та усвідомлює наскільки успішно здійснює управління системою [11, 109-110].

Очевидно, що в системі модульно-розвивального навчання принцип модульності, враховуючи найцінніші здобутки системного підходу в науці, вимагає, щоб освітній модуль як довершений фрагмент змодельованого соціально-культурного досвіду мав високоструктурну (ієрархічну) змістовну організацію. Тоді модуль — це тільки та високоорганізована система, що забезпечує виконання складної функції – діяльності, а модуль в освіті – динамічна, відкрита, саморозвивальна метасистема, яка реалізує єдність процесів функціонування розвитку та управління окремої організаційної структури (школа, вуз, освітня ланка, академічний курс,

учнівська чи студентська група тощо).

Таким чином, навіть короткий теоретичний аналіз концептуальних підходів в обґрунтуванні принципу модульності показує, що за кілька десятиліть відбувся стійкий прогрес у розвитку дидактичної науки щодо нової ідеї. На сьогодні зазначений принцип за ґрунтовністю змісту (положення, підходи, вимоги тощо) є важливим теоретичним конструктом вітчизняної дидактики; особливо широку популярність він має в зарубіжній теорії і практиці шкільництва, що вказує на важливе суспільне значення досліджень із модульного навчання.

Вивчення літературних джерел дає змогу зробити також висновок щодо соціальних форм втілення модульного навчання як багато в чому альтернативної традиційній моделі організації навчально-виховного процесу. На наш погляд, є п'ять різновидів модульного навчання як окремої соціальної практики українських освітян:

а) *передовий педагогічний досвід*, у якому основну роль відіграє ідея об'єднання за певними принципами;

б) *дидактичний принцип*, що виявляє сукупність вимог до постановки цілей, відбору змісту, форм і методів навчання (див. вище);

в) *дидактична теорія*, що описує науковими засобами інноваційну модель навчання як соціальну організованість високого рівня досконалості;

г) *дидактична система*, що реалізує в експериментальному варіанті теоретико-методологічні засади нової моделі;

д) *освітня система*, що відображена як довгострокова наукова її програма під назвою "Модульно-розвивальна система".

Модульне навчання у передовому педагогічному досвіді — це, здебільшого, об'єднання кількох (3-5) навчально-виховних закладів (скажімо, початкова, основна і старша школи) у цілісний комплекс для формування самостійної, рефлексивної навчальної діяльності школярів з метою досягнення чітко визначених освітніх цілей, тобто створення об'єднаних шкільних модулів [8]. Крім того, як досвід нині широко використовується модульно-рейтингова система оцінювання у середній і вищій школі, яка переважно реалізує контрольні функції на певному діагностично-методичному рівні [1 та ін.].

Модульне навчання як дидактична теорія інтенсивно взаємозбагачується з відомими концептуальними моделями розвивального навчання (Л.Виготський, Л.Занков, В.Давидов, М.Матюшкін, М.Махмутов, А.Фурман та ін.). А тому завдання науковців у цьому плані полягає в тому, щоби визначити ідеї і принципи, закони і закономірності, моделі і класифікації, поняття і наукові факти культурного розвитку людини у трьох взаємопов'язаних аспектах: оволодіння системою знань, системою соціальних норм і системою етнонаціональних цінностей, які дають змогу особистості сформуватися й самореалізуватися.

Модульне навчання як інноваційна психолого-дидактична система, що зароджується, становить гармонійну сукупність змісту, форм, методів і засобів розвивального навчання, яка забезпечує оптимізацію психосоціального зростання особистості вчителя й учня шляхом реалізації вимог загальнодидактичного принципу модульності.

