

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**СУЛЯВА ОЛЕНА МИКОЛАЇВНА**

УДК 159.98:37.025:373.3

**ДИСЕРТАЦІЯ**


**ПСИХОМИСТЕЦЬКЕ СЦЕНАРУВАННЯ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ  
ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Спеціальність 053 Психологія

Галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

 Сулява О.М.

Науковий керівник: Фурман Анатолій Васильович, доктор психологічних наук, професор

Тернопіль-2026

## АНОТАЦІЯ

**СУЛЯВА О.М. Психомистецьке сценарування модульно-розвивальної взаємодії вчителя та учнів початкової школи. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.**

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 Психологія. – Західноукраїнський національний університет. Тернопіль, 2026.

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретичне та емпіричне дослідження психомистецького сценарування освітньої взаємодії в умовах модульно-розвивального навчання як виду психодидактичної мислєдіяльності, спрямованої на проектування, організацію, оцінювання та реалізацію інноваційного освітнього процесу. Обґрунтовано підхід до розуміння освітнього сценарію як психокультурної форми модульно-розвивальної взаємодії, що забезпечує смислотворення, рефлексію, розвиток суб'єктності та ціннісне зростання особистості. На основі ідей модульно-розвивальної системи А. В. Фурмана поглиблено уявлення про психомистецьке сценарування як системоутворювальний компонент взаємодії вчителя й учнів, розкрито його зміст, структуру, функції та умови ефективності.

Описано наукову новизну, теоретичне та практичне значення результатів дослідження, зокрема:

*уточнено та обґрунтовано:*

– психологічний зміст психомистецького сценарування як форми професійної психодидактичної мислєдіяльності;

– уявлення про сценарну природу освітнього процесу як психодидактичного й психомистецького конструкту;

– зміст, структуру та особливості освітнього сценарію як науково-мистецького плану організації модульно-розвивальної взаємодії;

– роль психомистецьких технологій у розвитку особистості та забезпеченні цілісності освітнього процесу;

*вперше:*

- концептуалізовано психодидактичну експертизу освітніх сценаріїв як систему психологічного дослідження освітнього процесу, що інтегрує психодидактичний, діяльнісно-логічний, психомистецький і рефлексивно-аналітичний підходи;

- створено авторську модель психодидактичної експертизи освітніх сценаріїв;

- розроблено та апробовано методику оцінювання імпровізаційності освітньої взаємодії як показника творчо-рефлексивної активності її учасників;

- запропоновано використання есе як інструменту гуманітарної експертизи психомистецького освітнього дійства;

- емпірично доведено системоутворювальну роль психомистецьких сценаріїв у забезпеченні розвивальної взаємодії, смислотворення та психокультурного розвитку особистості;

*подальшого розвитку набули:*

- положення вітакультурної парадигми освіти щодо організації модульно-розвивальної взаємодії;

- уявлення про освітній процес як психомистецьке дійство, структуроване за принципами драматургії, діалогічності та рефлексивного смислотворення;

- психодидактичні підходи до вивчення інноваційного психологічного клімату, суб'єктності, співтворчості, особистісної креативності та рефлексивності;

- теоретичні засади психології освітньої взаємодії щодо зв'язку між сценарною організацією навчання, смислотворенням і психокультурним розвитком особистості;

- методологічні підходи до аналізу освітнього процесу як системи психодидактичних, соціально-психологічних і культурно-сміслових взаємозв'язків.

Теоретичне значення дослідження полягає у збагаченні теорії модульно-розвивального навчання та психодидактичного напрямку досліджень освітньої взаємодії. Результати розширюють уявлення про психомистецьке сценарування

як механізм організації освітнього процесу та уточнюють категорійний апарат психодидактики щодо понять «освітній сценарій», «психомистецьке освітнє дійство», «психодидактична експертиза» і «психомистецьке сценарування».

Практичне значення здійсненого пошуку полягає у можливості використання результатів у закладах загальної середньої та післядипломної освіти, підготовці педагогів і психологів, а також у проєктуванні та експертизі освітніх сценаріїв. Авторські методики можуть застосовуватися для оцінювання якості освітнього процесу та вдосконалення педагогічної взаємодії.

У роботі показано, що традиційна класно-урочна система не повною мірою відповідає сучасним запитам щодо розвитку психоемоційної, творчої, рефлексивної та духовної сфер особистості. Обґрунтовано, що альтернативою є модульно-розвивальне навчання А. В. Фурмана, яке реалізує принципи ментальності та духовності, розвитковості та модульності, забезпечує безперервну розвивальну взаємодію учасників навчання.

Теоретичний аналіз засвідчив, що основою дослідження є навчальні проблемні ситуації, діяльнісний підхід, психологія вчинку, психодидактика, теорія модульно-розвивального навчання та вітакультурна парадигма освіти. Доведено, що освітній процес доцільно розглядати як систему взаємодії суб'єктів, у якій навчальний зміст набуває особистісного смислу через діалог, співтворчість, креативність і рефлексію.

Встановлено, що модульно-розвивальна система функціонує як чотиріперіодний і дев'ятиетапний цикл паритетної взаємодії, спрямований на інтелектуальний, емоційний, духовний та особистісний розвиток учасників. Кожен цикл реалізується в освітньому, виховному, самореалізаційному, Я-концептуальному та самісно-вчинковому вимірах, забезпечуючи інтеграцію когнітивних, емоційних, ціннісних і самісних складників розвитку.

Обґрунтовано, що психомистецька організація освітнього процесу спирається на драматургійні принципи. Освітня взаємодія розглядається як цілісне дійство, у якому навчально-проблемні та мистецько-конфліктні ситуації постають чинниками пізнавального й особистісного розвитку. Показано, що

психомистецькі технології сприяють глибокому привласненню змісту навчання, розвитку рефлексивності, творчої активності та самотворенню особистості.

Поглиблено уявлення про освітній сценарій як науково-мистецький план організації освітнього процесу. Встановлено, що його проєктування охоплює визначення цілей і структури освітнього циклу та деталізацію змісту кожного мінімодуля. З'ясовано, що сценарій виконує організаційну, смислотворчу, комунікативну, рефлексивну та психокультурну функції.

Емпіричне дослідження ґрунтувалося на багаторакурсній психодидактичній експертизі освітніх сценаріїв. Базу становили авторські сценарії та мініпідручники, результати роботи педагогів-психологів ліцею №157 м. Києва й матеріали експертних спостережень. Поєднання якісних і кількісних методів забезпечило комплексне оцінювання ефективності сценарно організованої взаємодії.

Встановлено, що показники діяльнісно-логічного наповнення, психомистецької реалізації, рефлексивності та інноваційного психологічного клімату на заняттях, побудованих за освітніми сценаріями, статистично значуще вищі, ніж у системі традиційного навчання. Інтегральний психодидактичний показник перевищує аналогічний показник традиційного навчання на 48,2 %, що підтверджено U-критерієм Манна–Вітні  $U = 225; p < 0,001$ .

Доведено, що освітні сценарії забезпечують узгодженість діяльнісно-логічного, смислотворчого та рефлексивного складників освітнього процесу. Встановлено, що якість розвивальної взаємодії визначається насамперед типом її психодидактичної організації. Отримані результати підтверджують ефективність психомистецького сценарування як засобу розвитку особистості, її самопізнання та відповідального вчинку.

Узагальнені результати дисертації можуть використовуватись у наукових дослідженнях із психології освіти, психодидактики та освітньої інноватики, у системі професійної підготовки й підвищення кваліфікації педагогів, психологів, викладачів закладів вищої освіти, а також у практиці проєктування,

експертизи та впровадження освітніх сценаріїв у закладах загальної середньої освіти. Отримані дані можуть бути покладені в основу розроблення навчально-методичних комплексів, програм розвитку рефлексивної компетентності, технологій психомистецької організації освітнього процесу та інструментів моніторингу його психодидактичної ефективності. Результати дослідження підтверджують перспективність подальшого розвитку психодидактичної теорії освітнього сценарування, удосконалення методів психодидактичної експертизи та вивчення психологічних механізмів інноваційної освітньої діяльності в контексті розвитку суб'єктності, креативності, смислотворення і психокультурного зростання особистості.

**Ключові слова:** взаємодія (освітня, розвивальна, конфліктна), модульно-розвивальне навчання (модульно-розвивальна система), особистість, психодидактика (психологія навчання), сценарування (психомистецьке, освітнє), розвиток (самореалізація, самоактивність), вчинок (вчинення), мотив (мотивація), діяльність (дія, розроблення, проектування), креативність (інтелект, здібності, креативне мислення), рефлексія (рефлексивність, саморефлексія, саморегуляція), заклади освіти (установи, організації), інноваційні педагогічні підходи, суб'єкти освітньої діяльності (вчитель, учень).

## SUMMARY

**Suliava O.M. Psycho-Artstetic Scenario Design of Modular-Developmental Teacher-Student Interaction in Primary Education. – Qualifying scientific work in manuscript form.**

The qualification thesis presents a theoretical and empirical study of psycho-artistic scenario design of educational interaction under conditions of modular-developmental learning as a type of psychodidactic thought-activity aimed at the design, organization, evaluation, and implementation of an innovative educational process. An approach to understanding the educational scenario as a psychocultural form of modular-developmental interaction that facilitates meaning-making, reflection, the development of subjectivity, and the value-based growth of personality

is substantiated. Drawing upon the ideas of A. V. Furman's modular-developmental system, the study deepens the understanding of psycho-artistic scenario design as a system-forming component of teacher–student interaction and reveals its content, structure, functions, and conditions of effectiveness.

The scientific novelty, theoretical significance, and practical value of the research findings are characterized by the following achievements.

The following have been specified and substantiated:

- the psychological content of psycho-artistic scenario design as a form of professional psychodidactic thought-activity;
- the conception of the scenario-based nature of the educational process as a psychodidactic and psycho-artistic construct;
- the content, structure, and characteristics of the educational scenario as a scientific-artistic plan for organizing modular-developmental interaction;
- the role of psycho-artistic technologies in personality development and in ensuring the integrity of the educational process.

For the first time:

- psychodidactic expertise of educational scenarios has been conceptualized as a system of psychological investigation of the educational process integrating psychodidactic, activity-logical, psycho-artistic, and reflective-analytical approaches;
- an original model of psychodidactic expertise of educational scenarios has been developed;
- a methodology for assessing the improvisationality of educational interaction as an indicator of the creative-reflective activity of its participants has been designed and validated;
- the use of essays as a tool of humanitarian expertise of psycho-artistic educational performance has been proposed;
- the system-forming role of psycho-artistic scenarios in ensuring developmental interaction, meaning-making, and the psychocultural development of personality has been empirically demonstrated.

The following have received further development:

- the provisions of the vitacultural paradigm of education concerning the organization of modular-developmental interaction;
- conceptions of the educational process as a psycho-artistic performance structured according to the principles of dramaturgy, dialogicity, and reflective meaning-making;
- psychodidactic approaches to studying innovative psychological climate, subjectivity, co-creativity, personal creativity, and reflexivity;
- theoretical foundations of the psychology of educational interaction regarding the relationship between the scenario-based organization of learning, meaning-making, and psychocultural personality development;
- methodological approaches to analyzing the educational process as a system of psychodidactic, socio-psychological, and cultural-semantic interrelations.

The theoretical significance of the study lies in enriching the theory of modular-developmental learning and the psychodidactic field of research on educational interaction. The findings expand the understanding of psycho-artistic scenario design as a mechanism for organizing the educational process and refine the conceptual apparatus of psychodidactics with respect to the notions of “educational scenario,” “psycho-artistic educational performance,” “psychodidactic expertise,” and “psycho-artistic scenario design.”

The practical significance of the study consists in the possibility of applying its findings within general secondary and postgraduate education institutions, in the professional training of teachers and psychologists, and in the design and expertise of educational scenarios. The author’s methodologies may be employed for assessing the quality of the educational process and improving pedagogical interaction.

The study demonstrates that the traditional classroom-lesson system does not fully meet contemporary demands regarding the development of the psycho-emotional, creative, reflective, and spiritual dimensions of personality. It is substantiated that an alternative is A. V. Furman’s modular-developmental learning system, which implements the principles of mentality and spirituality,

developmentality and modularity, and ensures continuous developmental interaction among participants in the educational process.

The theoretical analysis showed that the research is grounded in educational problem situations, the activity approach, the psychology of deed, psychodidactics, the theory of modular-developmental learning, and the vitacultural paradigm of education. It is proven that the educational process should be considered a system of interaction among subjects in which educational content acquires personal meaning through dialogue, co-creativity, creativity, and reflection.

It has been established that the modular-developmental system functions as a four-period and nine-stage cycle of parity interaction aimed at the intellectual, emotional, spiritual, and personal development of participants. Each cycle is implemented in educational, formative, self-realizational, self-conceptual, and self-deed dimensions, ensuring the integration of cognitive, emotional, value-based, and self-related components of development.

It is substantiated that the psycho-artistic organization of the educational process is based on dramaturgical principles. Educational interaction is regarded as an integral performance in which educational-problem and artistic-conflict situations serve as factors of cognitive and personal development. Psycho-artistic technologies are shown to facilitate the profound appropriation of educational content, the development of reflexivity and creative activity, and personality self-creation.

The understanding of the educational scenario as a scientific-artistic plan for organizing the educational process has been deepened. It has been established that its design involves defining the goals and structure of the educational cycle and detailing the content of each minimodule. The educational scenario performs organizational, meaning-making, communicative, reflective, and psychocultural functions.

The empirical study was based on a multi-perspective psychodidactic expertise of educational scenarios. The empirical basis included the author's educational scenarios and mini-textbooks, the work results of teacher-psychologists from Kyiv Lyceum No. 157, and materials obtained through expert observation. The

combination of qualitative and quantitative methods ensured a comprehensive assessment of the effectiveness of scenario-organized interaction.

It has been established that indicators of activity-logical content, psycho-artistic implementation, reflexivity, and innovative psychological climate in classes conducted according to educational scenarios are statistically significantly higher than those observed within the traditional educational system. The integral psychodidactic indicator exceeds the corresponding indicator of traditional learning by 48.2%, as confirmed by the Mann–Whitney U test ( $U = 225$ ;  $p < .001$ ).

It has been proven that educational scenarios ensure the coherence of the activity-logical, meaning-making, and reflective components of the educational process. The quality of developmental interaction is determined primarily by the type of its psychodidactic organization. The obtained findings confirm the effectiveness of psycho-artistic scenario design as a means of personality development, self-knowledge, and responsible deed.

The generalized results of the dissertation may be applied in research on educational psychology, psychodidactics, and educational innovation; in the professional training and advanced qualification of teachers, psychologists, and university instructors; as well as in the practice of designing, evaluating, and implementing educational scenarios in general secondary education institutions. The obtained data may serve as a basis for developing educational and methodological complexes, programs for the development of reflective competence, technologies for the psycho-artistic organization of the educational process, and tools for monitoring its psychodidactic effectiveness. The findings confirm the prospects for further development of the psychodidactic theory of educational scenario design, improvement of methods of psychodidactic expertise, and investigation of psychological mechanisms underlying innovative educational activity in the context of the development of subjectivity, creativity, meaning-making, and psychocultural personality growth.

**Keywords:** interaction (educational, developmental, conflict), modular-developmental learning (modular-developmental system), personality, psychodidactics (psychology of learning), scripting (psychoartistic, educational), development (self-realization, self-activity), deed (performing), motive (motivation), activity (act, elaboration, design), creativity (intelligence, abilities, creative thinking), reflection (reflexivity, self-reflection, self-regulation), educational institutions (establishments, organizations), innovative pedagogical approaches, subjects of educational activity (teacher, student).

### Список публікацій здобувача за темою дисертації

#### *Статті у фахових наукових виданнях:*

1. Сулява О.М. Проєкт створення психомистецьких сценаріїв модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу. *Психологія і суспільство*. 2022. №2. С.149-159. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.02.149>
2. Фурман А.В., Сулява О.М. Евристичний потенціал психомистецьких технологій розвивальної взаємодії вчителя та учнів. *Габітус*. 2026. №83. С.111-121 DOI: <https://doi.org/10.32782/hbts.83.1.19>
3. Сулява О.М. Імпровізація як феномен творчої рефлексії та індикатор розвивальної взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2026. №2. С. 121 - 139. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.02.121>

#### *Публікації апробаційного характеру:*

4. Сулява О. М. Алфавіт від Віт Алфа: модульно-розвивальний підручник з навчання грамоти. 1 клас. Київ : ліцей № 157, 2007. 24 с.
5. Сулява О. М. Їжачок-дошколяр. Зошит з підготовки навичок письма. Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О.В., 2025. 68 с.
6. Сулява О.М. Методологема психологічного обґрунтування навчального процесу як мистецького дійства. *Особистість і суспільство: психосоціальні виміри ковітальної взаємодії*: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Тернопіль, Західноукраїнський

національний університет, 30 квітня 2024 р.). Тернопіль : ЗУНУ, 2024. С. 196-201.

7. Сулява О. М. Мрії Маленького Сонечка. Київ : Вольф, 2005. 32 с.

8. Сулява О. М. Подорож у часі та просторі. Мова та мовлення: модульно-розвивальний підручник з української мови. 3 клас. Київ : ліцей № 157, 2018. 38 с.

9. Сулява О. М. Про ворона: модульно-розвивальний підручник з читання. 2 клас. Київ : Ліцей № 157, 2007. 16 с.

10. Сулява О.М. Психолого-педагогічні умови створення позитивного освітнього клімату в початковій школі. *Особистість і суспільство: психосоціальні виміри ковітальної взаємодії* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Тернопіль, Західноукраїнський національний університет, 3 квітня 2025 р.). Тернопіль : ЗУНУ, 2025. С.115-120.

11. Сулява О.М. Психомистецькі технології взаємодії вчителя та учнів у модульно-розвивальній системі навчання як джерело психодуховної сили. *Психосоціальні ресурси особистісного та соціального розвитку в епоху глобалізації* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, Західноукраїнський національний університет, 3-4 листопада 2023 р.). Тернопіль : ЗУНУ, 2023. С.124-128.

