

методологія, технологія і практика якого розробляються нами взаємозалежно протягом семи років [1; 4; 5]. Результатом започаткування такого експерименту є створення на базі загальноосвітніх шкіл регіональних науково-освітніх середніх закладів, які виконують три основні завдання: а) показують на практиці нову освітню модель національної школи; б) проводять перепідготовку педагогічних кадрів регіону до діяльності у новій освітній системі; в) організують виробництво об'єктивно нового науково-методичного знання. Із числа експериментальних шкіл ДАККО ліцей №157 м.Києва, ЗОШ №10 м.Бердичева, ЗОШ №44 м.Запоріжжя, ЗОШ №43 м.Донецька і ЗОШ №80 м.Дніпропетровська нині успішно справляються з цими завданнями. Очевидно, що Уряд і Міносвіти покликані підтримувати освітні інновації та управлінські моделі зазначеного рівня, оскільки вони плекають кращі риси української ментальності (внутрішня свобода, працелюбність, щиросердність, кмітливність, сонячність тощо) й забезпечують самобутність українства як усепланетарного явища, прискорюють входження нашої держави до європейського культурного простору.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект. - К., 1998. - 112 с.
2. Модульно-розвивальна система: соціально-культурний зміст навчальних модулів. Фундаментальний експеримент у СШ 80 м.Дніпропетровська // Рідна школа: Спецвипуск. - 1998.-№10. - 80 с.
3. Модульно-розвивальна система: теорія, технологія, досвід. Фундаментальний експеримент у СШ №10 м.Бердичева Житомирської області // Рідна школа: Спецвипуск. — 1997.- №2.- 80 с.
4. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. - К., 1997.- 340 с.
5. Фурман А.В. Соціально-психологічна експертиза ефективності модульно-розвивальних занять у школі. — К., 1999.- 56 с.

Валентина Рябова

МЕТОДОЛОГІЯ ДИДАКТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ МОДУЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Соціально організоване навчання (школа, вуз, заклад післядипломної освіти) — це завжди забезпечення досвіду, причому як індивідуального, так і загальнокультурного. У зв'язку з цим проблема проведення наукового аналізу модульних технологій навчання адекватно може бути розв'язана тільки за умови поєднання теоретичних і емпірико-практичних висновків про доцільність, новизну та ефективність тих чи інших нововведень у сфері сучасного шкільництва [3; 15; 16; 19]. Тому методологія дослідження має базуватися на міждисциплінарній концепції розвитку інноваційних процесів у суспільстві і системі національної освіти зокрема та передбачати проектно-експериментальне втілення тих ідей, принципів і закономірностей технологічної організації навчання, які є результатом попередньої наукової теоретизації. Іншими словами, мовиться про те, щоб сам дидактичний пошук був технологічним, тобто передбачав не тільки науковий опис, а й практичну реалізацію модульно організованих інваріантів навчально-виховного процесу.

Проблема інноваційності освітніх процесів нині є однією із найактуальніших у системі пошуку прийнятих способів розв'язання глобальних цивілізаційних завдань. У соціально-психологічному аспекті інновація — створення і впровадження різноманітних нововведень, які стимулюють зміни в соціальній практиці. Незважаючи на широке вживання терміну «інновація» в науковій і буденній мові, досі не обґрунтована ні загальна теорія інноваційних процесів, ні спеціальна теорія освітньої інноватики, що гальмує розгортання методологічного пошуку наукових засобів визначення порівняльної ефективності педагогічних (в т.ч. модульних) технологій.

Більшість науковців сходяться на тому, що має бути створена окрема галузь методологічного знання — освітня інноватика, яка виявить сутнісний зв'язок теорії і практики педагогічної діяльності, дасть змогу визначити нормотворче поле інноваційних перетворень, об'єднати процеси проектування і впровадження їх на практиці, а відтак визначити ефективність технологічних моделей навчання [4; 10; 11; 18]. При цьому основними науковими напрямками розробки освітньої інноватики є: а) педагогічна неологія як теорія створення

інновацій у системі освіти; б) методологія освоєння нового соціологією, дидактикою, психологією, стратегічним і тактичним менеджментом; в) технологія і досвід практичного застосування освітніх, педагогічних і психологічних нововведень.