Становлення зазначеного рівня соціальної практики, яке в українській освіті відбувається швидкими темпами, є найперше показником низької ефективності традиційних форм навчання, класно-урочної у середній і лекційно-семінарської у вищій школі. Простота організаційної структури й управління, висока інформаційність та економічність є передумовами широкого використання цих систем протягом кількох століть у багатьох країнах світу, особливо слаборозвинених. Нині можна констатувати, що вони мають істотні недоліки, а саме:

— переважання колективної і групової роботи над індивідуальною, внаслідок чого недостатньо повно враховуються психологічні особливості учнів і студентів, присутня внутрішня пасивність навчання і нераціональне використання часу на заняттях;

— незмога учня (студента) глибоко осмислити великий обсяг матеріалу через його швидку зміну, слабку структурованість, переважання пасивного сприймання інформації над її осмисленням і практикою соціального використання, через репродуктивність домашніх завдань;

— обмеження діалогічного спілкування учасників навчання, яке спричинене великим наповненням класів і студентських груп, репродуктивністю їхніх міжособистісних контактів,

що психічно виснажує як педагогів, так і вихованців;

— недостатня наступність конкретного соціально-культурного впливу сім'ї, школи, оточення, що часто приводить до формування подвійної моралі в учнів і студентів, негативних рис характеру (егоїзм, неправдивість тощо);

— низька соціально-психологічна стимуляція творчих здібностей і критичного мислення внаслідок пізнавально-інформаційного перевантаження навчального процесу, що не сприяє повній самореалізації особистості як представника певної культурної спільності.

Узагальнення численних фактологічних даних, проведених наукових досліджень щодо позитивних моментів реалізації принципу модульності в освіті показує, що модульне навчання як дидактична система втілює новий підхід до організації навчального процесу на основі посилення його цілеспрямованості, системності, індивідуалізованості, самостійності і відповідальності учнів (студентів). Його впровадження передбачає:

а) визначення набору комплексних, інтегративних і локальних навчально-виховних цілей і завдань та способів (методи, рівні, засоби тощо) їх досягнення;

б) переструктурування змісту навчання як сукупності змістово-інформаційних блоків;

в) технологічне забезпечення навчального процесу шляхом усвідомленої фіксації педагогом процедур і меж самостійної навчальної діяльності школярів (студентів) із змістовими модулями;

г) наповнення чітко спроектованим і залежним від етапу навчання психолого-дидактичним змістом розвивальної взаємодії вчителя й учнів, викладача і студентів під час проведення модульних занять;

д) поєднання побіжного та узагальнювального контролю навчальних досягнень кожного із доступними формами і засобами його неперервного самоконтролю власних успіхів;

е) створення інноваційних програмово-методичних засобів (модульні карти, модульні підручники та ін.) для реалізації принципів і вимог нового способу організації навчання.

Крім того, висвітлюючи проблему модульного підходу в освіті, варто згадати про ще один оригінальний напрям шкільного експериментування, а саме запровадження Є.Сковиним нової структурно-управлінської моделі загальноосвітньої школи — об'єднання шкільних модулів [8]. Останнє є комплексом навчально-виховних закладів (найперше — початкова, середня і старша школи), що ефективно розв'язують соціальні проблеми регіону за допомогою збільшення кількості підрозділів, ускладнення дидактичних завдань, які стоять перед ними, та удосконалення структури органів управління. При створенні таких об'єднань модернізації підлягають педагогічний процес, організаційна і фінансово-господарська діяльність та система управління школою.

У цьому контексті передова педагогічна практика нині пропонує дві моделі шкільних модульних об'єднань, які, з нашої точки зору, дають змогу повно реалізувати принцип модульності:

1) створення об'єднання шкільних модулів у вигляді добровільної асоціації шкіл, дошкільних і позашкільних закладів, середніх спеціальних і вищих навчальних закладів, підприємств і організацій у межах окремого регіону (міста, району, селища), що дозволяє поєднати зусилля всіх учасників педагогічного процесу в справі виховання;

2) створення на базі великих шкіл об'єднань шкільних модулів у межах уже діючих тут початкової, основної і старшої шкіл з метою оптимізації педагогічного керівництва навчально-виховним процесом і забезпечення в такий спосіб кращих академічних успіхів і ґрунтовнішої самореалізації вчителя й учня.

У першому випадку завдання полягає в тому, щоби “створити сучасну модель освіти в умовах невеликого міста з нерозвиненою мережею середніх спеціальних і вищих навчальних закладів”, “коли у кожного учня була б своя лінія розвитку, своя траєкторія здобування освіти, свій шлях до вершин пізнання. Діти не на словах, а на ділі, за словами Є.В.Сковіна, мають дістати можливість міняти навчальні групи, колективи з метою досягти розвитку здібностей...” [8, 101].