12. Сулява О.М. Психомистецькі технології як ресурсне джерело психодуховного здоров'я учасників освітнього дійства. *Психосоціальні ресурси особистісного та соціального розвитку в епоху глобалізації* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, Західноукраїнський національний університет, 7 листопада 2025 р.). Тернопіль : ЗУНУ, 2025. С.605-611.

13. Сулява О. М. Родинна скарбниця. Мова та мовлення: модульно-розвивальний підручник з української мови. 2 клас. Київ : ліцей № 157, 2010. 52 с.

14. Сулява О. М. Розмовляю. Читаю. Пишу: комплект з навчання грамоти. 1 клас. 11 зошитів з додатком. Київ : Літерель, 2017. 176 с.

15. Сулява О. М. Ряба курочка: модульно-розвивальний підручник з читання. 2 клас. Київ : Ліцей № 157, 2007. 16 с.

16. Сулява О. М. Чарітам запрошує до гри. Слово. Значення слова: модульно-розвивальний підручник з української мови. 2 клас. 2-ге вид. Київ : Ліцей № 157, 2020. 38 с.

17. Сулява О.М. Як працювати за модульно-розвивальним підручником? *Початкова школа*. 2004. №35 (275). С. 4-10.

18. Фурман А. В., Сулява О.М. Психомистецька організація модульно-розвивального навчального циклу в середній і вищій школі. *Психосоціальні ресурси особистісного та соціального розвитку в епоху глобалізації* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, Західноукраїнський національний університет, 1 листопада 2024 р.). Тернопіль : ЗУНУ, 2024. Том 1. С.145-150.

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	16
РОЗДІЛ 1. ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ АЛЬТЕРНАТИВНОСТІ РОЗУМІННЯ НАВЧАННЯ ЯК ПІЗНАВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ І НАВЧАННЯ ЯК ПСИХОМИСТЕЦЬКОГО ДІЙСТВА.....	25
1.1. Сутність навчальної взаємодії вчителя та учнів як пізнавального процесу.....	25
1.2. Психологічне обґрунтування навчального процесу як мистецького діяння.....	46
Висновки до розділу 1 .....	67
РОЗДІЛ 2. ПСИХОМИСТЕЦЬКЕ СЦЕНАРУВАННЯ ЦІЛІСНОГО МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ НАВЧальної ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ І МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ .....	70
2.1. Освітній сценарій як інноваційний проєкт психомистецького здійснення освітнього процесу в початковій школі.....	70
2.2. Психомистецька модель цілісного модульно-розвивального процесу та її евристичний потенціал.....	100
2.3. Композиція, етапи та алгоритми психомистецького сценарування.....	129
Висновки до розділу 2 .....	154
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НОВОСТВОРЕНОЇ ПСИХОМИСТЕЦЬКОЇ МОДЕЛІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	158
3.1. Методологія і методи емпіричного дослідження повноти впровадження психомистецьких освітніх сценаріїв.....	158
3.2. Експертна система ефективності психомистецьки зорієнтованої освітньої взаємодії вчителя і учня.....	172
3.3. Емпіричне дослідження траєкторії індивідуального психокультурного	

розвитку молодших школярів за модульно-розвивальним навчанням.....	175
Висновки до розділу 3 .....	189
ВИСНОВКИ .....	192
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	195

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Сучасні соціокультурні трансформації в Україні зумовлюють необхідність переосмислення освітнього процесу як простору цілісного психокультурного розвитку особистості, у якому поєднуються інтелектуальний, емоційно-ціннісний, рефлексивний та духовно-смысловий виміри. У цих умовах особливої значущості набуває формування суб'єктності учасників освітнього процесу, їх здатності до саморозвитку, відповідальної взаємодії, творчої ініціативи та смислотворення.

Традиційна класно-урочна система навчання, будучи зорієнтована переважно на передачу знань і стандартизовані результати, виявляє обмежені можливості щодо забезпечення цілісного розвитку особистості учня та вчителя. Це актуалізує потребу у впровадженні інноваційних психодидактичних моделей, здатних інтегрувати когнітивний і психомистецький виміри освітнього процесу та забезпечувати його розвивальний і суб'єктно зорієнтований характер. У цьому контексті особливого значення набуває модульно-розвивальне навчання А.В. Фурмана як вітакультурна освітня система, що розглядає навчання як цілісний цикл паритетної взаємодії вчителя і учнів, спрямований на поетапне становлення особистості як суб'єкта власного розвитку. Водночас потребує подальшого теоретичного та методологічного обґрунтування інструментальний рівень цієї системи, зокрема форми організації освітньої взаємодії, які забезпечують її сценарну, смислотворчу та психомистецьку природу.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що дослідження освітнього процесу як багатовимірного феномену здійснюється у філософії, психології, педагогіці та культурології. Водночас у межах психодидактичних підходів недостатньо розробленим залишається питання сценарної організації навчальної взаємодії як цілісного психомистецького процесу, що інтегрує навчальні, розвивальні та рефлексивні компоненти в єдину динамічну систему. Існуючі підходи до проектування освітнього процесу переважно зосереджуються на його

дидактичному та організаційно-методичному вимірах, тоді як сценарна форма його реалізації як психокультурного дійства залишається недостатньо концептуалізованою. Це зумовлює потребу в розробленні психомистецького сценарування як окремої форми професійної мислєдіяльності педагога, що забезпечує цілісність, динамічність і смислову насиченість модульно-розвивальної взаємодії.

Отже, актуальність дослідження визначається необхідністю теоретичного обґрунтування та експериментальної перевірки психомистецького сценарування як інструменту організації модульно-розвивальної взаємодії вчителя та учнів початкової школи, що забезпечує цілісний психокультурний розвиток учасників освітнього процесу.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертацію виконано згідно із тематичним планом науково-дослідної роботи кафедри психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного університету «Психосоціальне деталювання суспільних та особистісних подій як технологія мислєвчинення» (номер державної реєстрації 0123U104568).

Тему кваліфікаційної роботи затверджено на засіданні вченої ради Західноукраїнського національного університету від 16 листопада 2021 року, протокол № 3.

**Мета дослідження:** теоретичне обґрунтування та емпірична верифікація психомистецького сценарування як системоутворювального чинника модульно-розвивальної взаємодії вчителя та учнів початкової школи, спрямованого на забезпечення психокультурного розвитку учасників освітнього процесу та становлення їхньої суб'єктності.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання:**

1) здійснити теоретико-методологічний аналіз психодидактичних підходів до розуміння освітньої взаємодії як розвивального полідіалогічного процесу;

2) обґрунтувати психомистецьку природу модульно-розвивального навчання як вітакультурної освітньої системи;

3) концептуалізувати психомистецьке сценарування як форму професійної миследіяльності педагога як психолога-дослідника в умовах модульно-розвивальної взаємодії;

4) розробити та теоретично обґрунтувати модель психодидактичної експертизи освітніх сценаріїв у чотирьох взаємопов'язаних аналітичних оптиках;

5) здійснити емпіричне дослідження ефективності реалізації психомистецьких освітніх сценаріїв у процесі модульно-розвивальної взаємодії;

6) виявити особливості динаміки психокультурного розвитку учнів початкової школи в умовах сценарно організованого навчання;

7) сформулювати практичні рекомендації щодо впровадження психомистецького сценарування в освітню практику початкової школи.

**Об'єктом вивчення** є модульно-розвивальна взаємодія вчителя та учнів початкової школи як психодидактично організований процес освітнього розвитку.

**Предмет дослідження** – психомистецьке сценарування як методичний інструмент організації, розгортання та експертного оцінювання модульно-розвивальної освітньої взаємодії.

**Методологічна оптика** дослідження структурована у логіці п'яти взаємопов'язаних поясів методологічного мислення – від конкретного до універсального рівня психологічного осмислення освітньої реальності:

– на рівні *конкретного* (емпірично-ситуаційний пояс) охоплює безпосередню освітню взаємодію вчителя та учнів початкової школи в умовах модульно-розвивального навчання, де психомистецьке сценарування виступає як практичний інструмент організації навчальних ситуацій, проблемних колізій, діалогів і мінімодулів освітнього дійства, де фіксуються прояви мотиваційних ресурсів учнів, їхні емоційні реакції, задіяння до навчальних сценаріїв і до динамічного перебігу взаємодії, що опосередковано визначається якістю інноваційного психологічного клімату освітнього простору класу і школи в цілому (О.Є. Фурман);

– на рівні *одиночного* (індивідуально-особистісний пояс) розкриває індивідуальну траєкторію розвитку учня як суб'єкта навчання у межах сценарно організованого освітнього процесу, а вчинок за В.А. Роменцем постає одиницею аналізу освітнього дійства, що реалізується у структурі «ситуація – мотивація – дія – післядія»; у цьому контексті особливого значення в освітньому процесі набуває мотиваційний ресурс учня як внутрішній механізм переходу від ситуації і мотивації до вчинкової дії та самоздійснення;

– на рівні *особливого* (сценарно-діяльнісний пояс) відображається специфіка модульно-розвивальної взаємодії як структурно-змістового проєктування науково-мистецької дійсності, а освітній сценарій постає формою психодидактичної організації навчального процесу, що інтегрує освітню, навчально-проблемну та модульно-розвивальну діяльності (А.В. Фурман) та культурно-історичний підхід (О.О. Потребня, Л. С. Виготський, В.А. Роменець) щодо опосередкованого характеру психічного розвитку особистості і ролі знаково-символічних засобів у навчанні, а також художньо-засобові та психомистецькі принципи дії театральної вистави К.С. Станіславського і Л. Курбаса; у працях А.Н. та Г.С. Гірняків цей рівень конкретизується через дослідження розвивальної взаємодії в освітньому просторі як системи психопедагогічної співдії, що має сценарно організований характер;

– на рівні *загального* (психодидактичний пояс) дослідження здійснюється в межах психодидактики як науки про організовану розвивальну взаємодію суб'єктів освіти, відтак узагальнюються закономірності функціонування модульно-розвивального навчання як цілісної системи, що забезпечує інтеграцію когнітивного, емоційного, ціннісно-сміслового та духовного вимірів розвитку особистості (А.В. Фурман); істотним доповненням є концепція інноваційного психологічного клімату освітнього простору (О.Є. Фурман), яка підкреслює значення емоційно сприятливої, смислотворчої та довірчо-діалогічної аури класу і школи як засадничої умови розгортання розвивальної взаємодії, тож психомистецьке сценарування постає системоутворювальним механізмом організації освітнього процесу;

– на рівні *універсального* (або у філософсько-освітньому методологічному вимірі дослідження) модульно-розвивальне навчання розглядається як втілення вітакультурної парадигми освіти, а освітній процес інтерпретується як цілісний простір смислотворення, що поєднує науковий і мистецький способи осягнення реальності; тому розвиток особистості постає як духовно-ціннісний та культурно зумовлений процес самотворення; принципи ментальності та духовності, розвитковості та модульності (А.В. Фурман) миследіяльно опрацьовуються як універсальні регулятивні засоби цієї методологічної системи.

**Методи дослідження:**

– *теоретичні* – порівняльний аналіз традиційної (класно-урочної) та модульно-розвивальної систем організації освітнього процесу; аналіз, узагальнення і систематизація психолого-педагогічних, психодидактичних та психомистецьких наукових джерел; концептуалізація освітнього сценарію як форми психомистецької миследіяльності; структурно-функціональний аналіз композиції освітніх сценаріїв; мисленневий експеримент щодо варіативності їх побудови; моделювання системи психодидактичної експертизи освітніх сценаріїв;

– *емпіричні* – багаторакурсна експертиза освітніх сценаріїв та освітньої взаємодії, здійснена у чотирьох взаємодоповнювальних оптиках: 1) *психодидактичній*, спрямованій на оцінювання відповідності освітнього сценарію принципам ментальності і духовності, розвитковості та модульності; 2) *діяльнісно-логічній*, зорієнтованій на аналіз структурної організації модульно-розвивальної взаємодії, її етапності, логіки освітнього вчинення та реалізації навчальних цілей; 3) *психомистецькій*, призначеній для вивчення художньо-драматургічної організації освітнього дійства, рівня його емоційної насиченості, імпровізаційності, конфліктності та смислотворчого потенціалу; 4) *рефлексивно-аналітичній*, що забезпечує осмислення учасниками навчання власного досвіду освітньої взаємодії, аналіз рефлексивних текстів та виявлення особистісних змін, пов'язаних із перебігом освітнього дійства;

*додатково* використовувалися методи психолого-педагогічне спостереження за перебігом модульно-розвивальної взаємодії та якістю інноваційного психологічного клімату; аналіз фрагментів освітніх сценаріїв, модульно-розвивальних підручників та інших продуктів навчальної діяльності; експертне оцінювання імпровізаційності освітньої взаємодії; есе як форма творчо-рефлексивної експертизи освітнього процесу; узагальнення багаторічного досвіду педагогів ліцею №157 м. Києва та авторського доробку проектування й реалізації освітніх сценаріїв;

– *математичної обробки* – кількісне опрацювання результатів експертного оцінювання шляхом переведення отриманих балів у нормовані показники на шкалі від 0,00 до 1,00 через співвіднесення фактичної суми балів із максимально можливою; порівняння отриманих показників та їх інтерпретація відповідно до розроблених рівнів оцінювання, а також результати дослідження оброблялися із застосуванням методів описової статистики та непараметричного критерію Манна-Вітні для перевірки статистичної значущості відмінностей між незалежними вибірками.

**Експериментальна база** дослідження охоплювала учнів та вчителів-психологів ліцею №157 м. Києва у період із 1995 по 2025 роки.

**Наукова новизна** одержаних результатів полягає в тому, що:

*вперше:*

– здійснено концептуалізацію психомистецького сценарування як системоутворювального механізму модульно-розвивальної взаємодії вчителя та учнів початкової школи, що забезпечує цілісне розгортання освітнього процесу як психодидактично організованого дійства;

– розроблено та теоретично обґрунтовано модель психодидактичної експертизи освітніх сценаріїв, побудовану у чотирьох взаємопов'язаних оптиках (психодидактичній, психомистецькій, діяльнісно-логічній та рефлексивно-аналітичній), що дозволяє здійснювати багатовимірне оцінювання якості освітньої взаємодії;

– доведено сценарну природу освітнього процесу як особливого типу психомистецького дійства, у якому навчальні ситуації функціонують як механізми розвитку суб'єктності, рефлексії та смислотворення;

– емпірично та теоретично досліджено дію театральних феноменів – емпатії, когнітивного та емоційного дисонансу, естетичного задоволення, ідентифікації, символізму, трансформації, ностальгії, ескапізму, інсайту, парадоксу – як проявів освітнього дійства, що виникають в умовах психомистецьки організованої модульно-розвивальної взаємодії вчителя та учнів і діють як техніки поглибленого проживання учнем навчального змісту, активізації смислотворення та розвитку його суб'єктного досвіду учнів; встановлено, що психомистецьке сценарування забезпечує якісно новий рівень організації освітнього процесу як цілісного психокультурного простору взаємодії, у межах якого поєднуються когнітивні, емоційні, ціннісно-сміслові та духовні виміри розвитку особистості;

*уточнено та обґрунтовано:*

– зміст поняття модульно-розвивальної взаємодії як паритетного процесу освітнього вчинення вчителя та учнів, що має чотириперіодну й дев'ятиетапну структуру та реалізується через сценарно організовані навчальні ситуації;

– функціональну роль психомистецького сценарування як етапу психодидактичного конструювання освітнього процесу, що слідує за проєктуванням навчальних модулів і забезпечує їх смислове та діяльнісне розгортання;

*подальшого розвитку набули:*

– положення про освітній сценарій як психокультурну форму організації розвитку суб'єктності учасників освітнього процесу;

– підходи до оцінювання якості освітньої взаємодії через експертні моделі багатовимірного аналізу освітнього дійства;

– уявлення про освітній процес як психомистецький простір смислотворення та переживання особистісно актуалізованого навчального досвіду.

**Теоретичне значення роботи.** Концепція психомистецького сценарування як системоутворювального механізму модульно-розвивального навчання розширює психодидактичні уявлення про освітній процес як сценарно організовану, смислотворчу та суб'єктно-розвивальну взаємодію вчителя й учнів.

**Практичне значення роботи** полягає у можливості використання розробленої моделі психомистецького сценарування та системи психодидактичної експертизи освітніх сценаріїв у проєктуванні, організації та оцінюванні модульно-розвивальної взаємодії у середній загальноосвітній школі. Отримані результати можуть бути використані:

- у практиці початкової освіти для конструювання освітніх сценаріїв модульно-розвивального типу;
- у підготовці та підвищенні кваліфікації педагогічних працівників;
- у розробленні навчально-методичних матеріалів психомистецького спрямування;
- у проєктуванні інноваційного освітнього простору, зорієнтованого на розвиток суб'єктності, рефлексивності та смислотворчої активності учнів.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення та результати дисертації обговорювалися на міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях: *«Психосоціальні ресурси особистісного та соціального розвитку в епоху глобалізації»* (м. Тернопіль, 3-4 листопада 2023 р.); *«Особистість і суспільство: психосоціальні виміри ковітальної взаємодії»* (м. Тернопіль, 30 квітня 2024 р.); *«Психосоціальні ресурси особистісного та соціального розвитку в епоху глобалізації»* (м. Тернопіль, 1 листопада 2024 р.); *«Особистість і суспільство: психосоціальні виміри ковітальної взаємодії»* (м. Тернопіль, 3 квітня 2025 р.); *«Психосоціальні ресурси особистісного та соціального розвитку в епоху глобалізації»* (м. Тернопіль, 7 листопада 2025 р.).

**Публікації.** Основні результати дослідження відображені у 8 публікаціях (з них 1 тези і 1 наукова стаття – у співавторстві), серед яких 3 статті у наукових фахових виданнях категорії «Б» України із психології.