Очевидно, що інновації в сфері освіти не самоізолювані і не самодостатні, вони характеризуються інфраструктурністю, багатосистемністю. Тому для наукової розробки дидактичної інноватики треба щонайперше широко тлумачити навчання як процес накопичення соціально-культурного досвіду як індивідом, так і групою, етносом, нацією. У зв'язку з цим М.Кларін пише: "За своїм основним змістом поняття «інновація» приналежне не тільки до створення і поширення новацій, а й до змін у способах діяльності, стилі мислення, які з цим пов'язані. Розглядаючи інноваційні моделі навчання, ми в такий спосіб звертаємося до нових дидактичних підходів, які формують нетрадиційне уявлення про організацію навчального процесу" [6, с. 55].

Отже, інноваційність може бути одним з основних критеріїв визначення ефективності модульних технологій навчання, а модель інноваційного навчання слугувати концептуальним підґрунтям в організації дослідження актуальних дидактичних процесів. На противагу підтримуючому навчання інноваційне стимулює позитивні якісні зміни в існуючій культурі і соціальному середовищі, активно впливає на проблемні ситуації, що постають як перед окремою людиною, так і перед суспільством. Отож перший тип навчання забезпечує відтворення соціального досвіду, другий зорієнтований на творення нового в матеріальній, соціальній і духовній сферах на основі наявного досвіду і в такий спосіб забезпечує його оновлення та збагачення.

Інноваційний підхід до побудови навчального процесу має істотну перевагу над різними формами модернізації традиційної педагогічної діяльності, тому що стимулює багатовекторний розвиток особистості, передусім її здатність оволодівати новим досвідом на основі творчого і критичного мислення, рольового та імітаційного моделювання. Більше того, інноваційність як характеристика навчання спричиняє такі зміни у шкільному просторі, які видозмінюють характер педагогічних взаємин, способи соціальної діяльності, стиль мислення і світобачення. У зв'язку з цим ми підтримуємо позицію А.Пригожина, який вважає, що інноваційними є моделі, які перетворюють характер навчання стосовно таких його сутнісних та інструментально значущих властивостей, як: а) цільова орієнтація, б) характер взаємодії педагога і учнів, в) їхні позиції у процесі навчання [11].

Оскільки сучасний навчальний процес, за висловом О.Тофлера, несе на собі відбитки конвеєрної організації праці раннього етапу індустріального суспільства, то має місце загальноцивілізаційна проблема відпрацювання нетрадиційних підходів до постановки шкільної справи. Основне завдання — створити такі дидактичні умови, щоб учень займав не просто активну, а ініціативну, нормотворчу позицію у навчанні. Тому дидактичні пошуки відображають динаміку розвитку двох полярних типів науково-педагогічної свідомості — спцієнтистсько-технологічного і гуманістичного [6, с. 7]. Перший втілює соціально-інженерну ідеологію у сфері дидактики, розглядаючи навчання як тотально сконструйований процес з однозначно запланованими результатами, в якому учні засвоюють задані наукові еталони; другий реалізує ідеали розвитку творчого потенціалу людини в ході навчання, орієнтує учнів на самостійне добування нового соціально-культурного досвіду, розвиток їхніх розумових та особистих можливостей.

Зазначені типи науково-педагогічної свідомості характеризують репродуктивний і проблемний способи організації освітнього процесу, які втілюються у двох основних підходах до перетворення навчання — технологічному і пошуковому. Загальною моделлю першого, що забезпечує модернізацію традиційної шкільної практики, є навчання за відновлювальними дидактичними циклами, яке гарантує заплановані академічні результати; моделлю другого, що передбачає трансформацію завдань, змісту і характеру педагогічної взаємодії, є творчий пошук нових знань, норм і цінностей за схемою: утледіння і постановка проблем — висунення припущень і гіпотез — їх доведення і перевірка — пізнавальна рефлексія над результатом і процесом пізнання. Версії останньої моделі розглядають навчання як: системне наукове дослідження, ігрове моделювання, ділова дискусія, спільне прийняття рішень тощо. Загальна

ознака цих версій — зміна соціальної позиції учня та проживання ним навчального процесу в ролі активного учасника-творця.

У розробці концепції дидактичного дослідження ми виходили з такого методологічного положення: для наукового обґрунтування інноваційних освітніх технологій варто спиратися на поняття "модель навчання", зміст якого утримує схему або план дії педагога під час здійснення навчального процесу, в якому переважає діяльність і розвиток учнів. Очевидно, що різні типи моделей навчання відображають відмінні параметри-характеристики цілісної картини освітньої активності школярів у динаміці її складників, компонентів, форм і механізмів. На наш погляд, протиставляти будь-які моделі можна лише під час теоретико-методологічного аналізу. У шкільній практиці є взаємодоповнення і взаємозбагачення різних концептуальних схем навчального процесу з переважанням тієї або тієї тенденції у розгортанні педагогічних взаємин.