Друга модель є перспективнішою: об'єднання шкільних модулів — новий тип соціально-освітнього інституту, якому властиві відносно оптимальна структура внутрішнього управління; вільні фінансово-економічні і госпрозрахункові відносини з юридичними й фізичними особами;

реальний вплив педагогічного колективу на формування соціально-культурного контексту школи; наявність системи психологічного і комп'ютерно-тестового забезпечення навчально-виховного процесу; комплексна диференціація і глибинна індивідуалізація навчання від 1-го до 11-го класу; дієва методологічна рада об'єднання; гнучка методична служба та ін.

Отож, специфіка діяльності такого об'єднання порівняно з роботою загальноосвітньої школи, полягає передусім у тому, що створюється оптимальна організаційна структура (мережа служб і підрозділів), яка у поєднанні з гнучкою системою управління забезпечує чіткий розподіл функціональних обов'язків учасників педагогічного процесу.

Однак об'єднання шкільних модулів, як показує досвід роботи таких об'єднань на Донеччині, може бути створене тільки на базі великих шкіл (1500 учнів і більше) як прикладний експеримент, що торкається нової організаційно-управлінської моделі школи, але не її соціально-культурного простору загалом. І все ж, він не торкається всіх сторін життя навчально-виховного закладу і головне — її освітнього (нові модульні програми, підручники тощо) і психолого-педагогічного (цілі, характер, насичення, механізми) змісту, який залишається переважно традиційним.

Модульний підхід найґрунтовніше реалізовується системою модульно-розвивального навчання, яка науково проектується й експериментально впроваджується з 1993 року як комплексне вдосконалення традиційної класно-урочної системи [11]. Концептуально вона розробляється у єдності міждисциплінарної теорії, плюралістичної методології, повноцінної технології і практики довготривалого експериментування. Основу її становить вчення про повний функціональний цикл навчального модуля, який містить вісім основних етапів: чуттєво-естетичний, установчо-мотиваційний, змістово-пошуковий, оцінювально-смісловий, адаптивно-перетворювальний, системно-узагальнювальний, контрольно-рефлексивний, духовно-естетичний, кожний із яких має свої завдання, психолого-дидактичний зміст і розвиває певні сторони внутрішнього світу особистості.

Вивчення досвіду експериментального впровадження модульно-розвивальної системи базовими школами Державної академії керівних кадрів освіти [5; 6; 11] показало, що ця система певною мірою нейтралізує недоліки традиційної школи завдяки створенню таких дидактичних умов:

1. Змістовно навчальний процес організується за інноваційними проблемно-модульними програмами (граф-схеми навчальних курсів, наукові проекти навчальних модулів, розвивальні міні-підручники та ін.), які, розкриваючи соціально-функціональну роль кожного, чітко визначають психолого-дидактичний зміст спільної діяльності вчителя й учнів на тому чи іншому етапі функціонування навчального модуля, тобто забезпечують розвиток певного набору культурних функцій особистості з її ментальним досвідом і потенціалом.

2. Модульно-розвивальний процес детально технологізовано на рівні окремого навчального курсу (сукупність навчальних модулів), змістового модуля (вісім основних освітніх технологій) і міні-модуля (30-, 25- чи 20-хвилинне навчальне заняття з чітко визначеною системою проблемно-діалогічних засобів).

3. Зменшено щоденні навчальні навантаження на учня: замість 5-7-ми предметів він готує і вивчає 2-3, максимум 4, що дає йому змогу в кілька разів підвищити зосередженість на певному освітньому змісті.

4. Впроваджено гнучкий розклад і скорочено урок до 30-ти (25 і 20) хв., оскільки три міні-модулі по 30 хв. — це більше, ніж два уроки по 45 хв. Завдяки цьому фактично незмінними протягом року залишаються психофізіологічна готовність та інтелектуальна здатність учня до ефективного навчання.

5. За допомогою спеціальних психолого-педагогічних заходів (систематичне ґрунтовне тестування інтелектуального й особистісного зростання учнів, гнучкий режим навчальної і позанавчальної праці тощо) гармонізується система особистісної адаптованості учнів від 1-го до 11-го класу.