**Структура та обсяг дисертації.** Кваліфікаційна наукова праця складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного із них, загальних висновків, списку використаних літературних джерел та додатків. Загальний обсяг дисертації – 237 сторінок, з них основний зміст складає 172 сторінки. Робота містить 8 таблиць та 11 рисунків. Список використаних літературних джерел охоплює 150 найменувань, з них 30 іноземними (англійською та німецькою) мовами. Обсяг додатків становить 30 сторінок.

**Декларація про використання ШІ.** Під час підготовки роботи автор використовував Gemini 3 Pro та OpenAI GPT-5 (GPT-4) для пошуку та первинного опрацювання літературних джерел, оформлення ілюстрації, а також виявлення та виправлення граматичних, орфографічних та стилістичних помилок. Після застосування цих інструментів автор провів ретельний перегляд і вніс необхідні зміни, беручи на себе повну відповідальність за остаточний зміст дисертаційної роботи.

**РОЗДІЛ 1.**  
**ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ**  
**АЛЬТЕРНАТИВНОСТІ РОЗУМІННЯ НАВЧАННЯ**  
**ЯК ПІЗНАВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ І НАВЧАННЯ**  
**ЯК ПСИХОМИСТЕЦЬКОГО ДІЙСТВА**

**1.1. Сутність навчальної взаємодії вчителя та учнів як пізнавального процесу**

Пізнавальний процес набуває різного змістового наповнення та несхожих способів організації залежно від освітньої парадигми, яка визначає логіку його перебігу [69; 72; 84; 100]. В інформаційно-пізнавальній парадигмі освіти, що історично набула втілення у класно-урочній системі навчання, пізнавальний процес розглядається як процес оволодіння учнями знаннями, уміннями та навичками [77]. Натомість вітакультурна парадигма освіти, концептуально й технологічно втілена у модульно-розвивальній системі навчання А. В. Фурмана, надає йому значно ширшого змісту [65]. За такого підходу пізнання постає як спеціально організований процес задіяння учня і вчителя до надбань національної та загальнолюдської культури, і не лише оволодіння знаннями, способами діяльності, нормами і цінностями, а й створює умови для самопізнання особистості та продуктивного самотворення її внутрішнього світу [77; 79; 85; 95; 114; 116].

Класно-урочна система навчання історично сформувалася під впливом ідей егалітарної педагогіки Яна Коменського та була спрямована на забезпечення рівного доступу до освіти для широких верств населення. Однією з визначальних характеристик класно-урочної системи є масовий характер організації навчання, який водночас зумовлює наявність як її сильних, так і слабких сторін. Перевага традиційної освітньої моделі полягає у можливості одночасного охоплення освітнім процесом значної кількості учнів або студентів, що сприяє поширенню грамотності та створює важливі передумови

для суспільного розвитку. Зазначена класно-урочна освітня стратегія, спрямована на опанування підростаючим поколінням навичок читання, письма, рахунку, забезпечення базового рівня його обізнаності в сьогочасному мінливому світі, подання теоретичних основ знань з різних сфер науки, а також формування осередку соціально-культурного життя суспільства, – незаперечні переваги цієї давно традиційної системи [77].

Професор А.В. Фурман так пише про здобутки класно-урочної системи: «педагогічна технологія привласнення учнями навчального матеріалу має солідне наукове підґрунтя, оскільки спирається, з одного боку, на теоретичні засади його дидактичної та учбової побудови, з іншого – на психологічну теорію засвоєння знань і поетапне формування умінь. До цього слід додати, що поняття навчального матеріалу, крім широкого практичного використання, одержало теоретичне осмислення в логічному, дидактичному і психологічному аспектах» [цит. за 95, с.126]. Звідси постає закономірний результат: високі знаннєві показники у значного відсотка учнів класу. Варто зазначити ще одну перевагу вказаної системи: у цілому позитивні результати демонструють представники з різних соціальних груп суспільства, що свідчить про доступність традиційної освіти для учнів незалежно від соціального статусу сім'ї, матеріальних можливостей, хоча й за умови, щоб у школярів було бажання вчитися. І це ключове зауваження «було б лише бажання вчитися».

Відоме українське прислів'я – добре того вчити, хто хоче все знати – словесне оприявлення мислєсхеми класно-урочної системи в дії. Інакше кажучи, вона цілком задовольняє потребу в нових знаннях тих здобувачів освітніх послуг, які готові до навчання (мають достатній інтелектуальний, вольовий рівень підготовленості, налаштованості, вмотивованості) в тому форматі, який пропонує система. А як щодо інших її учасників? Послідовники наукової школи А.В. Фурмана і сам фундатор модульно-розвивальної системи навчання дають відповіді на запитання: «Яким чином кожен учасник навчального процесу може проявитися в ньому як активний діяч, творець довкільного соціокультурного простору?», «Як розкрити та зреалізувати

найкраще в інтелектуальній, моральній, духовній сферах розвитку кожного учня та вчителя і як провести їх до самотворення власного Я від рівня суб'єкта освітньої діяльності до вищих щаблів непересічної особистості, яскравої індивідуальності та самореалізованого універсуму?» [9; 18; 35; 40; 44; 46; 55; 68; 85; 95; 101; 104; 116].

Кожні 10-20 років класно-урочна система навчання переживає кризу освітнього матеріалу через орієнтованість на масовість, що так чи інакше призводить до втрати якості загальноосвітньої підготовки юні. Так званий освітній стандарт на якість вимушений переглядатися щоразу, коли очікувані результати навчання не відповідають дійсним. Освітняни зіштовхуються з необхідністю занижувати вимоги до нього [77, с.12-15]. Навчальні програми спрощуються, термін навчання в середній школі подовжується, створюється «осучаснений» навчально-методичний комплекс у вигляді нових посібників та підручників, програм навчальних курсів тощо, але такі заходи не призводять до бажаних результатів, а саме якість освітніх послуг не задовольняє потреби суспільства, яке за період функціонування традиційної системи змінилося кардинально (від індустріального типу до технологічно-корпоративного).

За класно-урочної системи увага вчителя переважно спрямовується до навчально-предметного змісту освітньої діяльності як до визначального важеля її функціонування, в чому вона, власне, й досягає суттєвого прогресу, має колосальний досвід і незаперечні досягнення. Проте головними недоліками, зумовленими її масовим характером, є ігнорування відмінностей між учнями, їх усереднення і те, що поза увагою залишається психодуховне життя особистості учня і вчителя: система передусім зосереджена на знаннєвій сфері розвитку учасників пізнавального процесу, їхній поінформованості [128]. Численні нарікання на низьку мотивацію учнів, зростання фактів прояву агресії з боку дітей та дорослих, професійне «вигорання» педагогів – ці та інші деструктивні прояви у поведінці школярів, діях наставників якраз і вказують на те, що психодуховне життя учасників освітнього процесу цілком реальне та потребує зосередження і турботи, адже його необхідно виокремити, вивчити,

нормувати, організувати, впорядкувати [3; 6; 7; 16; 18; 21; 101; 142]. Прихильники класно-урочної системи керуються традиційною для неї методологією у вирішенні цього питання: пропонують додавати до навчальної програми нові предмети для вивчення психодуховної сфери особистості, так звані «уроки щастя», «уроки лідерства» тощо, таким чином значно перевантажуючи і без того насичений знаннями потоками навчальний план [105-106]. Підхід до вивчення цих «модернових» курсів залишається незмінним, як і для вивчення інших навчальних предметів («актуалізація опорних знань – викладення нового матеріалу – його запам'ятання шляхом повторення здобутих знань – його закріплення за допомогою вправ – підсумковий контроль і суб'єктивне оцінювання навчальних досягнень учнів» [цит. за 95, с. 126]). Якщо навіть методи і прийоми застосовуються осучаснені, різноманітні, ефект від вивчення таких навчальних предметів залишається незмінним: інформація чи навіть ґрунтовні знання про те, як бути щасливими або проактивними ще не гарантують відчуття, проживання щастя чи істинної активності учасниками освітнього процесу. До того ж, як відомо, знання є лише передумовою для формування привласнених цінностей [105-106]. Тоді постає запитання: а як щодо інших навчальних предметів? Чи не потрібно дітям дізнаватися про щастя і лідерство, скажімо, на занятті з математики або історії?

За логікою прихильників класно-урочної системи означає, що кожного разу, коли назріває потреба в новому суспільно корисному знанні, має з'являтися новий предмет у шкільній програмі [128]. А.В. Фурман пропонує інший методологічний підхід для вирішення цього питання: вплести у тіло освітнього змісту ще одну, особистісно і психодуховно найважливішу, його складову – психолого-педагогічний зміст [64; 68; 77; 85; 95]. Саме вдала організація психолого-педагогічних потоків освітнього процесу й дозволяє увійти навчально-предметному змісту у сховки внутрішнього світу дитини на правах «запрошеного гостя», а не злодія, якому чинять опір незрілі душі та розум. По суті через особистісне несприйняття пропонованого матеріалу близько сімдесяти відсотків учнів традиційних шкіл неспроможні «впустити» у

себе знаннєві потоки, почувають себе «чужими» в системі і, як результат, у них виникає апатія, агресія, мізерні освітні і психорозвиткові здобутки [77; 132].

Ще одна складова освітнього змісту – методично-засобове забезпечення, що передбачено в традиційній системі освіти у вигляді навчальних програм, підручників, посібників, конспектів уроків [85]. Інформаційно-пізнавальна парадигма традиційної освіти задає параметри створення її компонентів, тому навіть осучаснені зовні, вони залишаються морально застарілими з огляду на їх раритетний зміст. У цьому аналітичному контексті А.В. Фурман слушно доводить, «що тільки тип конкретної освітньої системи задає контури, зміст та особливості програмово-методичного забезпечення відповідної моделі навчання, а не навпаки» [цит. за 95 с. 124]. Тож, крім збагачення структури змісту освітньої діяльності, видозміні підлягають усі основні ланки навчального процесу, такі як мета і завдання, форми навчання, методи і технологія навчання, способи оцінювання і, зрештою, очікувані результати [56; 57; 77; 86; 98; 99].

Методично-засобовими компонентами інноваційної модульно-розвивальної системи навчання є граф-схеми навчальних курсів, наукові проекти навчальних модулів, сценарії модульних занять, розвивальні підручники, міні-підручники, тести, індивідуальні освітні програми самореалізації особистості учня, що характеризуються розвивально-адаптивною спрямованістю [52; 59; 60; 77; 95; 97]. Причому наповнення цих компонентів відбувається за такими критеріями: соціально-культурна значущість, науково-психологічна доцільність, мистецько-психологічна ефективність (дієвість), психолого-педагогічна змістова оптимальність.

Головне завдання компонентів методично-засобового змісту інноваційної системи полягає в тому, щоб системно і науково спроектувати розвивальний простір взаємодії вчителя і учня, вчителя і класного колективу задля перетворення його засобів-продуктів у привласнені кожним учнем взаємозалежної наступності знань, норм, цінностей, психодуховних форм. А.В. Фурман зазначає, що методи, засоби навчання мають бути підпорядковані надзавданню даної системи навчання, а саме «постійного плекання емоційно-

психологічної насолоди учнів від напруженої освітньої діяльності незалежно від їхнього віку, статі, інтелектуального та особистісного потенціалу» [цит. за 95, с.132].

Домінування навчально-предметного змісту за інформаційної парадигми призводить якщо не до знецінення соціальних взаємин між учителем та учнями, так до їх ігнорування або невпорядкованост [77; 85; 127; 140]. Скажімо, принцип гуманності в класно-урочній системі декларується як провідний, проте через відсутність висвітлення психолого-педагогічного змісту, він, мов освітня примара, неявний, схоластичний, скоріше бажаний і очікуваний, аніж практичний і дієвий, а його реалізація цілковито віддається волі випадку [67]. Найповніше майстерність учителя в цій системі координат визначається у володінні методом навчання, «який зорганізовує педагогічні впливи, особисте задіяння і самостійність учнів, форми і засоби учіння» [цит. за 95, с. 129]. Вчитель у традиційній системі шкільної освіти передусім є знавець навчального предмета, а не досвідчений педагог, психолог, дослідник чи режисер освітнього дійства [77]. Учневі відведена роль об'єкта педагогічного впливу, а його внутрішня мотивація, світ думок, почуттів, його творча самореалізація не враховуються у проектуванні освітньої діяльності. Усе, чого від нього очікується, – це володіння багажем знань, хоч би й поверхово, формально [120; 128]. Розвивальна взаємодія між учителем та учнем за даної оргнавчальної системи не становить головний об'єкт уваги вчителя, тому що віддана на поталу спонтанності, випадковості. Взаємостосунки «учитель – учень» у кращому разі є навчально-виховним впливом, навіюванням, у гіршому – психологічним тиском [36; 44-46; 69; 85; 95; 107].

За вітакультурної парадигми освіти, як зауважує її розробник, учитель прагне «вивести учня на нові обрії духовного розвитку через особистісне прийняття і переживання цього досвіду, пропускаючи крізь власні почуття і помисли, корисне і повчальне, трагічне і велике, самобутнє і прекрасне. Найвищий ступінь драматичного протистояння втілюється в послідовному ланцюзі навчально-сценарних конфліктів, що вимагають не тільки розумового і

чуттєвого, а й вольового і духовного зосередження. Специфіка модульно-розвивального навчання якраз і полягає в надінтенсивній роботі учня над самим собою, що максимально реалізує його емоційно-психологічні можливості й наближує духовну зрілість» [цит. за 77, с.229]. Вчитель і учень займаються в модульно-розвивальній системі навчання освітньою діяльністю професійно, тобто свідомо взаємозбагачують «один одного знаннями, вміннями, нормами та цінностями за оптимальних соціально-психологічних обставин духовної співпраці щодо зовнішнього і, найголовніше, внутрішнього добування інструментального і смислового оформлення конструктивного використання та світоглядного обстоювання, передового досвіду нації та людства» [Там само, с.142]. Вчитель як знавець навчального предмета готує стратегію ознайомлення з новими поняттями, правилами, законами, концепціями, знаннями для введення їх у загальну канву модульно-розвивального циклу і відображає їх у наукових проєктах навчальних модулів [121; 143]. Як менеджер він планує розгортання змістового модуля у часопросторі згідно з діючими програмами МОН України. Саме йому належить вирішувати, скільки часу потрібно приділити на пошук, здобуття, вивчення того чи іншого блоку знань. І це, додамо, у ситуації, коли йому відомі психологічні, вікові, інтелектуальні, вольові особливості розвитку учасників навчальної групи, якою керує. Він проявляє гнучкість та адаптує освітній процес відповідно до потреб часового моменту і простору, в якому розгортається освітнє дійство. Як професійний психолог він вміло гармонізує різні зовнішні та внутрішні чинники для створення високо розвивального освітнього довкілля, у якому дії, взаємини, вчинки спрямовані на гуманно-позитивне творення Я-концепції і психокультурного околу. Як режисер він розуміє закони дії психомистецьких технік та створює умови для емоційного задіяння суб'єкта учіння, його особистісного проживання змодельованої ним освітньої дійсності й фіксує в освітніх сценаріях модульних занять хід-перебіг мистецьки зорієнтованого потоку подій і взаємодій у системі «вчитель – учень». Як високодуховна особистість він розуміє цінність і неповторність кожного свого учня чи учениці

та кожної миті прожиття, вміє надихати, підбадьорювати, заохочувати, вселяти віру та надію на успіх, сам є прикладом оптимізму, віри, надії, любови, доброти, мудрости, витримки, працелюбства. Як патріот своєї країни він прищеплює юному поколінню повагу до національних цінностей України. В результаті проходження підготовленого вчителем повного модульно-розвивального циклу учень сповна реалізує свої здібності, задатки, таланти у вирішенні поставлених навчальних та соціальних завдань, усвідомлює, що його ментальний досвід, особистісне сприйняття світу, прагнення, запити, досягнення є цінними для нього і для вчителя, соціокультурного довкілля й постають важливими чинниками організації освітнього процесу [40; 44; 46; 47; 69; 85; 95].

Професорка психології Стенфордського університету К. Двек дослідила вплив переконань на результати діяльності людини та, зрештою, на її долю [19]. Науковиця пояснює: людина може бути переконаною в тому, що її здібності, таланти або здатності, таланти інших – це щось стале, фіксоване, чого не можна змінити. Після отриманого вдалого чи невдалого досвіду вона наче отримує вирок-тавро, з яким живе ледь не до кінця земного шляху. Доведено, що люди з таким способом мислення болісно сприймають невдачі й помилки, і це обмежує їхній розвиток, є причиною багатьох розчарувань та стресів. К. Двек назвала такий спосіб мислення – *fixed mindset* (англ.), фіксоване мислення, тоді як назва іншого – *growth mindset* (англ.), мислення, націлене на зростання, коли здібності, задатки, таланти особа сприймає лише як передумову для досягнення успіху і визнає, що більшою мірою успіх визначається тим, як багато зусиль, часу і старань докладено для його досягнення, або ж чи вдалі стратегії обрані. Психологиня переконує: люди з таким способом мислення не бояться помилок і невдач. Успіхи сприймають як винагороду за докладені зусилля. Їх цікавить процес особистісного розвитку не менше, ніж результат учинкових дій. Помилки й невдачі вони визнають необхідною передумовою прогресу, їх усвідомлено сприймають, рефлексують, аналізують, виправляють, зрештою досягають нових висот. Отож, фіксоване мислення – це внутрішні переконання

людей про їх різноманітні обмеження, про лімітованість їхніх спроб до успіху, певною мірою про приреченість. Натомість люди з мисленням, націленим на зростання, відкриті до нових викликів, нового досвіду, раді знайомству зі світом та власними можливостями, зорієнтовані на взаємодію з іншими, на розвиток, творчість, наполегливу працю та, зрештою, досягають найкращих для себе і соціуму результатів. Саме на такий спосіб мислення налаштовані вчителі та учні у модульно-розвивальній системі навчання А.В. Фурмана [54, 55, 63, 66, 77, 87, 93, 94, 101, 104]. І це є однією з найважливіших передумов втілення її мети та похідних цілей і завдань [77].