Проблематика цього дослідження поставила перед нами також методологічне завдання: оцінити основні технологічні версії модульного навчання за трьома відомими критеріями процесуально орієнтованого навчання: а) організація систематичної дослідницької діяльності; б) реалізація навчально-ігрової, модельовальної діяльності; в) розгортання неперервної комунікативно-діалогової діяльності, активного обміну думками, творчої дискусії. Результати проведення методологічної роботи зведені у таблиці 1, що підтверджує переваги модульно-розвивальної технології, яка, зосереджуючи здобутки інших технологічних моделей, концептуально, методологічно і процедурно втілює найскладнішу й водночас найефективнішу єдність різноаспектних процесів соціально-культурної взаємодії учасників навчання. Це дає підстави звернутися до методології соціально-дидактичного дослідження, яка є основою в експериментальному обґрунтуванні модульно-розвивальної системи шкільної освіти [2; 3; 8; 9; 14; 15; 16; 17].

Вивчення теорії і технології фундаментального соціально-психологічного експерименту, а також семирічного досвіду започаткування і вдосконалення його базовими школами Державної академії керівних кадрів освіти показує, що він реалізує такі завдання:

- 1) ефективно вирішує науково-дослідні завдання, коли організується за окремою програмою дослідно-експериментальної роботи школи, що має ґрунтовну тематику і розрахована на тривалий термін проведення пошуково-проектної роботи (10-12 років);
- 2) виконує соціально-культурні функції за умов удосконалення навчально-виховно-освітнього простору життєдіяльності школи як такого інституту духовного виробництва, що виробляє, накопичує і розповсюджує кращий досвід нації і людства в суспільстві;

Таблиця 1.

Повнота реалізації концептуальних підходів у навчанні дослідниками модульних технологій

Модульні технології навчання (автори)	Моделі навчання		
	навчання як систематичне дослідження	навчання як гра	навчання як дискусія
Модульно-мислєдіяльни́сна К.Я.Вазіної [1]	+	—	+
Модульно-організаційна Є.В.Сковіна [12]	+	—	—
Модульно-розвивальна А.В.Фурмана [15]	+	+	+

3) характеризується міждисциплінарністю щодо етапів і рівнів перетворення шкільної практики із стану екстенсивного функціонування у збалансований ритм соціально-культурного розвитку, коли філософські і соціальні наукові знання доповнюються дидактичними і психологічними, теоретико-методологічні схеми конкретизуються у відповідних освітніх технологіях і педагогічних техніках неперервної розвивальної взаємодії, а наукові ідеї і загальнолюдські ідеали знаходять фактово-ситуативне підтвердження у діяльності учасників експерименту;

4) відноситься до широкомасштабних соціальних експериментів, що мають на меті трансформацію гуманітарної сфери суспільства шляхом запровадження нових форм і механізмів соціальної організації освіти, стратегій і тактик управлінської діяльності, світоглядних і цивілізаційних вартостей;

5) має єдину предметно-інноваційну основу — модульно-розвивальну систему навчання.

що проектується і реалізується як сукупність психомистецьких освітніх технологій міжсуб'єктної розвивальної взаємодії учасників навчання;

6) є багатомодульним психологічним дослідженням внутрішнього світу особистості, за якого і вчитель, і учень, навчаючись професійно працювати із педагогічним змістом розвивальної взаємодії, оптимально скеровують перебіг емоційно-вольових та інтелектуально-світоглядних процесів, а відтак стимулюють самоактивність і самореалізацію кращих культурних потенцій власного Я;

7) вирізняються з-поміж інших експериментів та освітніх систем комплексним програмово-методичним забезпеченням, що має інноваційний зміст і створюється в ході експерименту як поетапне введення освітніх умов конструктивного вдосконалення культурного простору школи;

8) передбачає використання системи фундаментальних, прикладних та емпіричних засобів (технології, методи, процедури тощо) наукового дослідження і досвіду повного введення та відстеження набору експериментально-дидактичних умов;