6. Оптимізовано індивідуальний пізнавальний процес кожного, оскільки навчання розпочинається з формування внутрішньої пізнавальної мотивації і через нормотворчість завершується рефлексивним осмисленням себе і своїх можливостей у реальному світі.

7. Дидактично унормовано професійну діяльність учителя завдяки чіткій логічній

послідовності завершеної сукупності етапів функціонування навчального модуля, змістової психолого-педагогічної характеристики кожного з них, що дає змогу в деталях проектувати організацію навчально-виховного процесу у формах розвивальної педагогічної взаємодії на матеріалі соціально-культурного досвіду.

Одна з основних відмінностей модульно-розвивальної системи від традиційної полягає в тому, що вона ґрунтується не на теорії викладацької діяльності педагога, а на теорії його освітньої діяльності. Крім того, що вчитель покликаний науково проектувати і майстерно створювати соціально-культурний простір навчального курсу, він також зобов'язаний навчитися професійно працювати з трьома різновидами змісту розвивальної взаємодії з класом: А — психолого-педагогічним, Б — навчально-предметним, В — методично-засобовим. Але справжнього успіху експериментальна система досягає тоді, коли учні слідом за наставником, також навчаються свідомо працювати із зазначеними різновидами змісту і найперше — організаційним кліматом конкретної навчальної групи.

Отже, модульне навчання як оригінальна модель організації освітнього процесу в середній і вищій школі одержало широке теоретико-методологічне обґрунтування в дослідженнях закордонних і вітчизняних науковців на рівні оригінальної ідеї, освітнього принципу і цілісної дидактичної системи. Одержані нами в результаті проведеного аналізу основоположні наукові знання про зміст і можливості модульного підходу в системі освіти дають змогу перейти до докладнішого висвітлення його найоригінальніших версій і технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання. — К., 1993. — 220 с.
2. Вазина К.Я. Саморазвитие личности и модульное обучение. — Нижний Новгород, 1991. — 122 с.
3. Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект. — К., 1998. — 112 с.
4. Казьмирєнко В. П. Социальная психология организаций. — К., 1993. — 360 с.
5. Модульно-розвивальна система; соціально-культурний зміст навчальних модулів. Фундаментальний експеримент у СШ №80 м. Дніпропетровська// Рідна школа: Спецвипуск. — 1998. — № 10. — 80 с.
6. Модульно-розвивальна система: теорія, технологія досвід, фундаментальний експеримент у СШ №10 м. Бердичева Житомирської області// Рідна школа: Спецвипуск. — 1997. — № 2. — 80 с.
7. Опнев'юк В.О.; Фурман А. В. Принцип модульності в історії освіти. — К., 1995. — 85 с.
8. Сковин Е.В. Объединение школьных модулей. — М., 1992. — 86 с.
9. Третьяков П. И., Сенновский И. Б. Технология модульного обучения. — М., 1997. — 280 с.
10. Фурман А., Гуменюк О. Модульно-розвивальне навчання: передумови, новачії, впровадження // Освіта і управління. — 1997. — Т.1. № 4. — С. 94-120.
11. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. — К., 1997. — 340 с.
12. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. — Каунас, 1989. — 272 с.

Володимир ЧАЙКА (ЗМІСТ)

Ірина ЛЕВЧУК

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КОМПОНЕНТІВ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Поняття навчального матеріалу належить до фундаментальних понять дидактики, яке відіграє значну роль у побудові дидактичних теорій.

Звертаючись до психолого-педагогічної літератури попередніх років, можна побачити, що поняття “навчальний матеріал” протягом усієї історії вітчизняної педагогіки та школи належить до найбільш уживаних. Широко застосовуються і похідні від нього: “освітній матеріал”, “основний матеріал”, “додатковий матеріал”, “матеріал підручника”, “навчальний текст”, “навчальна інформація” тощо. А от спроб дослідження розглядуваного поняття тривалий час практично не було. Користуючись поняттям “навчальний матеріал” у різноманітних смислових зв'язках, автори дидактичних і методичних публікацій, як правило, не розкривали його суті, не робили адекватного смислового аналізу. Мабуть, утвердилася традиція вважати педагогічну суть цього поняття очевидною. Хоча конкретної відповіді на питання, що