За вітакультурної парадигми освіти новий соціальний досвід, об'єктивований у навчальній темі, не подається як готовий до сприйняття той чи інший предметний матеріал, а здобувається через подолання труднощів у вирішенні змодельованих вчителем навчальних проблемних ситуацій [12; 24; 77; 79; 91]. Взагалі проблемне навчання є не лише обов'язковою умовою розгортання пізнавального процесу чи «свідомого добування знань, формування умінь, дотримання соціальних норм та обстоювання тих чи інших, особистісно прийнятих, світоглядних цінностей» [цит. за 79, с.12]. Воно визначається самостійністю учнів у пошуку нового знання, координацією власних мисленнєвих операцій, інтенсивністю свідомого задіяння інтелектуальних та вольових ресурсів у стандартних та нестандартних умовах навчальної дійсності [69; 77]. Крім того, проблемне навчання спонукає учнів брати персональну відповідальність і за процес навчання (або самоосвіти), і за його якість та результати. Саме так вміло організоване навчання є найефективнішим шляхом у розвитку індивідуальних творчих здібностей учнів, формування високої культури критичного та творчого мислення [23; 24; 62; 79; 93; 149].

А.В. Фурман, пропонуючи цілісну психодидактичну теорію, пояснює це так: «центральною ланку проблемності становлять суперечності – навчально-пізнавальна, пізнавально-інформативна, пізнавально-сміслова, інваріантно-сенсова та інші, які є рушіями освітнього процесу і водночас визначають

серцевинний логіко-гносеологічний зміст пізнавальної проблемності... Проблемність... – це закономірність навчального пізнання і творчого мислення, а відтак сутнісний чинник і показник розумового розвитку учня, його інтелектуальної ситуативної самореалізації. Відтак проблемність – атрибутивна ознака пізнання» [цит. за 79, с. 28-29]. Водночас науковець визначає такі етапи розвитку проблемного знання учня: незнання, передчуття, угледіння, бачення та самоусвідомлення [79]. І справді, проблемний характер навчання задається вчителем у змодельованих ним навчальних проблемних ситуаціях і постає як «багатопараметричне напружено-динамічне суб'єкт-об'єктне неузгодження, що виникає у просторі безперервної взаємодії особистості та конкретних умов навчально-пізнавального практикування» [Там само, с. 13]. Її найсуттєвіші ознаки (див. Додаток А) є дороговказом для вчителя, який прагне створити чи рефлексувати такого рівня розвивальні ситуації у своїй щоденній практиці. Ядром таких ситуацій є внутрішня проблемність, а основним чинником їх розгортання – безперервна взаємодія вчителя та учнів.

Навчальна проблемна ситуація [79; 91; 93; 111] умовно має дві фази – формування і переборення, а кожна з них поділяється ще на два етапи: фаза формування – на виникнення і становлення, фаза переборення – на розв'язання і зняття навчальної проблемності. Вчений детально описав дидактичне змістове наповнення кожного етапу проблемної ситуації (див. Додаток Б). Крім того, автор названої теорії визначив шість основних закономірностей функціонування навчальних проблемних ситуацій, які унаочнюють психологічну картину особистісного проходження учнем від незнання до знання як привласненого, усвідомленого, персонального здобутку (див. Додаток В). Аналіз цих закономірностей дозволяє висновувати таке: навчальні проблемні ситуації є непростим шляхом для зростання особистості та для просування до нових якісних зрушень у її власній системі знань, цінностей, проте вони визначаються емоційною насиченістю та високими розвивальними можливостями [79; 93]. У цьому сенсі варто вказати на ще одну закономірність. Так нами емпірично було встановлено, що через високу емоційну

«заряженість» проблемно зорієнтованого навчання та максимальне особистісне задіяння учня до процесу пізнання, здобуті у такий спосіб знання залишають глибокий слід у його внутрішньому світі і пам'ятаються довго, мають ширше коло впливу (в тому числі й на її психодуховний засвіт), ніж ті, що отримані як «обездушена» інформація, що не «поглинає» його уваги ні інтелектуально, ні мотиваційно, ані екзистенційно, духовно [6; 7; 40; 54; 79; 80; 118].

Об'єктивне і суб'єктивне, зовнішнє і внутрішнє, матеріальне та ідеальне в діалектичній та поліфункціональній єдності пульсує в напруженій мисленнєвій діяльності учня, який потрапив під вплив навчальної проблемної ситуації, квінтесенцією якої, як вже згадувалося раніше, є внутрішня проблемна ситуація. А.В. Фурман так визначає її генезу: внутрішня проблемна ситуація «завжди передбачає взаємопов'язане формування і зняття таких провідних форм проблемності, як мисленнєве припущення, запитання, задача, проблема, внутрішній діалог та ін.» [цит. за 79, с. 35]. І тут виняткової значущості набувають щонайменше п'ять інтегральних (власне психодидатктичних) умов, за яких учитель-психолог здатен реалізувати успішний перебіг навчально-проблемної ситуації.

Перша засаднича умова: проблемна ситуація має спиратися на ментальний досвід учня, його особистісний, інтелектуальний, вольовий, емоційний ресурси та враховувати вікові особливості його розвитку [130; 145]. Інакше, як зауважує А.В. Фурман, проблемна ситуація «та її окремі компоненти (щонайперше внутрішня суперечність) можуть відігравати у навчальному процесі не тільки позитивну, а й негативну роль, тобто як активізувати мисленнєвий пошук-діяння, так і стримувати його» [цит. за 79, с. 36]. Проблемне навчання є психолого-педагогічною системою змісту, методів, форм, засобів, умов навчання, які спроможний утілити в життя компетентний педагог-психолог, використовуючи при цьому психомистецькі технології інноваційної освіти [77; 79; 85; 95].

Відомо, що «нічого не походить з нічого». Цю філософську думку Парменіда у своїй праці «Фізика» увіковічнив Арістотель [2]. Як принцип

учинення ця думка стосується й організації проблемности в навчанні: для створення навчальної проблемної ситуації вчителю потрібно оцінити передусім інтелектуальні та мотиваційні ресурси учнів і, якщо треба, поповнити їх, лише тоді пропонувати долати проблему або вирішувати складну навчальну задачу [3-5; 17; 21; 23; 70; 87; 134; 137].

Звідси логічно слідує друга умова: для того, щоб учитель упевнився, що навчальна проблемна ситуація змодельована вдало і механізми внутрішньої проблемности учня задіяні у пошуковому процесі та спричинили сплеск його пізнавальних потреб, має бути забезпечено ситуацію безперервної розвивальної взаємодії суб'єктів учіння через діалог реплік, думок, поглядів, смислових позицій, культур, соціальних груп, колективів, особистостей [9-14; 46; 58; 127; 140]. Ось чому А.В. Фурман наголошує на використанні не просто проблемного підходу в навчанні, а проблемно-діалогічного. Він підкреслює, що існує діалектичний зв'язок та єдність між проблемністю і діалогічністю. Проблемність – це внутрішня форма змісту пізнавального процесу і його універсальний спосіб вияву, а діалогічність – зовнішня форма пізнання, що виявляється у мовленнєвому уявленні психодуховної реальності особи, в екзистенції комунікативної ось-буттєвості [79].

Отже, навчальні проблемні ситуації є високоефективними, коли організовані як проблемно-діалогічні. У них живе мовлення виступає основним фактором зовнішнього та внутрішнього діалогів і «породжує взаємодію змістових позицій учасників навчального процесу» [цит. за 79, с. 42]. Іншими словами, проблемно-діалогічні ситуації – дієвий засіб оптимізації пошукової пізнавальної активності учнів. У схемі (див. Додаток Г) представлені важливі компоненти ведення проблемного діалогу для забезпечення безперервної розвивальної взаємодії учня та вчителя у навчальних проблемогенних ситуаціях.

Внутрішня проблемно-діалогічна ситуація природно виникає внаслідок вміло організованих технік проблемно-діалогічного навчання і плину ситуативної проблемности, що викликані теперішнім моментом і проблемністю

самого життя. Через діалог учитель рефлексує емоційний стан учня, рівень опанування нових знань, причини відставання, згасання зацікавленості, мотивації до навчання тощо [22]. Через діалог відбувається комунікація між учнями, що оптимізує їх соціальне зростання в освітньому просторі школи [79].

Примітно, що не будь-який діалог, а саме проблемний діалог, має здатність організувати проблемно-діалогічне навчання [133; 144]. Такому діалогу притаманні риси сократівської діалектики, коли запитання-відповіді співрозмовників спрямовані на пошук істини. Причому обмеженість творчих можливостей однієї чи обох сторін діалогу спрямовує їх на подолання проблеми та активізує пізнавальну та мовленнєву активність на рівні сферного життя їхньої свідомості [79].

Організована таким чином безперервна розвивальна взаємодія вчителя та учнів стає основним фактором, що забезпечує спільно вмотивований перебіг пізнавального процесу [130; 141]. А.В. Фурман пропонує скористатися такими способами ведення проблемного діалогу: синткриза – коли зіставляються несхожі погляди для вирішення певної проблеми, антикриза – запрошення опонентів до відвертості в діалозі, повідомлення – коли вчитель організовує виголошення наперед заготовлених учнями виступів по проблемній темі. Такий діалог – не ланцюг запитань і відповідей, а єдність протилежностей, коли в межах вирішуваної проблеми органічно поєднані не лише різний ступінь знанневої підготовленості суб'єктів діалогу, а і їх індивідуалізований ментальний досвід, несхожі погляди на одну й ту ж саму проблему. Цілком ймовірно, що в якийсь момент такий діалог втрапить чітку логічну структуру і хаос несхожих поглядів упорядкує думки опонентів на більш високому рівні їх осягнення об'єктно-предметного багатоманіття світу [цит. за 79, с. 44]. Водночас, якщо завдяки проблемному псеводіалогу вчитель прагне «підвести» учня до «потрібних» висновків на шляху до пошуку нового знання, навчальна проблемна ситуація набуває ознак штучності й виводить навчання на рівень інформаційно-пізнавальний, а знання, навіть здобуті нібито через пошук і проблемність, втрачають свою соціальну значущість. Інша ситуація

відбувається за вітакультурної парадигми, коли педагог-психолог уводить учня в психокультурний простір, творцем якого є і він, і учень. Звісно, наставник організовує такий діалог, володіючи набором інструментів для його успішного перебігу [113]. Але це ще не означає, що він має перевагу в ньому. Подібно до того, як описує професор В.А. Роменець [1; 32; 33] властивості об'єктивного світу, що постають перед суб'єктом, саме цей суб'єкт «залежить і не залежить від нього» а далі пояснює: «... в цій двоїстості виростають ситуативні ознаки дійсності: вона існує самостійно, незалежно від суб'єкта і водночас визначається ним» [цит. за 79, с.37]. Отож учитель, моделюючи проблемний діалог, входить разом з учнем у культуроємні пласти об'єктивного світу, який існує самостійно, незалежно від них, і спільно вони визначаються цим світом й одночасно визначають його. Тому як учитель, так і учень, за даної ситуації діють паритетно, вони рівні у психодуховному відношенні партнери в добуванні соціально значущого знання-досвіду, обидва зростають ментально, інтелектуально, особистісно, духовно. Результатом такого проблемного діалогу стає діалогічна післядія, коли здобутий багаж зазначеного знання-досвіду привласнюється через розгортання внутрішнього проблемного діалогу навіть поза межами навчального процесу і збагачує їхні внутрішні світи новими моральними нормами, життєствердними цінностями, духовними здобутками, творчими актами самотворення [1; 32; 33; 77; 79].

Третя умова, без якої навчальні проблемні ситуації не існують – це індивідуалізація та диференціація проблемного навчання [134; 142; 143]. Саме через унікальність і неповторність Я-світів, внутрішні умови психічного розвитку учнів є індивідуальними та особливими, а тому зовнішні впливи довкілля переломлюються у їх різноманітних світосприйняттях та набувають індивідуалізованих окрас. Тож неможливо створити одну навчальну проблемну ситуацію на весь клас учнів й очікувати повного занурення кожного з них у предметне поле дослідження: для одних вона виявиться проблемою, а для інших ні. Таким чином унагальнюється індивідуалізація проблемно зорієнтованого навчання як система керівництва вчителем пізнавальною

активністю учнів з урахуванням їхніх індивідуальних психодуховних особливостей (характер, здібності, інтелектуальні, волюві можливості, креативність тощо) та диференціація індивідуальних траєкторій учіння як низки виборів ефективних методів і прийомів навчання стосовно їх вікових, групових, типологічних особливостей (рівень розвитку психічних процесів, сформованість пізнавальних інтересів, внутрішня мотивація тощо).

Відтак диференціація та індивідуалізація навчальних засобів проблемного навчання взаємопов'язані в єдиній для них меті – синхронізуватися з психодуховним світом дитини та викликами часу, простору, в яких відбувається її навчальна життєактивність. Зокрема, для організації диференційованого підходу вчитель враховує такі параметри навчальних завдань: складність – диференціація завдань за їх об'єктивними характеристиками (яка структура завдання, скільки дій для його виконання потрібно тощо); трудність – суб'єктивне сприйняття завдання учнем (скільки зусиль, часу доводиться докладати для його розв'язку, яку кількість спроб потрібно здійснювати для подолання проблем, який рівень емоційно-волевого зусилля задіювати); проблемність – вихід за межі сталого, звичного способу мислення, як альтернатива шаблонному та алгоритмічному стилям розмірковування, спонукає прояв творчих здібностей учня та є трампліном для нових якісних змін у внутрішньому світі його особистості [79]. Ось чому інноваційна модульно-розвивальна система навчання ґрунтується на проблемності, яка має різнобічний високорозвитковий потенціал. Саме через індивідуалізацію навчання проблемність існує як феномен, а відтак має ментальну і духовну зорієнтованість, що значною мірою втілює у життя вітакультурну парадигму освіти (див. [44; 67; 77; 79]).

Четверта умова успішного функціонування навчальних проблемних ситуацій є логічним висновком трьох попередніх: без вмілого керівництва педагогом пізнавальною активністю навчальні проблемні ситуації залишаються такими лише на папері [53; 77; 113; 142; 143]. Критерії ефективного керівництва педагогом пізнавальною активністю учнів подано в рисунку (див.

Додаток Г). Кожен критерій такого керівництва відображає певні змістові блоки безперервної розвивальної взаємодії учня та вчителя як активності різних за напрямком та інтенсивністю пізнавальних процесів [91]. Професійне зростання педагогів як психологів-дослідників є важливою складовою в системі інноваційного навчання [38; 46; 71; 73; 77; 89; 93].

П'ята умова – організація продуктивного, емоційно позитивного освітнього довкілля, у якому проблемний діалог – це щоденна освітня практика, а процеси пізнання – вільний вияв природніх прагнень до саморозвитку, самотворення, самовдосконалення особистостей учня та вчителя у взаємодії один з одним та із найближчим окультуреним соціумом [78; 109; 119; 110; 114-116].

Будь-який діалог передбачає відкритість, доброзичливість, щирість, налаштованість його учасників на взаємодію. Як зазначає проф. О.Є. Фурман, у діалозі відбувається вербальний і невербальний обмін інформацією в комунікативному, інтерактивному, перцептивному та спонтанно-інтуїтивному аспектах [9; 104; 106]. Дослідниця доповнює відомі запитання Аристотеля з книги «Риторика» на предмет соціального впливу співрозмовників («хто говорить?», «що говорить?», «кому говорить?») двома новими: «де говорить?» та «як говорить?». У такий спосіб розширення змістових кордонів комунікації співбесідників, їхня здатність розуміти, чути один одного та ясніше висловлюватися за тих чи інших обставин виводять їхню взаємодію на якісно вищий рівень. І дійсно, обом сторонам діалогу важливо вміти «зчитувати» інформацію не лише з почутих слів, а й з міміки та інтонації, часу і простору, ситуації та моменту, в яких відбувається подія [106-107].

Відкриття американського професора з психології Деніела Гоулмана про емоційний інтелект людини, тобто про її здатність ефективно взаємодіяти з іншими в соціокультурному просторі на емоційному рівні [18; 106], переконують, що кожній людині потрібно вміти «працювати» з емоціями, себто розуміти їх, розпізнавати, приймати, екологічно виявляти у взаємодії з іншими.

Розвинений емоційний інтелект – засаднича передумова успішних міжособистісних стосунків людей у соціумі.

О.Є. Фурман зауважує: за діалогічного підходу тиску як такого між учасниками комунікації не існує, замість нього діють закони психологічної єдності особистостей як суб'єктів життєдіяльності. Окрім того, для функціонування саме такого рівня взаємодії учасників навчального процесу необхідно створити особливо розвивальний, ментально прийнятний, психодуховно збагачений, новаційно сталий клімат освітньої діяльності. Дослідниця дала йому назву «інноваційний психологічний клімат». Він «являє собою самодостатню цілісність набору стійких характеристик (діалогічність, довіра, уважність, взаємодопомога, емпатійність, продуктивність, працездатність, вимогливість, доброзичлива критика) шкільного довкілля, які сутнісно притаманні модульно-розвивальному навчанню і спричинюють актуалізацію різних форм психічної активності школярів, впливають на їхній емоційний стан, моральний настрій та налаштування, ефективність міжособистісних і міжгрупових стосунків, ритмічно розвивають кожного як суб'єкта, особистість, індивідуальність» [106, с. 264]. Авторка акцентує увагу на понятті «клімат» у порівнянні зі схожими, але не тотожними до нього, змістовими виразами – «дух школи» Л.Н. Толстого, «стиль» чи «тон» А.С. Макаренка, «духовна атмосфера» чи «дух колективу» Б.Д. Паригіна і наводить роз'яснення останнього: «Атмосфера – це нестійка, постійно змінювальна сторона колективної свідомості, а клімат позначає не ті чи інші ситуативні зміни в настрої людей, а лише його стійкі риси» [Там само]. «Стійкі риси» інноваційного психологічного клімату здатні підтримати, з одного боку – професійні дії вчителя та його вітакультурний світогляд, а з іншого вказують на зреалізування технології модульно-розвивального освітнього циклу, що допомагає організувати проблемно-діалогічне навчання як найефективніший спосіб перебігу безперервної розвивальної взаємодії вчителя та учнів (див. [77; 85; 95; 106]).