9) охоплює експериментуванням усі боки процесу функціонування школи (цілі, завдання, зміст, організацію, форми, методи, засоби і результати навчання), у тому числі й оточення (громадськість, сім'я, вулиця), для створення найкращих зовнішніх і внутрішніх умов розвивальної педагогічної взаємодії, реалізації інтелектуального та особистісного потенціалу кожного;

10) розрахований на проведення систематичної, багатоаспектної і довготривалої дослідно-пошукової роботи (12-15 років), на різних етапах якої мають бути задіяні різні методи дослідження, його виконавці та учасники;

11) спирається на базові рівні технологічного забезпечення освітнього процесу — вчительський (викладацький) і педагогічний, програмово-методичні та організаційно-тактичні здобутки яких конструктивно використовуються для побудови універсальної модульної технології навчання;

12) проектує не тільки досягнення вищих показників психологічного розвитку і навчального зростання учнів, фахової компетентності вчителів, а й одержання об'єктивного нового наукового знання (програми, концепції, методи, закономірності тощо) про культурно зорієнтовані системи навчання підростаючого покоління.

Отже, теорія і практика модульно-розвивальної системи навчання окреслює інноваційні контури сучасного дидактичного експерименту, впровадження якого передбачає дотримання певних експериментальних умов і змін-наслідків у роботі модульної школи як окремої соціокультурної системи. Вивчення досвіду експериментування загальноосвітньої школи № 43 м. Донецька, ЗОШ № 44 м. Запоріжжя, ЗОШ № 80 м. Дніпропетровська, ЗОШ № 46 м. Херсона, ЗОШ № 10 м. Бердичева Житомирської області та ліцею № 157 м. Києва, яким вдалося концептуально поєднати переваги різних версій модульних технологій навчання [8; 9; 17] показало, що основними експериментальними умовами є: 1) організаційно-фахові (авторська програма дослідно-експериментальної роботи, модульний розклад навчальних занять у школі, система роботи науково-методичного відділу та ін.);

2) науково-психологічні (соціально-психологічна служба школи, програма дистанційної підготовки вчителя як професійного психолога і дослідника, системна диференціація навчання, соціально-психологічна експертиза модульно-розвивальних занять);

3) діагностико-технологічні (щорічна програма комплексної діагностики розумового та особистісного розвитку школярів, психомистецькі алгоритми неперервної розвивальної взаємодії вчителя і учнів, статистичні звіти про розвивальний потенціал модульних технологій навчання та ін.);

4) програмово-методичні (граф-схеми навчальних курсів, матриці соціально-культурного змісту, наукові проекти навчальних модулів, розвивальні міні-підручники, освітні програми самореалізації особистості, навчальні сценарії);

5) продуктивно-розвивальні (пам'ятка щодо соціально-психологічних функцій учня на кожному етапі цілісного модульно-розвивального процесу, результати інтелектуального та особистісного тестування учнів, навчальна успішність та ін.).

Щодо експериментальних змін як наслідків широкомасштабного дидактичного пошуку,

то зазначені модульні школи після кількох років виконання авторських наукових програм домагаються певних інноваційних зрушень у своїй життєдіяльності. Так, перша група експериментальних змін стосується якісно вищої професійно-психологічної підготовки педагога, коли в центрі навчального процесу перебуває не зміст предмета, а взаємодія вчителя і учня, нова педагогічна етика, яка істотно гуманізує шкільне оточення, а також передбачає зміну власної громадянської позиції кожного, переважання паритетних взаємостосунків, спонукання до пізнавального пошуку і нормотворення.

Друга група експериментальних змін відображає завдання, зміст і форми освітньої діяльності вчителів та учня, за якої всі учасники навчального процесу зорієнтовані на добування кращого культурного досвіду нації, виконують тотожні соціально-рольові функції на кожному з технологічних етапів, відрізняються у паритетних контактах фаховим та особистим досвідом рівноправних учасників діалогічної взаємодії, користуються інноваційними програмово-методичними засобами (граф-схеми, наукові проекти тощо), керуються порівно як зовнішніми рекомендаціями, так і внутрішніми засобами (методи, прийоми, алгоритми) самоуправління.

Третя група експериментальних змін — це підходи до проектування і втілення інноваційних технологій ведення цілісного модульно-розвивального процесу, за яких докорінно змінюються способи дидактичного керівництва освітнім процесом, тому що первинне значення на модульному занятті має психолого-педагогічний зміст, другорядну роль відіграє конкретна освітня технологія, що відповідає певному етапові модульно-розвивального процесу (установчо-мотиваційна, змістово-пошукова та ін.); похідні функції виконують форми, методи і засоби спільної освітньої діяльності вчителя і учня, що довільно обираються ними залежно від навчальної ситуації; результатом є ефективна розвивальна взаємодія, яка й забезпечує повну реалізацію кращого культурного потенціалу особистості.