Проблемність, діалогічність, поліфункціональність, соціально-культурна зорієнтованість навчання унааявлені в технології модульно-розвивальної системи А.В. Фурмана, яка, крім іншого, унормовує: 1) соціально-культурний простір відповідно до психолого-педагогічних завдань навчального змісту та перебігу освітнього процесу [77]; 2) циклічно-модульний плин безперервної розвивальної взаємодії вчителя та учнів [103]; 3) психокультурні впливи навчання, виховання та освіти на суб'єктів учіння [70; 87]; 4) особистісну самоактуалізацію, творчу самореалізацію учасників освітнього процесу; 5) зростання Я-світів суб'єктів навчальної діяльності до рівнів особистості та індивідуальності [104]; 6) методично-засобовий зміст відповідно до мети і завдань конкретної навчально-виховної визначеності [63; 77; 85; 95; 101; 106] (див. Додаток Д).

Детально описана проф. А. В. Фурманом технологія даної навчальної системи, хоча є виразницею складної метатеорії та надскладного методологічного поєднання її теоретичних засад освітнього дому, все ж таки є зрозумілою і доступною для практикування педагогами-психологами (відповідного фахового рівня) [71; 73; 74; 76; 77; 78; 83]. Важливо, що кожен фрагмент визначеного соціально-культурного досвіду організовується в модульно-розвивальній системі навчання як завершений цикл безперервної розвивальної взаємодії вчителя та учнів на чотирьох періодах і дев'яти етапах взаємозалежного перебігу навчального, дидактичного, розвивального та інших модулів (див. Додаток Е) [40; 45-47; 77; 93].

Біблійний закон врожаю, описаний апостолом Лукою зі слів Ісуса Христа у притчі про сіяча – як «впало [зерно] на добру землю і, зійшовши, сторицею вродило» (Лука 8:8) – є важливим для досягнення надзавдання модульно-розвивального навчання. Христос звертає увагу своїх учнів до першооснов мудрости, яких навчає сама матір-природа: сій – доглядай – збирай – споживай і роби це розсудливо. Чотири періоди цілісного модульно-розвивального дійства як етапи дозрівання плодів у природі: один рік є завершеним циклом, у якому весна не просто змінюється літом, а літо осінню, осінь зимою: тут кожна пора

року має певну функціональність, задачність та зумовлює циклічну наступність пір року. Так само кожен з чотирьох періодів освітнього циклу у спіралі модульно-розвивального навчання має певне психодидактичне завдання, виконує лише йому притаманну низку функцій та спричиняє розгортання процесів дозрівання – від проблемності в пошуку нового знання до саморозвитку, самотворення, культуротворення, тобто від періоду до періоду, причому щораз із чітким поступом учнів на якісно вищому рівні їх знань, цінностей, компетентностей, рис-якостей. Скажімо, так само, як для землеробів весна – це час сіяти, важко працювати, літо – дбайливо доглядати посіяне весною, осінь – період збирання врожаю, зберігання його на зиму, зима – для споживання результатів праці попередніх періодів, втіхи, цінування здобутків, це період переосмислення своїх дій, час відпочинку від важкої фізичної праці, так само й процеси навчального пізнання діють циклічно – від одного якісно привласненого здобутку до іншого, де кожне чергове надбання досягається зусиллями дитини в організованому дорослими психокультурно збагаченому освітньому просторі. Так само, як цикли природи лише умовно позначені в календарі, а насправді їх поступ є набагато складнішим і буває непередбачуваним (приміром, восени квітнуть каштани, або посеред літа пішов сніг), так і навчально-виховний освітній цикл лише умовно поділений на чотири періоди, а насправді є набагато складнішим. Проте освітній зміст кожного навчального періоду залишається сталим, науково обґрунтованим, визначеним, відіграє роль орієнтиру для планування, організації та функціонування, рефлексії спільної освітньої діяльності вчителя та учнів [38; 37; 67; 77; 93-94].

Чотири періоди повного функціонального циклу модульно-розвивального навчання проф. А.В. Фурмана взаємо зумовлюють поетапно бінарну наступність один одного і кожен має притаманну лише йому задачність (першочергово адаптувати новий соціально-культурний досвід до потреб актуального психолого-педагогічного змісту): 1) інформаційно-пізнавальний становить проблемно-діалогічну зустріч школярів із новим фрагментом

соціально-культурного досвіду, а тому має високо евристичний характер, позначається напруженою інтелектуальною працею, плануванням, теоретизуванням, узгодженням поведінкових рамок учасників навчального процесу (введення нормативів, процедур тощо), установками на досягнення, успіх; 2) нормативно-регуляційний передбачає, головню через активні дії задля перевірки гіпотез, теорій, законів, що відкриті чи осягнені, зрозумілі у попередньому періоді, свідоме нормування наукових знань як привласненого соціально-культурного досвіду та відпрацювання вмінь, навичок за активної персональної залученості школяра та особистісної і суто когнітивної рефлексії, що, зрештою, й провокує прискорене зростання його соціальної відповідальності та проактивності; 3) ціннісно-рефлексивний охоплює творче рефлексування отриманого психологічного досвіду та загальнолюдських цінностей у фрагменті заданого вчителем та учнем соціально-культурного надбання, задіяння кожного школяра до низки вчинкових актів-подій як унормованих цінностей його внутрішнього світу та вияв творчої активності задля збагачення здобутим культурним досвідом себе і найближче соціальне довкілля; 4) духовно-креативний здійснює рефлексування та переосмислення привласненого кожним учнем соціально-культурного досвіду в результаті «визрівання» знанневих, соціонормативних і ціннісних «плодів» інтелектуальної праці та психоемоційного й вольового вчинення на попередніх періодах освітнього дійства; на цьому періоді досягається максимально повний вияв універсумного потенціалу особи через життєствердний пріоритет суб'єктивного над об'єктивним, пізнання і творення себе шляхом самоосягнення екзистенційних моментів сенсу життя, саморозвиток джерел Я-духовного в контексті позитивного утвердження Я-концепції особистості [95, с. 130].

Водночас реалізація головних завдань кожного періоду можлива завдяки використанню таких психодидактичних технологій: а) інформаційно-пізнавальний період – проблемно-ситуативні технології добування знань, розширення горизонтів теоретичної свідомості школярів; б) нормативно-

регуляційний період – критично-регуляційні технології унормування наукових знань і загальнолюдського досвіду, вироблення нормативів та еталонів ефективного учіння; в) ціннісно-рефлексивний період – вартісно-світоглядні технології поширення здобутого соціокультурного досвіду у формі знань, умінь, норм і цінностей – національних і загальнолюдських; г) духовно-креативний період – духовно-креативні технології самореалізації особистості, котрі актуалізують у школярів вищі психодуховні форми – віри, надії, любови, відповідальності і т. ін. [Там само ].

Функціонування кожного освітнього циклу відбувається одразу в кількох культуротворчих площинах-вимірах психодидактичної дійсності (див. Додаток Е): по-перше, він є оптимальним майданчиком для здобуття знань, формування норм, цінностей і психодуховних форм (за теорією А.В. Фурмана) [77]; по-друге, організовує процес як навчально-виховно-освітній та одночасно і як самореалізаційний (за теорією А.В. Фурмана) [67]; по-третє, формує уявлення учасників освітнього процесу про себе (тобто Я-концепцію) на рівнях Я-образ, Я-ставлення, Я-вчинення, Я-духовне (за теорією О.Є. Фурман) [104]; по-четверте, освітні акти творення і самотворення учня, вчителя, надихаючи їх особистість, стають освітніми діями-вчинками (за концепцією В.О. Роменця) [33; 35; 77; 79; 106]; по-п'яте, розуміється як системне самотворення позитивно-гармонійної Я-концепції – окремого учня у лоні почергової зміни періодів цілісного модульно-розвивального контекстів його образів суб'єктивної реальності, а саме акту суб'єкта поведінки, особистості учбової діяльності, індивідуальності освітнього вчинення та як універсуму самотворення власного Я [63; 104].

Кожен із названих періодів повного функціонального циклу інноваційного навчання поділяється ще на два етапи, що дозволяє конкретизувати психолого-педагогічні впливи відповідно до завдань того чи іншого моменту «визрівання» особистості учня у взаємодії з учителями. Це зумовлює виникнення потреби у виборі специфічних інструментів, ефективних для певної навчально-виховної освітньої ситуації. Скажімо, колись землероб

використовував перед сівбою плуг, щоб обробити землю і щоб зерно впало в добру землю, а у жнива йому потрібен був серп, щоб зрізати колосочки та ціп, щоб обмолотити зерно. Ефективними інструментами організації інноваційної освіти є її психомистецькі технології та оригінальний методично-засобовий комплекс, що створюється за іншими, не типовими для класно-урочної системи навчання, принципами. За аналогією із землеробством, коли не зерно має «прилаштуватися» під можливості інструментів, а, навпаки, знаряддя праці «заточені», прилаштовані під той чи інший момент процесу дозрівання зерна, так само модульно-розвивальна система не розраховує на те, що дитина прилаштується до її структури, а навпаки вибудовує свою наукову, методологічну, технологічну конструкцію відповідно до розуміння непересічності, унікальності внутрішнього світу кожної окремої дитини. В зерні є сила життя, і за сприятливих умов воно дає щедрий урожай. В душах та розумі учнів є теж сила життя – набагато складнішого та величнішого за своєю суттю і функціональністю – інтелектуального, фізичного, психодуховного та безліч інших його проявів [3; 6-7; 35; 38; 63; 93; 104; 148; 150]. За мудрого психолого-педагогічного керівництва діти здатні продукувати унікальні речі, найкращі з можливих для них у дитинстві [3; 5; 53; 142].

## **1.2. Психологічне обґрунтування навчального процесу як мистецького дійства**

Основними принципами модульно-розвивальної освітньої системи є принципи модульності та розвитковості, ментальності та духовності [77]. Проблемність, діалогічність у навчанні повно забезпечують дотримання вимог принципу розвитковості [79]. Модульність пульсує у змістових, дидактичних, навчальних модулях і пронизує всю ієрархію занять інноваційної системи – від мінімодуля до етапів, періодів та повного модульно-розвивального циклу [8; 61; 75; 90; 102-103]. Дотримання принципу ментальності відбувається через психологічне занурення учня та вчителя в пласти соціально-культурного

досвіду нації та людства, коли «має місце своєрідна суб'єктна трансформація зовнішніх (культурних) засобів цього досвіду (передусім знань, умінь, норм, цінностей) шляхом діяльнісно-вчинкової причетності особистості до персоніфікованої реактуалізації його під час спільної освітньої діяльності у внутрішні надбання її ментальної неповторної індивідуальності» [цит. за 85, с.142]. Причому занурення діє не лише як механізм ментального зростання особистості, а ще як важлива умова оптимізації інтелектуального розвитку. До прикладу, занурення в предмет дослідження дозволяє вникати у його суть, смислові поля і зміст глибше, розуміти його структуру і складові ясніше. Ментальне та психодуховне становлення особистості відбувається як поетапне заглиблення у певний фрагмент соціально-культурного досвіду «в контексті розгортання тенденцій до внутрішнього вивільнення» [Там само].

Отож опановування соціально-культурним досвідом нації та людства здійснюється особистістю різноспрямованими векторами. Перший з них – зовнішній, а саме організований чи ситуативний вплив соціуму на особу. В цьому випадку ментальні установки формуються під владою дій, канонів, форм-святостей, прийнятних у родині, громаді, країні, світі. Зовнішні стимули можуть визначати вчинки людини, які становлять своєрідну відповідь її психіки на очікування чи виклики соціуму. Другий – внутрішній – прожитий та осмислений життєвий досвід визначає самоактивність особистості та зумовлює якісні зміни у світобудові її власного Я. Зовнішній вплив задає очікувані соціумом межі психічного розвитку особистості, в той час як процеси внутрішнього характеру спрямовують її до творчого розвитку та духовного зростання й позбавлені обмежень [77]. А.В. Фурман визначає основні виміри соціально-культурного простору. Це освіченість, пристрасність, творчість і досвід, основою яких відповідно є свідомість, любов, інтуїція і мудрість – універсальні цінності, що характеризують сутність ось-буття людини, осягнення нею світу на екзистенційному рівні й водночас поступ до найбільш довершеного способу керування власним життям. Скажімо, мудрість учений вважає не лише найвищим етнонаціональним каноном пізнання-творення світу,

а й феноменом утвердження високої любові, кохання, творчих злетів, сенсосмислового наповнення життєвого досвіду. Водночас мудрість – це ще й «метаінтеграція вищого буттєвого змісту, оскільки завжди має глибший моральний сенс, духовну квінтесенцію, загальнолюдську точку відліку, що помножені на еталонну розумність реальних учинків особи в конкретних еталонних ситуаціях» повсякдення [цит. за 77, с. 36-37].

Відтак через зовнішні та внутрішні канали опанування соціально-культурним досвідом нації та людства юна особистість безперервно збагачує свій ментальний світ. Професор А.В. Фурман називає ментальність «альфою і омегою» соціокультурного простору, «природним способом бачення світу», «переживанням думки на шляху до усвідомлення буття» [цит. за 77, с. 38-39]. У ментальності знаходять свій психодуховний зміст осягнення і забуття, об'єднання і розділення, розвиток і дія, прийняття і заперечення як основні прояви життєвої екзистенції людини, а відтак і базові смислові дихотомії людського досвіду, через які людина осмислює себе і світ- спадкове і набуте, емоційне і логічне, підсвідоме і свідоме, своє і чуже, матеріальне і духовне. Ментальність – це складний світ думок, переживань особистості не тільки на рівні її психічних станів, механізмів, форм, процесів тощо, а й у вимірі духовних потреб і переживань прекрасного, гармонійного, істинного [148]. Ментальність утримує в собі широкий спектр оприявнень соціального життя людини, таких як історична пам'ять, культурні коди нації чи етносу, ідеологію, релігію, досягнення науки, здобутки національної освіти тощо [88; 145-147]. Вона наповнена багатовекторним біопсихосоціальним змістом, тому що знаходить своє втілення як у соціальному, так і у внутрішньому житті особистості та в латентних, підсвідомих та архетипних формах поведінки. Вона стає справді силою людини, тому що спирається на її етнонаціональні корені та основи буття, закони виживання нації та вчинки, подвиги пращурів і героїв-достойників [77]. Дотримання принципу ментальности в навчальній системі – це усвідомлене прийняття незаперечного факту існування ментального світу всіх учасників освітнього процесу і визнання її як сили – внутрішньої і

зовнішньої, що здатна забезпечувати їх успішне особистісне зростання та продуктивну взаємодію (за умови застосування вдалої освітньої стратегії розвитку) [88]. Ментальний і духовний світи особистості тісно пов'язані. А.В. Фурман навчає: духовність – це «квінтесенція свідомого, творчого, плідного життя, а також сукупно позитивне зосередження високих благородних прагнень, переживань, смислів, образів» [цит. за 77, с. 60]. Духовність – це й універсальний спосіб організації людської психіки й екзистенційна форма ось-буття людини. Вона виявляється в злеті особистості до творчості, любові, коханні, у вірі в добро, красу, істину, у пошуках Бога-Творця, у прагненні до гармонії та самовдосконаленні через внутрішнє очищення, покаяння, спокуту та наближення до високих форм-святостей. Вона, як і ментальність, наповнює внутрішній світ людини, але виходить за межі чуттєвості. Нею не можна оволодіти і її не можна засвоїти. Духовність реальних учасників освітнього процесу співпереживається, проживається як осяяня думки, порив до красивої дії, воля до гідного вчинку [54; 77; 122].

До прикладу, на заняттях української мови в 2-4 класах доречно розпочинати навчальний рік з теми «Мова і мовлення». Опрацювання цієї теми може стати вдалою мотивацією для учнів, щоб старанно вивчати рідну мову протягом усього навчального року. Але через те, що понятійне уявлення мови є духовним феноменом, повноцінно опанувати згадану тему неможливо лише раціонально, через виконання вправ з підручників, навіть якщо переписувати і вчити напам'ять красномовні цитати видатних українців про милозвучність і цінність рідної мови. Такі методи можуть бути теж доречними, але без духовного наповнення та особистісного проживання школярами даного фрагменту соціально-культурно досвіду, розвивальний ефект від їх використання буде мінімальним. Автори розвивальних міні-підручників ліцею №157 м. Києва О.М. Сулява та Т. В. Козлова пропонують учням та вчителям потрапити в коло створеної ними соціально-культурної реальності й разом з героями підручників проживати й збагачувати їх особистісний ментальний та духовний досвід [23-24; 39; 41-48; 50-51]. А.В. Фурман неодноразово зауважує:

освіта – це «одна з найважливіших сфер духовного виробництва суспільства з високим рівнем національної та загальнокультурної зрілості» [цит. за 77, с. 50].

Водночас і освіта і мистецтво є потужними сферами духовного виробництва. Видатний український режисер та театральний діяч Л. Курбас (1887-1937) визначав мистецтво «як творчий трепет перед невідомим», «могутній засіб перетворення грубого в тонке, підняття у вищі сфери, перетворення матерії», «особливі відчуття та їх оригінальна передача», воно «єдине і нерозривноорганічне», причому твориться не для сторонньої мети, а мета є в ньому і «в причинах його постання» [цит. за 28, с. 16, 18, 45, 26, 51, 60]. Для освітньої системи виняткову цінність становить досвід саме театального мистецтва, яке український театральний реформатор першої третини ХХ століття Лесь Курбас, називав не лише «забавою творчих душ», а й стежкою до «храму людського духу» [Там само, с.17-20].

Здається, що у спробі поєднати раціональну логіку наукового пізнання освітньої системи та мистецький спосіб її осягнення виникає певна суперечність. Тим не менше, дуєт науки і мистецтва, як єдність раціонального й інтуїтивного, логіки і творчості, аналітичного мислення та креативності може гармонізувати розум і душу усіх учасників освітнього процесу за умови побудови вдалої методологічної моделі освіти [77]. Були приклади, коли окремі освітяни розуміли це доволі спрощено – щось на кшталт, малювати на уроках математики чи ставити вистави на уроках історії. Їм здавалося, що цього має бути достатньо, щоб отримати благотворний вплив мистецтва в освітній сфері. І дійсно, подібні прийоми психологічно можуть бути цікавими і корисними, але творців інноваційної освітньої системи першочергово цікавить саме психоемоційна складова мистецького (особливо театального) впливу на особистість [38; 40; 46; 47; 77; 81-82].

Автор модульно-розвивальної системи навчання проф. А.В. Фурман обґрунтував механізми дії театальної вистави на формування психодуховного світу глядача й докладно описав, як ці механізми можна адаптувати до освітнього процесу, назвавши їх психомистецькими технологіями [77; 81-82].

Творчі закони театрального мистецтва діють за схемою «зовні – всередині – назовні – внутрішньо» [77, 81-82], тобто «зрине (слова, образи, факти, дії, події) через мистецькі техніки здатне проникати в найглибші сховки людської душі й свідомости (на емоційному, інтелектуальному, екзистенційно-почуттєвому й духовному рівнях), створювати конфлікти, вступати в діалог, бентежити, підносити, народжувати нові сенси, підводити чи підштовхувати до змін та надихати на звершення, досягнення, перемоги; зрештою «внутрішнє життя» особи стає зримим в її якісно нових, відточених, «окультурених» словах, діях, вдосконалених моделях взаємодії з людьми і всесвітом» [46, с. 125-126]. Отож драматизм театральної вистави «зчитує» теми, способи і причини постання драматизму самого людського існування. Як це нерідко буває в житті, драма в театрі розгортається надпотужно у стислий період часу, коли зовнішні та внутрішні умови чи причини змушують особу приймати виважені, але в той же час миттєві рішення. А. В. Фурман неодноразово підкреслював, що власне боротьба людини з обставинами, які перешкоджають їй досягти життєво важливі цілі, і є суттю драми – життєвої, театральної, освітньої, особистої [82, с. 7].

Театральне мистецтво, з притаманною йому властивістю захоплювати увагу глядача і в стислих часових рамках дії вистави збагачувати та навіть підносити до трансцендентних вершин його внутрішній психодуховний світ, відоме проявами таких феноменів «сценічної магії», як емпатія, дисонанс, естетичне задоволення, ідентифікація, символізм, трансформація, ностальгія, ескапізм, інсайт, парадокс та катарсис. Інноваційна система навчання досліджує природу та силу цих канонічних феноменів творення людської драми, щоб зрештою адаптувати їх до освітнього дійства вітакультурної високости [38; 40; 46-47; 77; 81-82].

Емпатія глядача оприявнюється у його чутливому співпереживанні героям театральної постановки. Вона живить такі витoki духовности як Любов і Мудрість та закономірно за драматичним розгортанням психолого-педагогічного дійства проявляється учнем і вчителем на заняттях інноваційної

системи як атрибутивна ознака психомистецького зреалізування їхніх стосунків.

Дисонанс позицій героїв драми призводить до інтелектуального та емоційного напруження у внутрішньому світі глядача. Це сприяє його глибоким роздумам, проблемно-діалогічному смислепродукуванню. Саме такого рівня занурення школяра у навчальну реальність прагне досягти вчитель, тому що без глибоких розмірковувань і роздумів не може бути ефективного навчання. Режисер Л. Курбас ставив перед акторами свого театру завдання: заохотити глядачів до власних роздумів: «мисль – сила, найбільша у світі» [цит. за 28, с. 62]. Організований психолого-педагогічний зміст модульно-розвивальної системи навчання забезпечує ведення безперервної інтелектуальної взаємодії (різного рівня інтенсивності залежно від завдань мінімодуля) учнів і вчителя, окремого школяра і суб'єктного довкілля із його персональним світом переконань чи ментальних установок на кожному занятті.

Естетичне задоволення особи – це проживання нею краси і гармонії, що здатне позитивно впливати на психіку глядача в театрі й учня у школі, а також дозволяє пережити благодатний досвід окультуреної взаємодії зі світом прекрасного.

Ототожнення глядача з героями розіграної на сцені драми – це прояв феномену ідентифікації або проживання мистецької ситуації як власної. Для вчителя-психолога важливо, щоб учень сприймав навчальні завдання і задачі як особисті виклики його здатності діяти у постійно змінних умовах шкільної реальності. А коли поставлене завдання сприймається як особиста справа, є висока вірогідність, що навчальну проблемність буде подолано і найкращі результати досягнуто. Саме мистецьки зорієнтоване навчання спроможне забезпечити такий рівень психоемоційного проживання перепитій шкільного життя.

Мистецький феномен символізму був відомий ще в театрах стародавніх Китаю, Індії, Японії, Греції та інших. Символи, якими з глибин віків наповнене театральне дійство, мають властивість викликати у глядачів різноманітні

асоціації. Завдяки символізму акторської гри, сполученню «пантоміми і словесної драми, звуку мови і літургії, пластики й музики» глядач розкриває багатозначні значення тем, що постають на сцені [цит. за 28, с. 37]. Внутрішній діалог між щойно отриманим спалахом вражень та попередньо здобутим ментальним чи духовним досвідом особистості створює поле для власних інтерпретацій сенсів драматичної події. Л. Курбас розкривав механізм дії символів: коли творці вистави прагнуть налагодити діалог з внутрішнім світом глядача і розтлумачити йому про складні емоційні та духовні переживання, вони розповідають про «королівну, замкнену в башті в день великого свята» і добирають при цьому «прості слова», тому що «людський дух невтомний, він прагне досконалості, прагне висловити те, що не сказано, – вимовити невимовне, і коли цього зробити неможливо прямо, з'являються символи», символи є в тому, що «між рядками» [Там само, с.18-19]. Глядач розкриває зміст символів відповідно до власних психоемоційних можливостей і бажань. Інакше кажучи, кожна мить вистави різні глядачі «читають» по-своєму. Прояв феномену символізму на навчальних модулях інноваційного освітнього процесу – очікуване явище. Для модульно-розвивальної системи освіти є цінними миті, коли учасники освітнього дійства взаємно наповнюють, збагачують та урізноманітнюють світ один одного власними унікальними інтерпретаціями та притаманними лише їм картинками світосприйняття освітньої дійсності. Таким чином з несхожих поглядів, по-своєму прожитих вражень та під різними кутами зору досягнутих понять у наступників формується спільне уявлення про світ і його закони.

Л. Курбас захоплено розповідає про ще один цікавий для інноваційної освіти театральний феномен: «Ми, актори, що знаємо чарівну владу переображення, найсвітлішу радість трансформації і насолоду досягнень, не можемо одмовити собі у щасті втягти публіку в коло нашої дії, примусить її забути себе, зробити нашим співучасником» [28, с. 33]. Трансформація як мистецький феномен зміни емоційного стану глядача, його усталеного погляду на речі та збагачення власного світогляду може видаватися справжнім дивом на

навчальних заняттях, адже вчителю зазвичай не легко задіяти учня «тут-тепер-повно» у предмет пізнання і заповнити змістом навчального процесу. Здійснення подібного ритму особистісної трансформації під силу мистецтву або ж освітньому дійству, що розгортається за його психодраматичними законами. Емпірично нами було визначено: кожен навчальний цикл за інноваційної системи – це щоразу трансформація та поступ вчителя та учня до кращої версії власного індивідуального Я, зокрема і їхніх Я-концепцій.

Здається, феномен ностальгії доречно згадувати лише в контексті дорослого життя людини. Проте це не так. Навіть першокласники час від часу з філософськими нотками в голосі зітхають: «Коли я був маленьким...», тому що їм, як і дорослим, властиво проживати миті ностальгії. Ностальгійний настрій дозволяє оцінювати даний фрагмент життя у порівнянні з минулим. Тому цей мистецький феномен має місце як на сцені театру, так і в шкільному кабінеті. Він є невід'ємним атрибутом внутрішнього життя людини в усі періоди її оногенезу як особистості, а його прояви є природними «зупинками» свідомости заради здійснення особистісної рефлексії [34]. В мистецьки зорганізованій системі модульно-розвивального навчання рефлексія та саморефлексія відіграють одну з найважливіших ролей для локалізованого екологічно прийняттого, психоемоційного зростання учнів.

Репертуари дитячих театрів переважно наповнені виставами за мотивами казок, легенд і притч. Все тому, що діти, особливо дошкільного та молодшого шкільного віку, дуже добре сприймають і розуміють мистецький феномен ескапізму. Можливість відірватися від реальності та поринути у вигаданий світ, як відомо, є ефективним терапевтичним методом протидії стресу та психоемоційній втомі. Саме тоді, коли дійсно життя людське стає «занадто нудним і без казки... не обійтись», «філософи, моралісти, соціалісти намагаються зробити... казку найбільш навчальною, а [режисери та актори] – найбільш чарівною» [28, с. 33]. Чарівна добра казка здатна подарувати незабутні миті радості та емоційного полегшення людям різних вікових груп та соціальних кіл [41]. Проте для учнів молодшої школи, особливо 1-2 класів,

феномен ескапізму виявляється ще й у спалахах фантазії, пробудженні уяви, знятті страху та нерішучості. Учні 6-10 років уже вміють відрізнити вигадку від реальності, та все одно радо сприймають казкових героїв, які з'являються на навчальних заняттях. Діти цього віку люблять слухати, розповідати і складати казки. На цю особливість вікового розвитку молодших школярів головно й звертають увагу творці дитячих вистав і вчителі-психологи, вчителі-режисери інноваційної освітньої справи.

Ще один мистецький феномен – інсайт – виявляється у раптовому усвідомленні чогось важливого та спонтанному виникненні нових думок-ідей. Він також виникає на заняттях модульно-розвивального циклу і є достойною нагородою для тих, хто наполегливо прагне істини [41].

Протиборство поглядів, позицій героїв навчальної лінії драми нерідко є парадоксальним. В театрі парадокси змушують глядачів замислюватись над суперечливими ідеями та шукати відповіді на несподівані запитання. Важко віднайти ліпший шлях, щоб «розбудити», розбурхати людську душу, аніж як поставити її лицем до лиця перед парадоксом життя. У зіткненні з ним вона буде бунтувати і зітхати, сперечатися і затихати, боротися і шукати втіхи. І чого напевно з нею не відбудеться, так це байдужості та відстороненості. У будь-якому разі парадокси пробуджують внутрішню силу людини, щоб зрештою призвести до її осмислених дій і вчинків. Проблемність і парадоксальність освітнього змісту пронизує весь модульно-розвивальний цикл, що допомагає школярам не втрачати освітній «тонус» та бути цілковито залученими у потік колективно організованих пізнавальних процесів [37; 41-42; 48; 93].

Загально відомий прояв мистецького феномену – катарсису – як емоційного очищення особистості від буденних переживань та переосмислення духовних категорій краси і гармонії в найвищих, нерідко навіть в трансцендентних, сенсах [40; 77; 82]. Він відбувається під впливом майстерно організованого драматичного дійства та психомистецьких конфліктів як спонтанне самоочищення, осяяння думки, пізнання незвіданого, проживання нових смислів буття, співпереживання і здатен змінити у внутрішньому світі

глядача його ціннісні орієнтири, збагатити ментальний та духовний досвід, спонукати до вольових рішень і вчинків. Відбувається він спонтанно і проживається глядачем індивідуально згідно із його власними можливостями, підготовленістю до емоційно-чуттєвої, інтелектуальної, ментальної, духовної зосередженості (див.[29; 38; 55; 82; 93; 101]). У межах занять модульно-розвивального циклу, завдяки його психомистецькому структуруванню, катарсичні переживання виникають природно та спонтанно, як внутрішньо зумовлений процес. У театральному дійстві сценічна драма розгортається не як послідовний перебіг подій, а як психодуховне переживання смислів, що актуаліує внутрішній світ глядача – у площині його цінностей, переконань, світоглядних орієнтирів, ідеалів, вірувань тощо. Упродовж відносно короткого часу проживання подій вистави глядач отримує можливість пізнавати нові смисли буття – щось величне чи комічне, трагічне чи сакральне, відкриваючи таїну світу власного Я і соціально-культурного докільля, співпереживаючи персонажам вистави та потрапляючи з ними у події минулого, теперішнього чи майбутнього. Важливо зауважити, що подібні процеси є внутрішньо детермінованими і розгортаються виключно у просторі особистісного Я глядача. Саме особистісна рефлексія визначає межі та глибину його саморозвитку, а тому не можу бути й мови про уніфікацію чи стандартизацію сприйняття мистецького твору різними людьми [15-16; 34; 125]. Кожне таке сприйняття є унікальним і неповторним. У цьому контексті мистецьки організована взаємодія актора й глядача виступає як механізм запуску процесів самовизначення, самотворення, самоздійснення та рефлексії у внутрішньому світі особистості. Дія подібного руху-події у внутрішньому світі глядача цікавить інноваційну систему освіти у сенсі її пошуку шляхів подолання обмежень, що характерні для традиційних способів організації навчання (ігнорування індивідуальних відмінностей між учнями та орієнтація на їхнє усереднення), до того ж драматичний перебіг подій створює оптимальні умови для входження учня і вчителя в особливим чином сконструйований соціально-культурний простір [40; 80-83].

Однак варто розуміти, що переживання особистості при зустрічі з тими чи іншими мистецькими творами можуть набувати різної сили та інтенсивності. Спектр дії катарсису варіюється від ніжних, ледь помітних коливань емоцій глядача до кардинальних змін його світоглядних картин. Коли тематичний конфлікт драматичного твору, втілений у майстерно організованому мистецькому дійстві, проникає у внутрішній світ глядача та породжує психодраматичні переживання на свідомому й підсвідомому рівнях, торкаючись найтонших вимірів його ось-буття, катарсис постає як феномен-подія. Мабуть, усього кілька разів за життя, людині дано прожити його настільки глибоко, що це змінює саму основу її світосприйняття і не просто «викликає найглибші емоційні потрясіння, а й породжує інтенційно-вольовий акт повного душевно-духовного переоблаштування несучих конструкцій її Я-світу, або ж досягнення їх істотних психічних зсувів» [цит. за 40, с.196-199]. Тоді для особистості він означає персональну подію, але «вселенського масштабу».

Водночас духовне Я людини здатне щоденно збагачуватися у практикуванні зі світом психодуховних форм-святостей, і так званий «ефект катарсису» може виявитися повсякденною звичкою емоційного очищення, своєрідним містком до вищих смислів і сакральних глибин свідомости. Таким чином день у день живиться і зміцнюється духовна сила людини, виникає енергія і бажання навіть у дрібницях обирати добре, прекрасне, мудре, чисте, величне, гідне поваги, небесне замість злого, потворного, примітивного, брудного, нищого, тваринного. Катарсис як феномен буденної духовної практики часто виявляється ледь помітно, як звичайна здогадка, або більш явно – як захоплення до прозріння, просвітлення думки, осяяння, відчування емоційного полегшення та осягнення надприродного. Так прожитий психодуховний досвід залишає слід у внутрішньому світі особистості як стійкий ціннісний здобуток, що підносить її ментальний горизонт і духовний засвіт, а також забезпечує умови для здобуття нового самісного досвіду, який чекає попереду. Щодо виникнення катарсису як феномену мистецьки

зорієнтованого освітнього процесу, то він рідко становить одноактну подію злету-розвитку особистості учня і вчителя. Зазвичай його амплітуда масштабується завдяки ускладненому мереживі різноманітних психодуховних станів, процесів та дій-актів учинення.

Щоб зазначити вчинково-канонічні умови, за яких розгортається подібна мистецька психодрама, звернемося до витоків творення театральної вистави, передані світовому сценічному мистецтву відомим драматургом К. Станіславським, хоча й з певним обмеженням [20]. Український новатор і творець унікального театрального стилю Лесь Курбас попереджав колег, що рухатись в напрямку до театру сусідньої країни нам «більш, як небезпечно» [цит. за 28, с. 14]. Утім він визнавав, що «для вироблення... технічних готовностей, спільних артистові кожної нації», може бути корисно. Але виключно для опрацювання технічних аспектів творення сценічного мистецтва. Український філософ театру згадує солідний спадок національного театру, що дістався від І. Карпенка-Карого, котрий уміло зображував на сцені соціальні проблеми свого часу і психологію людських взаємин, М. Старицького, відомого творця комедій за мотивами народного гумору, М. Кропивницького, митця нової театральної естетики. Ці українські режисери «дали цінності, які свою публіку матимуть завжди» [Там само, с.8].

Водночас Л. Курбас наполягав на тому, що творення національного театру унікальними та самобутніми ідеями, цінностями має бути прерогативою виключно українських режисерів. Драматург описує тогочасний український театр, у якому жевріють «недодумана думка, недотягнений жест, недонесений тон» та прижилося «українофільське козако-побутолюбство», що далеко не вичерпує національні інтереси творців художньої драми. Український театр має змінити свій репертуар і покликаний вирізнитися більшою свободою та сміливістю у творчому самовиявленні національних цінностей. Разом з товаришами по сцені, режисер-новатор свідомо береться до експериментування та пошуку шляхів постановки національнозорієнтованого українського театру: «Ми починаємо нове наше молоде діло з повною свідомістю згоди із собою

самим, з вірою в перемогу і зі свідомістю, що прориваємо греблю в застоїчій гниючій воді українського театрального мистецтва, даючи почин до того, щоб колись у його очищених хвилях вільно засіяла стобарвна сонячна веселка вільного творчого духу» [цит. за 28, с. 17]. Що ж стосується національної освітньої системи, то її постання теж має вирішувати суто національні завдання, хоча й з повагою до світового педагогічного спадку. Тому здійснювати цю величну справу мають патріоти, віддані Україні фахівці-шукачі кращої долі психолого-педагогічної справи. Вивчення досвіду театрального мистецтва проф. А.В. Фурманом і його адаптація до національної освітньої практики є унікальною освітньою подією і має високий потенціал, щоб постати як ефективний національний продукт на добру службу українським учням та вчителям [77; 81-82].