Четверта група експериментальних змін розвиває мотиви і цінності учасників розвивальної взаємодії, тобто прагнення педагога самовдосконалюватись, поліпшувати свою дидактичну грамотність; бажання учнів шукати розв'язки соціальних проблем і цінувати глибокі міжособисті взаємини.

П'ята група експериментальних змін утримує набір інноваційних програмово-методичних засобів (граф-схеми, наукові проекти, розвивальні міні-підручники тощо), які є складним інструментом управління і самоуправління педагогічною взаємодією (див. попередню).

Методологія дослідження модульних технологій навчання, на наш погляд, має одержати конкретне втілення у системі параметрів, критеріїв і показників ефективного навчально-виховного процесу. Причому ці складники-характеристики, сутнісні ознаки і дані про перебіг педагогічної взаємодії мають відповідати, по-перше, загальним принципам дослідження дидактичних явищ і, по-друге, повно фіксуватися набором експертних та діагностичних методів, достатніх для доведення гіпотези дослідження.

Вивчення літературних джерел [2; 3; 16] показало, що об'єктивне пізнання дидактичних схем і технологій можливе за умов реалізації вимог таких принципів підбору експертно-педагогічних засобів: 1) ґрунтовності аналітико-синтетичного обстеження, коли вивчається розвиток особистості і навчальної групи як єдність незворотних якісних змін зовнішніх (шкільних) обставин і внутрішніх умов; 2) комплексності у використанні діагностичних методів педагогічної, соціальної і психологічної діагностики та основних шкал вимірювання — експертного оцінювання, критеріального опитування і стандартизованого тестування; 3) взаємозалежності у вивченні особистості вчителя і учнів, а також завдань, змісту і характеру їхньої суб'єкт-суб'єктної взаємодії; 4) пріоритетності методів загальної педагогічної діагностики над локальними, що дає змогу системно пізнати дидактичний процес; 5) повноцінності діагностичної процедури, коли вона органічно вплетена в інноваційний навчально-виховний процес і збагачує його культурно-розвивальне наповнення; 6) зорієнтованості на самореалізацію кращого природного і соціального потенціалу особистості учня; 7) прогностичності щодо подальшого вдосконалення дидактичного процесу; 8) взаємозалежності методів емпіричного і тестового (об'єктивного) дослідження та ін.

Зазначені принципи системного діагностичного забезпечення сучасного навчання у єдності із закономірностями наукового проектування і майстерної реалізації модульних

технологій дають змогу встановити принаймні чотири базових критерії ефективності технологічно виваженого дидактичного процесу, які втілюються у наборі методів експертизи і діагностики актуальної педагогічної взаємодії та її результатах [16, с. 19].

Водночас кожний із базових критеріїв знаходить конкретизацію у системі показників ефективності модульних технологій навчання, що деталізує загальну архітектуру обстоюваної нами методології дослідження. Так, за критерієм інтерпретації навчання як соціально організованого неперервного дослідження пропонується такий набір показників: завдання, досвід, наступність, час, учитель, учень, діяльність, потенціал, темп, колектив, обставини, технологія, забезпечення, контроль, помилка. Критерій визначення навчання як повноцінної міжособистісної комунікації (діалог, дискусія, спір) втілюється у такій номенклатурі показників: темп спілкування, тональність мовлення, жестикуляція, емоційно-вольовий потенціал, спосіб контактування, розуміння учня-партнера, культура мовлення, ставлення до взаємин, внутрішня вмотивованість навчання, емоційна активність, прийняття особистості вчителя, характер спілкування, психічний стан, етикет спілкування, самоактивність та ініціативність учнів.