Тож розглянемо психодидактичні, сутнісно вчинково-канонічні умови, за яких розгортається мистецьки зорієнтована навчальна драма:

1) міні-вистава у класі відбувається за законами психомистецького дійства:

– експозиція та зав'язка – введення учнів у контекст мистецьки оприявленої події-ситуації (час, простір, обставини, персонажі), від якої розпочинається їх особистісне занурення в суть ігрово змодельованого драматичного конфлікту;

– перипетії – проблемний діалог поглядів, смислів, коли криза драматичного або комедійного конфлікту посилюється через його конкретизацію та поглиблення протистояння, емоційне напруження зростає, в кожного учня більшою чи меншою мірою виникає потреба у знятті внутрішніх заборон та обмежень, ситуація проживається як власна, його увага перебуває «на гачку» сцени;

– кульмінація – переломний момент навчального дійства, що характеризується максимальним емоційним напруженням та вивільненням внутрішніх обмежень, психоемоційне «злиття» учня і вчителя у розв'язанні мистецьки актуалізованого конфлікту;

– розв’язка – по-новому переглядається драматична ситуація навчального пізнання-діяння, «блиск» зовнішніх ефектів дійства тьмяніє перед смислами правди і добра, величі та краси, істинного й вічного, учень занурений у процеси самоплекання духовного світу та прийняття власних, вмотивованих та аргументованих, вольових рішень;

2) навчальна вистава відбувається у класній кімнаті або в приміщенні, де учням легко спостерігати за психодраматичним дійством, їх нічого не відволікає, навпаки, світло, меблі, музика, звуки, однокласники зосереджені на сценарних моментах, що розгортаються перед ними; це все здійснюється у лоні дотримання естетики театру (за К. Станіславським) [20];

3) вчитель-психолог – зріла, творча особистість, з багатим ментальним досвідом, шкільний клас для нього – це майданчик культуротворення себе та учнів, він «вживається» в кожен освітню роль для ствердження високих моральних і духовних ідеалів нації та людства; це також важливі складові дотримання етики театру (за К. Станіславським) [Там само];

4) кожен окремий учень володіє виконавськими техніками, прийомами, засобами учіння, знає та доладно використовує їх у своїй ролі, розуміє зміст дійства та його надзавдання, взаємодіє з однокласниками, за потреби здатен імпровізувати розмірковуваннями; це – своєрідна технологія акторського мистецтва (за К. Станіславським) [Там само];

5) учень як суб’єкт учіння перебуває у класі за власним вибором, він заінтригований, зацікавлений, підготовлений, налаштований на зустріч із мистецьки оприявненим освітнім змістом, перебуває в очікуванні нових вражень, емоційно налаштований до взаємодії з учасниками навчального дійства, при цьому він володіє певними психокультурними нормами міжособистих стосунків, щоб адекватно виражати своє захоплення, хвилювання, втому та інші почуття.

Вочевидь атрибути навчальної вистави (такі, як стилізований інтер’єр кімнати, реквізити, декорації, умовна завіса, вбрання вчителя, учнів тощо) можуть бути різними за художньо-ігровим утіленням, але мають гармонізувати

із загальною концепцією психомистецьки здійснюваного модульно-розвивального циклу, синхронізуватися з його метою та завданням.

Отже, закони дії театральної драми інтегруються в освітній процес як головні чинники розгортання психодрами у внутрішньому світі учня та вчителя. Вчитель у ній виконує функцію і режисера і актора. Учень – не глядач-спостерігач освітньої вистави-дійства, а з її першої хвилини (разом з учителем) є активним суб'єктом психодуховної наповненої навчальної події. Він і актор і глядач в одній особі у спроектованому вчителем-режисером ситуативно локалізованому освітньому просторі. Інноваційний психологічний клімат, утілюючи в життя естетику освітньої вистави-дійсності, актуалізує ідеали краси людських стосунків та мудрости у загальному (як людські чесноти) та через кращі особистісні риси в окремому (адаптовані до потреб конкретного міні-модуля) розумінні [77; 79; 81-82].

Модульно-розвивальна система інтегрує досвід творення драматичної вистави через проектування і втілення у життя трьох взаємозалежних різновидів освітнього змісту цілісного психомистецьки зорієнтованого та емоційно насиченого навчального дійства [77; 79; 81-82].

Перший і визначальний освітній зміст, за теорією А.В. Фурмана, – психолого-педагогічний, що й становить організаційно-технологічне здійснення повного циклу модульно-розвивального процесу-дійства. Налагодження паритетної взаємодії вчителя та учня, з мистецької позиції, регламентоване її метою, сценарною суттю, описаним кульмінаційним змістом низки конфліктів [79; 93]. Глядач в театрі заінтригований з першої хвилини дії вистави дотепним жартом героя п'єси чи розіграної акторами конфузній, конфліктній ситуації. Його увага цілковито прикута до подій на сцені і до шляхів вирішення мистецьки заданої напруженості. Цей феномен високого рівня психоемоційної, вольової, ментальної та духовної співдії глядачів та акторів у театрі для проєкції в освітню сферу дослідив А.В. Фурман та учні його наукової школи [40; 47; 77; 81-82; 92-94]. Модульно-розвивальний цикл інноваційного освітнього процесу, як і в сценічному мистецтві, починається з

конфліктної ситуації, себто з навчальної проблеми, яку учень сприймає як особисту драму і яку, попри власну некомпетентність, невідповідність, прагне вирішити, зняти, досягнути [77; 82; 93; 96]. У взаємодії з вчителем та однокласниками він спрямовує внутрішню активність до пошуку істини і переборення різнопланових суперечностей. Розуміючи психологічні аспекти дії театральної вистави, вчитель, передусім як досвідчений психолог та режисер, майстерно проектує психолого-педагогічний зміст навчального модуля згідно із законами мистецького дійства у чотири такти: від невідомого – до складного, від складного – до простого, від простого – до звичного, від звичного – до красивого [55; 67; 77; 79; 91; 101]. Закони розгортання мистецького дійства застосовуються в навчальному модулі для вирішення психолого-педагогічних завдань у чотири такти-періоди: від інформаційно-пізнавальної дії, коли відбувається теоретизування і добування раціогуманітарного знання та його опанування; далі до нормативно-регуляційної дії, під час якої здійснюється переведення здобутих знань у соціальні норми, еталони, взірці людської діяльності; потім до ціннісно-рефлексивної дії з її силою наповнювати освоєні знання і норми ціннісним змістом і водночас здатністю до системної рефлексії всього здобутого у взаємодоповненні раціогуманітарних знань, соціальних норм, етнонаціональних і загальнолюдських цінностей; зрештою духовно-креативна дія, що являє собою самонавчання особистості наступника шляхом самоплекання своїх найкращих ресурсів і здатностей духовно-естетичним і спонтанно-креативним каналами, коли від нього приймається лише те, що він сам створив, опанував, обстоював, виконав, досягнув [77]. Описаний в наукових працях А.В. Фурманом раціоемоційно-вольовий спосіб задіяння учнів та вчителя до освітньої дійсності є оптимальним для ефективного пізнавального, соціального, почуттєвого, вольового і духовного фокусування на освітніх завданнях та здатен викликати не лише справжній інтерес до предмета пізнання, а й цілковито захоплювати конструюванням світу власного Я (див. Додаток Е).

Отже, кожен модульно-розвивальний цикл являє собою цілісний освітній проєкт особистісного зростання вчителя та учнів і розгортається за законами психомистецького дійства. Але й окремі його етапи та міні-модулі визначаються самодостатністю й досягають власної кульмінації, що дає змогу проживати різнопланові освітні ситуації «тут – тепер – повно – завжди» щоразу, коли учень потрапляє під організовану вчителем мистецьки насичену взаємодію з ним, однокласниками, навчально-предметним змістом та сучасним методично-засобовим наповненням (у доречно облаштованому просторі класної кімнати та школи).

Чотири періоди інноваційного освітнього циклу, згідно із теорією модульно-розвивального навчання А.В. Фурмана, цілеспрямовано діють за власними інваріантами традиційного театрального дійства, а саме «зав'язка – розгортання подій – кульмінація – згасання подій – розв'язка». Проєктно та психомистецьки кожен з чотирьох періодів зосереджується на розв'язанні певних навчально-сценарних конфліктів. Перший період характеризується пізнавально-емоційною суперечністю. Очікується, що його кульмінацією буде момент отримання відповіді на концептуальне запитання «Що?». Другий період з його регуляційно-нормативною невизначеністю неминуче призводить до кульмінації «Як?». Ціннісно-рефлексивна дилемність (важкий вибір) «так чи так» третього періоду визначається кульмінацією «Для чого?». Останній період з його духовно-самопробуджувальною напруженістю та кульмінацією-конфліктом «І все ж таки, у чому сенс життя?» насправді не лише завершує даний модульно-розвивальний цикл, а поєднує його з наступним і дає потужний духовний поштовх для прогресування та поступу до вищих щаблів особистісного самотворення [77; 79; 91; 93; 94].

Чотири періоди модульно-розвивального дійства поділяються на два психомистецькі акти, а також пропонується ввідний, нульовий, акт. Відтак кожен із дев'яти актів модульно-розвивального процесу мають різну психологічну та педагогічну наповненість й властивий лише для нього рівень і характер напруженості, складності й емоційної насиченості. Саме унікальність

психолого-педагогічних завдань різних модулів інноваційного освітнього циклу визначає вибір виняткових психомистецьких технік ведення взаємодії вчителя та учнів.

Окреслимо сутнісні психологічні особливості модульно-розвивального дійства у дев'яти сценарних актах (див. Додаток Є). Чуттєво-естетичний (нульовий) мистецький акт центрується довкола емоційно-світоглядної конфліктності здобувачів освіти (див. Додаток Ж). Інформаційно-пізнавальна (перша) дія мистецького зреалізування інноваційного освітнього процесу відбувається в два акти, настановчо-мотиваційному та змістово-пошуковому, і вирішує пізнавально-сміслові суперечності у внутрішньому світі здобувачів освіти (див. Додаток З). Нормативно-регуляційна (друга) дія розгортається у двох актах, оцінно-смісловому та адаптивно-перетворювальному, і знімає внутрішню пізнавально-сміслову конфліктність та активізує соціальні й нормотворчі процеси в ментальному світі учнів (див. Додаток И). Ціннісно-рефлексивна (третья) дія здійснюється у двох актах, а саме системно-узагальнювальному та ціннісно-рефлексивному, і проявляється у внутрішньому конфлікті особистості щодо здобутих нею ціннісних орієнтирів та волевиявленні до якісно нових дій та вчинків (див. Додаток І). Духовно-креативна (четверта) дія завершує повний цикл модульно-розвивального дійства двома сценарними актами, духовно-естетичним та спонтанно-креативним (див. Додаток Ї). На даному етапі проходження навчального циклу учні здатні вирішувати завдання самоплекання прекрасного і величного у засвітах їх внутрішнього Я [93; 94].

Відтак зняття різних за інтенсивністю та природою суперечностей кожного окремого міні-модуля й ведення паритетної взаємодії з учителем та однокласниками забезпечує глибоку причетність, зануреність учнів до освітньої чи самоосвітньої діяльності і дозволяє прожити її усіма можливими для них способами – емоційно, інтелектуально, ментально, соціально, духовно, особистісно, екзистенційно, самісно та ін. Зазначена вище ієрархія конфліктів та суперечностей вирішується на окремо взятих навчальних заняттях, тому

внаслідок проходження цілого освітнього циклу гарантує найкращі з можливих для учня досягнень [22; 77; 93; 94].

Другий різновид освітнього змісту – науково-предметний – проектується у взаємозалежності із його канонічним психолого-педагогічним наповненням. На основі Державного освітнього стандарту зміст навчального предмета створює розвивально-освітній простір, що розгортається як конфлікт між психодидактично бажаним інтегральним результатом та процесом його досягнення. Учень і вчитель ніби знову і знову проживають драму творення загальнолюдського досвіду через задіяння і збагачення власного ментального світу за етапами перебігу модульно-розвивального циклу [77]. А.В. Фурман пояснює, що науково-предметний зміст «не повинен бути самодостатнім, ... а має створюватися на основі того чи іншого навчального предмета, [організовуючи] розвивально-освітній простір для кожного вчителя і учня» [цит. за 77 с. 236].

Третій різновид освітнього змісту – методично-засобовий – проектується як технологія режисерського та виконавського мистецтва, коли визначені й природно взаємозалежні надзавдання психолого-педагогічного та науково-предметного змістів реалізуються з допомогою шести компонентної системи інноваційних засобів: граф-схем навчальних курсів (предметів), наукових проєктів навчальних модулів (розділів, тем), соціально-культурно-психологічних матриць названих модулів, освітніх сценаріїв, модульно-розвивальних міні-підручників, освітніх програм самореалізації особистості учня [36; 46; 55; 79; 85; 95; 116].

Акторам у театрі добре відоме значення таких понять, як «надзавдання» та «наскрізна дія» вистави. «Надзавданням К.С. Станіславський називає «головний центр», «столицю», «серце п'єси», тобто ту «головну мету, заради якої поет створює свій твір, а артист творить одну з його ролей». А шукати цю мету він радить «у творі поета і в душі артиста – у ролі» [цит. за 20, с.69].

Надзавданням учителя-психолога є усвідомлене розуміння психологічного, навчального, виховного, освітнього завдання цілісного

модульно-розвивального циклу, вдала стратегія і психомистецька технологія їх реалізації. Вчитель бачить загальну «картину» освітнього проєкту від самого його початку та знає, як окремі його складові будуть підпорядковані найвищій меті [71; 73; 83]. Здобуті учнями знання є передумовою виховання в них найкращих рис-якостей, а нові знання і норми взаємодії з однокласниками та вчителем здатні активізувати й збагачувати їхні освітні потреби та духовні сили. Модульно-розвивальній системі чужа практика «вчитування», «викладання» вчителем уроку з плану-конспекту чи підручника, що нерідко відбувається за класно-урочної системи [85]. Механістичний підхід, з чітко прописаною стратегією навчання, без гнучкості та можливості адаптувати його до ситуативних потреб часу та освітніх особливостей даного класного колективу, значно обмежує розвивальний потенціал традиційних уроків. Водночас осмислене вчителем-психологом його надзавдання допомагає створити так звану «лінію наскрізної дії», що в колі театрального мистецтва відома як та, що «воєдино поєднує, пронизує, немов нитка, розрізнені пацьорки, всі елементи і спрямовує їх до загального надзавдання. З цієї миті все служить їй» [цит. за 20, с.69]. Лінія наскрізної дії допомагає вчителю адаптувати навчальне заняття до потреб часу і простору, в яких твориться розвивально-особистісна освітня дійсність.

Отже, поєднання науково-раціональної та психомистецької складових освітньої реальності забезпечує гармонійний розвиток учасників навчально-виховного процесу. Л. Курбас саркастично називав гіперболізовану увагу до знанневої сторони життя «атрофією тіла при надмірнім розвиткові голови» [цит. за 28, с. 30]. Без емоційної та мистецької складової у змісті освітньої діяльності неможлива повна реалізація інтелектуального, соціального, аксіопсихічного та екзистенційного потенціалу ні вчителя, ані учнів. Увага освітян-психологів має бути прикута не лише до високих знанневих результатів, а й першочергово до волевиявлення, свідомого вчинення, ментального та духовного зростання вихованців. Тож мистецтво та інноваційна модульно-розвивальна система навчання здатні обережно взаємодіяти з

внутрішнім світом усіх учасників освітньої діяльності і наповнювати, збагачувати їх внутрішній світ та соціально-культурне довкілля, готувати до життя у нових реаліях українського суспільства [46; 47].

### **Висновки до першого розділу**

1. Традиційна класно-урочна система освіти, яка має кількасотрічний досвід у навчанні та вихованні підростаючого покоління, через орієнтованість на масовість та визнання найвищої цінності знанневих здобутків учнів, не спроможна задовольнити запит сучасного українського суспільства в якісних освітніх продуктах, що відповідають вимогам часу. Першочергово це стосується модернізації освіти щодо виховання психоемоційної сфери учасників освітнього процесу задля розвитку навичок успішної взаємодії із ситуативно-локалізованим соціальним простором нації та людства, критичного мислення, долання проблемних ситуацій у швидкоплинному світі й виховання шани до національних цінностей. Модульно-розвивальна система навчання А.В. Фурмана є виразницею вітакультурної парадигми освіти і пропонує інноваційну оргтехнологію ведення безперервної розвивальної взаємодії вчителя та учнів у навчальному процесі задля творення нової освітньої реальності, здатної відповідати на виклики сучасного суспільства.

2. Інноваційна освітня система побудована з урахуванням особливостей психоемоційного, ментального, інтелектуального, духовного, особистісного, екзистенційного розвитку всіх учасників освітньої діяльності та з урахування того факту, що проблемність є атрибутивною ознакою пізнання, конструювання, творення. Тому весь модульно-розвивальний цикл побудований, як ведення паритетної освітньої взаємодії у системі «вчитель – учні» і спрямований на подолання різних навчальних проблемних ситуацій, перебіг яких відбувається згідно з розробленою автором оргтехнологією інноваційної освітньої співдіяльності за умов: 1) врахування особистісних ресурсів конкретних учасників навчального модульно-розвивального процесу;

2) проектування і зrealізування взаємодії учасників навчального діяства вирізняється проблемно-діалогічним характером; 3) дотримання принципу диференціації та індивідуалізації навчання, ступеня психосоціального розвитку учня; 4) первинності нормативно заданого до кожного етапу модульно-розвивального процесу психолого-педагогічного змісту взаємодії; 5) послідовного впровадження інваріантних психомистецьких технологій цілісного модульно-розвивального метапроцесу; 6) забезпечення позитивного соціально-психологічного клімату в конкретному освітньому закладі; 7) розробці та використанню системи інноваційних програмово-методичних засобів (граф-схеми навчальних курсів, наукові проекти навчальних модулів, сценарії модульних занять, розвивальні підручники, міні-підручники, тести, індивідуальні освітні програми самореалізації особистості учня); 8) докладання вчителем та учнями максимальних зусиль для регулярного здійснення вхідної, поточної та підсумкової рефлексії і саморефлексії.