Тестові методи дослідження реалізують вимоги критеріїв результативності модульних технологій навчання як форма особистісного розумового розвитку вчителя і учня у ході їхньої педагогічної взаємодії та конкретизуються у такій таксономії показників ефективності цих технологій: проблемно-ситуативне прийняття учителем педагогічної ситуації, відшукування оптимальних способів виходу з проблемної педагогічної ситуації, гуманність педагогічних рішень і дій, творчі та оригінальні розв'язки проблемних педагогічних ситуацій; часова компетентність, внутрішня і зовнішня підтримка, ціннісні орієнтації, гнучкість поведінки, сенситивність, спонтанність, самоповага, самоприйняття, погляд на природу людини, сенергійність, прийняття агресії, контактність, пізнавальні потреби, креативність; ставлення, оцінка, внутрішнє прийняття, психічний образ, психологічна ситуація; вербальний або словесно-логічний інтелект, логічне мислення, система найважливіших людських здібностей (сприймання, аналіз, абстрагування, інтеграція, переміщення та ін.), комбінаторні здібності, візуальна інтуїція, розумові дії з теоретичним змістом, невербальний або практичний (технічний) інтелект.

Очевидно, що обстоювана система підходів, критеріїв і показників дидактичного дослідження повно відображає його об'єкт і предмет, мету і завдання, оскільки не лише розкриває, за яких умов можливе наукове пізнання модульних технологій навчання, а й наочно демонструє, як таке пізнання можливе за конкретних експертних та діагностичних ситуацій. Підкреслимо також, що сутнісною ланкою переважної більшості інноваційних дидактичних технологій є ефективна педагогічна взаємодія, яка набуває відчутно розвивального спрямування і змісту [2; 3; 14; 15; 16].

Отже, для посилення тенденції переходу від підтримуючої моделі навчання до інноваційної і задля гуманістичної переорієнтації педагогічної свідомості освітян доцільно здійснити окрему методологічну роботу в кількох напрямках: 1) описати технологічні схеми модульного навчання за повнотою втілення трьох його основних критеріїв (організація систематичної дослідницької діяльності, реалізація ігрових моделей і ситуацій, розгортання неперервних комунікативно-діалогічних взаємин); 2) визначити принципи і характеристики найрезультативнішого за культурно-освітніми наслідками експерименту; 3) описати експериментальні умови, критерії і показники ефективності модульних технологій навчання, а також відповідні експертно-діагностичні засоби. Змістовне висвітлювання цих питань дало змогу розробити методологічну версію сучасного дидактичного дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вазина К. Я. Саморазвитие личности и модульное обучение. - Нижний Новгород, 1992. - 122 с.
2. Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект, - К., 1998. - 112 с.
3. Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальна система як об'єкт соціально-психологічного аналізу. Автореф. дис... канд. психол. наук: Київський університет імені Тараса Шевченка, 19.00.05. - К., 1999. — 20 с.
4. Инновационная деятельность в образовании // Международнй междисциплинарный науч.-практ. журнал. - 1994. - № 3. - С. 65-75.

5. Казмиренко В.П. Социальная психология организаций. - К.,1994. - 340 с.
6. Кларин В.М. Инновации в мировой педагогике. Обучение на основе исследования, игр, дискуссий. - Анализ зарубежного опыта. - Рига, 1995. — 176 с.
7. Мельник В.В. Модульно-розвивальне навчання (управлінський та дидактично-технологічний аспект). - Хмельницький, 1998. - 80 с.
8. Модульно-розвивальна система: соціально-культурний зміст навчальних модулів. Фундаментальний експеримент у СШ №80 м.Дніпропетровська // Рідна школа: Спецвипуск. - 1998.-№ 10. - 80 с.
9. Модульно-розвивальна система: теорія, технологія, досвід. Фундаментальний експеримент у СШ №10 м.Бердичева Житомирської області // Рідна школа: Спецвипуск. - 1997.- № 2. - 80 с.
10. Поляков С.Д. В поисках педагогической инноватки. - М.,1993.- 240 с.
11. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия.-М.,1989.- 271с.
12. Сквозин Е.В. Объединение школьных модулей.- М.,1992.- 86 с.
13. Третьяков П.И., Сенновский И.Б. Технологии модульного обучения.-М., 1997.- 180 с.
14. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальне навчання: передумови, новації, впровадження // Освіта і управління.- 1997.- Т. I, № 4.- С. 94-120.
15. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. - К.,1997.- 340 с.
16. Фурман А.В. Соціально-психологічна експертиза ефективності модульно-розвивальних занять у школі. - К.,1999.- 56 с.
17. Школа здібностей. Фундаментальний експеримент у СШ № 44 м.Запоріжжя // Рідна школа: Спецвипуск. - 1996.-№ 8.- 80 с.
18. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватки: опыт разработки инновационных процессов в образовании.- М.,1991.- 192 с.
19. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. - Каунас, 1989. — 272 с.