3. Кожен цикл за модульно-розвивальної системи навчання – це проект інтелектуального, ментального, духовного, особистісного та екзистенційного зростання вчителя та учнів, який здійснюється у чотири взаємопов'язані періоди, що зумовлюють наступність один одного, від інформаційно-пізнавального та нормативно-регуляційного до ціннісно-рефлексивного та духовно-креативного. Таким чином функціонування кожного освітнього циклу інноваційної системи навчання відбувається у різновекторних культуротворчих площинах-вимірах психодидактичної діяльності: в освітній, виховній, самореалізаційній, Я-концептуальній, самісно-вчинковій.

4. Основними принципами модульно-розвивальної стратегії освіти є ментальність і духовність, розвитковість і модульності, які концептуально і нормативно пронизують всю освітню діяльність даної інноваційної системи навчання. Ці принципи визначають концептуальні засади функціонування новітньої системи освіти проф. А.В. Фурмана та пронизують усі рівні її організації. Принцип розвитковості реалізується через проблемність і діалогічність навчання, які забезпечують динамічний характер пізнавальної

діяльності та спрямованість на постійне особистісне зростання учасників навчання. Принцип модульності виявляється в ієрархічній структурі освітнього процесу, що охоплює змістові, дидактичні, навчальні модулі, а також мінімодулі, етапи та цілісні модульно-розвивальні цикли. Принцип ментальності реалізується через психологічне занурення в соціокультурний досвід нації та людства, що забезпечує внутрішню трансформацію знань, норм і цінностей у особистісні надбання суб'єктів навчання та сприяє їхньому ментальному й інтелектуальному розвитку. Принцип духовності передбачає актуалізацію в освітньому процесі вищих смислів людського буття – творчості, любові, істини, добра і краси – та спрямовує навчальну взаємодію до формування цілісної, морально й екзистенційно зрілої особистості.

5. Досвід театрального мистецтва та сила дії його канонічних феноменів у творенні драми, яка здатна надпотужно впливати на психодуховний світ глядачів, досліджений і вивчений автором модульно-розвивальної системи освіти для впорядкування її психолого-педагогічного змісту, що покликаний створювати та долати на суб'єктно-особистісному рівні кожного учасника навчання проблемно-конфліктні ситуації дев'яти мистецьких актів-модулів, кожен з яких вирішує притаманне лише йому психомистецьке завдання. Доведено, що інваріантні психомистецькі технології навчання дозволяють вчителю та учням проживати освітню реальність на найбільш глибокому особистісному рівні, що призводить до очікувано високих навчальних результатів, збагачення навколишнього соціально-культурного простору, отримання навичок успішної взаємодії з викликами сучасного мінливого світу та виховання морально стійких, загартованих у протидії з проблемністю свідомих патріотів країни.

## РОЗДІЛ 2

### ПСИХОМИСТЕЦЬКЕ СЦЕНАРУВАННЯ ЦІЛІСНОГО МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ І МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

#### **2.1. Освітній сценарій як інноваційний проєкт психомистецького здійснення освітнього процесу в початковій школі**

Світоглядна відмінність інноваційного навчання від традиційного позначається на виборі компонентів програмово-методичного комплексу, який самостійно не впливає на вибір мети й цілей освітньої системи, а лише забезпечує догідні умови для реалізації стратегії, обраної її творцями [5; 40; 77; 85; 95]. Закономірно в цьому разі, що перед класно-урочною системою освіти та перед модульно-розвивальною постають завдання різного роду. А.В. Фурман розмежовує поняття «освітні завдання» й «пізнавальні, учбові». Останні є мисленнєвими. Освітні завдання належать до відкрито суспільних, соціально-психологічних. Модульно-розвивальна система вирішує освітні завдання, ось чому виходить за межі безпосередньо учбової, навчальної чи виховної діяльності і потребує перебудови програмово-методичного забезпечення, адже «її метою і результатом є культурне вдосконалення, або позитивна зміна, актуального соціуму та самої особистості. Тому до основних форм активності належать інтелектуальна, соціальна, психосмислова і духовна творчість, а до базових соціально-психологічних механізмів – творення корисних предметів, добрих взаємин, ціннісних орієнтацій, духовних продуктів» [цит. за 95, с. 138].

Освітній зміст (навчально-предметний, психолого-педагогічний та програмово-методичний) характеризується взаємним узгодженням кожного з його компонентів, але психолого-педагогічний з них усе ж таки є вирішальним (саме завдяки йому здійснюється ефективна організації взаємодії між учителем та учнями у досягненні освітніх цілей) [40; 61; 62; 77].

Однією з провідних експерток впровадження модульно-розвивальної системи навчання в київському ліцеї №157 є заступниця директора з наукової роботи Т.В. Козлова [23; 24]. До неї нерідко звертаються вчителі щодо вибору вдалої стратегії моделювання інноваційних занять. Найчастіше вона чує від колег такі або подібні запитання: «Я прочитала цікаву притчу. На якому етапі навчального модуля мені краще її розповісти учням?», або «Я дізналася про незвичайний метод, на якому міні-модулі його використати?» Пані Тамара відповідає: «Можна використати на будь-якому етапі, на будь-якому модулі, але потрібно розуміти, з якою психолого-педагогічною метою обрані ті чи інші притчі, казки, задачі, методи, прийоми? Які саме завдання ви маєте на меті вирішити?». Інакше кажучи, Тамара Василівна фахово привертає увагу педагогів до психолого-педагогічного змісту, який за вітакультурної парадигми є визначальним в організації освітнього процесу та його психомистецькому технологічному зреалізуванні. Професор А.В. Фурман неодноразово зазначає, що саме тип освітньої системи задає зміст й умови впровадження її технологічного інструментарію та програмово-методичного забезпечення, яке не може бути самодостатнім і першочерговим [95, с. 125, 136].

До прикладу, в першому класі, за канонами дидактики, на уроках навчання грамоти учні спочатку знайомляться з новим звуком мови, а вже потім із його позначенням – літерою. Це логічно з точки зору дидактики. Але першокласники нічого не знають про неї. Вони або зацікавлені навчанням, або ні. Що корисно для дидактики, може втратити будь-яку цінність для учнів, якщо в них не виникає особистого інтересу і мотивації до пізнання запропонованого їм навчального завдання. Таким чином, фраза, вимовлена з першої хвилини навчального заняття, «діти, послушайте, який звук у віршику вимовляється голосніше», «вимикає» увагу учнів і їх мотивацію щось дізнаватися [22; 113]. Малюки швидко знаходять заняття по душі, та воно аж ніяк не пов'язане із новою літерою. Інша справа, коли урок починається з короткої психомистецької зустрічі з казкою про букву, яка постає перед учнями у вигляді чарівного героя. У казці є інтрига, існує драматизм. Увага учнів «на

гачку». Вони емоційно налаштовані разом з учителем та однокласниками взаємодіяти і навчатися, долати труднощі, в тому числі й виокремлювати звуки з мовного потоку [40]. А.В. Фурман наголошує, що науково-предметний зміст лише тоді істинно виявляє навчальні ознаки, коли розгортається як «драма пошуку гармонії та істини» для вихованців, які активними зусиллями та діями здобувають особисто значимі для них знання [82, с.7].

Тож за модульно-розвивальної системи освіти вчитель знаходиться у ситуації, коли йому необхідно проявити конструкторські навички і виконувати роль проєктувальника та режисера освітнього процесу. На рівні із науковцем чи навіть методологом він моделює різноманітні навчально-проблемні ситуації та мисленнєво охоплює і впорядковує різновекторне коло завдань, надзавдань конкретного освітнього предмета із його пізнавальними, соціальними, культурними, психологічними, педагогічними, художніми, духовно-індивідуальними підсистемами [46; 71; 77]. Таким чином створюються проблемно-модульні програми паритетної освітньої діяльності вчителя та учнів (рекомендовано у співпраці з адміністрацією навчального закладу, головою методичного об'єднання та з колегами кафедри), а саме граф-схеми та матриці соціально-культурного змісту навчальних курсів на кожен семестр та на весь навчальний рік [60; 62; 77; 95]. Це перших два компоненти інноваційного програмово-методичного забезпечення. Наступними двома є модернізовані програмово-методичні засоби вчителя: наукові проєкти навчальних модулів та сценарії модульно-розвивальних занять, що й визначають потребу нових компетенцій вчителя як дослідника й режисера [44; 77; 81-82]. Позиція учня визначається збагаченням та якісним uzмістовленням програмово-методичних засобів, якими є модульно-розвивальні підручники та освітні програми самореалізації особистості [52; 57; 59; 77]. Ці компоненти започатковують образ учня як суб'єкта освітньої діяльності, творця соціально-культурного простору та особистості, відповідальної за формування власної позитивної Я-концепції [104]. Автором модульно-розвивальної системи освіти створена пам'ятка для учнів старших класів та студентів ВУЗів, зміст якої фахово

спрямовує їх зусилля до пізнання, учіння та саморозвитку [95, с. 134-135]. Для учнів початкових класів нами написана казка «Мрії Маленького Сонечка» [41], яка є літературною ілюстрацією інноваційної системи навчання і котра художньо-мистецькими засобами висвітлює роль школяра в освітньому процесі. Кожний розділ казки відтворює психолого-педагогічну суть певного акту модульно-розвивального освітнього дійства та розкриває перед вихованцями мету, цілі й завдання їхньої участі в освітньому процесі. Пані Тетяна Лисенко з приватної школи «Ухтишка» в м. Києві та пані Олена Свешнікова зі столичного ліцею №157 на вчительських семінарах та тренінгах неодноразово відзначали, що після ознайомлення з казкою діти охоче звертаються до наведених у ній аналогій та метафор, щоб усвідомлено спрямовувати свої зусилля та енергію на реалізацію тих чи інших освітніх завдань чи навчальних задач.

Вперше про взаємозумовлену співпрацю наставника і його підопічних як розвивальну взаємодію в цілісному навчальному модулі дослідила В.В. Мельник під наставництвом проф. А.В. Фурмана, визначивши принципи та умови структурування модуля, його проєктування та складання сценаріїв занять [82]. З того часу і по сьогодні сценарій інноваційного заняття – це такий навчально-предметний комплекс, що відображає характер і специфіку паритетної діяльності наставника та його вихованців протягом цілісного модуля, від першої до останньої дії, і являє собою проєкт психомистецького здійснення освітнього процесу як продукту психолого-педагогічної творчості вчителя-режисера та водночас є науково-мистецьким втіленням освітніх цілей і завдань. Сам автор модульно-розвивальної системи освіти зазначає, що основний зміст освітніх сценаріїв «становлять діа- і полілогічні взаємини учасників освітнього процесу, які спричинюють їхню інтенсивну внутрішню роботу над реалізацією власного інтелектуального, соціального, морального і духовного потенціалу» [Там само, с. 4].

Спочатку освітній сценарій розробляється в «широких лініях», а потім деталізується, доповнюється безпосередньо перед початком роботи на

мінімодулі й майстерно використовується (або навіть трансформується) з елементами імпровізації безпосередньо на розвивальних заняттях. До моменту написання та застосування стратегії освітнього сценарію вчителем визначаються змістові складові його взаємодії з учнями: по-перше, це сфери змістових модулів, що окреслюють навчальний зміст усіх модульно-розвивальних циклів за семестр та навчальний рік, і того конкретного модуля-проєкту, з яким на даному етапі працює клас учнів, а це знання, уміння, норми, цінності; по-друге, різновиди змісту міжособової взаємодії, які характеризуватимуть довершений розвивальний цикл, а саме психолого-педагогічний, навчально-предметний, методично-засобовий та управлінсько-технологічний (див. [95, с. 140]).

За класно-урочної системи освіти вчитель використовує план-конспект навчальних занять, який частково вирішує ті ж завдання, що й освітній сценарій в модульно-розвивальній системі освіти. Наприклад, план-конспект впорядковує, організовує навчальну діяльність вчителя й учнів на уроці. Проте мета, зміст, структура, місце у психодидактичній системі, роль вчителя та політика оцінювання навчальних досягнень в освітньому сценарії інші. Навіть самі назви – «план-конспект» уроку та «освітній сценарій» розвивального заняття – несуть різне змістове наповнення. План-конспект – логічна послідовність педагогічних та дидактичних завдань для реалізації навчальних, розвивальних, виховних цілей і задач уроку. Освітній сценарій – інтегрована система кодування змістових компонентів освітньої взаємодії вчителя та учнів культуротворчого ґатунку.

Слово «сценарій» походить від латинського слова «scenarius», що означає «пов'язаний зі сценою», «театральний», а в сучасній українській мові розуміється і в драматично-мистецькому прочитанні, та й у філософському значенні, як, до прикладу, «сценарій життя». Отож першочергово слово «сценарій» стосувалося театральної сфери й описувало розвій подій на сцені. В наші дні сценарій у театрі – це деталізований опис сцен, діалогів, дій персонажів, який використовується для втілення мети, плану, стилю, ансамблю

драматичного твору як реалізація задуму режисера в променях софітів для взаємодії акторів з глядачами у плині культуротворення їх особистостей та духовно-естетичного збагачення національного та світового спадку. Сценарій життя розуміється як унікальний шлях або доля людини, що формує її вибір та досвід. Інколи особа пише свій сценарій життя сама, впевнено крокуючи до своїх мрій та цілей, а подекуди життя пропонує їй несподівані інсинуації, що зрештою змінюють її курс, змушують проявляти гнучкість та перекраювати задалегідь намічені плани. Освітній сценарій має багато спільного із загальнонавчальним поняттям «сценарій», причому як в контексті театрального застосування, так і у філософському прочитанні його значення, проте виявляє унікальні характеристики, що притаманні виключно освітньо-мистецькому твору інноваційної діяльності педагога.

Розглянемо детальніше спільні та відмінні риси освітнього сценарію від плану-конспекту уроку та освітнього сценарію від театрального.

Мета традиційного плану-конспекту – позначати логічну послідовність розгортання педагогічного та дидактичного змісту навчальної теми; його зміст – навчально-предметний, методично-засобовий; структура залежить від певного типу уроку та окреслює коло навчальних вправ та задач. План-конспект відтворює опис одного навчального заняття і допомагає вчителю організувати та структурувати роботу на уроці для того, щоб ефективно транслювати знання, формувати вміння, навички та по завершенню теми, підтеми або семестру оцінювати навчальні досягнення учнів.

Мета освітнього сценарію як інструментарію інноваційної освітньої системи психомистецького зреалізування – втілити принципи модульності та розвитковості, ментальності та духовності через організацію взаємодії та комунікації на рівні «вчитель – учень», «вчитель – група учнів», «учень – учень», «учень – група учнів», «група учнів – вчитель», а також здійснити художню і психологічну адаптацію освітнього змісту до специфіки завдань модульно-розвивального процесу як завершеного психомистецького дійства вітакультурного спрямування [44; 77; 81; 82]. Зміст освітнього сценарію –

психолого-педагогічний, навчально-предметний, методично-засобовий, психомистецький, художній, особистісно зорієнтований, персоніфікований. Його структура передбачає деталізований опис розвитку взаємодії учасників освітнього дійства на всіх етапах (з урахуванням їх психолого-педагогічних цілей і завдань) модульно-розвивального циклу окремого навчального предмета в обраному класі; конкретизований композиційний план освітнього змісту, тобто план дій, які має здійснити вчитель для здобуття знань, умінь, навичок, норм, цінностей учнями, їх психодуховного зростання та вольового продуктивного вчинення у розгортанні колізій драматичних та навчальних конфліктів; стисле словесне чи знакове зображення-кодування кульмінаційних моментів, що прогнозуються логікою композиційної побудови мистецьки організованого освітнього дійства; художні засоби, що здатні спричинити дію феноменів внутрішньої адаптації учнів і вчителя до сприйняття освітніх потоків та їх проживання як драматично напруженої реальності (див. [40; 44-47; 77; 81-82; 94]).

В освітньому сценарії переминається реальність мисленнева (коли освітній процес оформлений в думках вчителя та на папері, а відтак є лише інтенцією до зреалізування) та реальність життєва й шкільна (сповнена непередбачуваних викликів і власних протиріч). Створюючи сценарій, наставник постійно вимушений потрапляти у поле дії конфлікту між ідеальним (умоглядним) та практичним (тим, що безперервно рухається та змінюється) світами. Під час написання освітнього сценарію педагог, щонайперше як особливим чином підготовлений дослідник і режисер, прагне передбачити і спрогнозувати можливі варіанти розвитку подій на модульно-розвивальних заняттях з урахуванням конкретних обставин (особливості дитячого контингенту, воєнний стан, матеріальне забезпечення школи тощо) та узгодити їх з освітніми завданнями, а під час його застосування мистецьки синхронізувати з конкретними навчальними та життєвими ситуаціями [71]. Високий рівень фахової підготовки вчителя визначається його здатністю, з одного боку, створювати ідеальний мисленневий продукт, що чітко вимальовує

його освітні цілі та дії, а з іншого – вмінням майстерно адаптувати цей продукт до шкільної реальності в режимі «тут-тепер-повно-завжди» [77; 81-82].

Критеріями вдало налагодженої освітньої діяльності за вітакультурної парадигми є високий рівень внутрішньої мотивації та полімотивації вчителя й учнів до спільної розвивальної взаємодії, а також збагачення власного ментального досвіду новими знаннями, вмінням, навичками і цінностями, розширення меж духовного осягнення світу, вольові діяння та вчинки, що призводять до якісних змін у житті учасників навчально-виховно-освітнього процесу та соціально-культурного простору класу, школи, країни [8-16; 45-47; 54; 105-109]. Саме продукти творчості наставника і його вихованців, такі, як авторські міні-підручники, задачники або нові окультурені моделі поведінки, смислові відношення, моральні установки, етичні правила, інтелектуальні, ментальні, естетичні, духовні цінності, що знаходять своє втілення в думках та у багатій палітри емоційних переживань її учасників, є реальним втіленням високої мети модульно-розвивального навчання [77]. Отже, інноваційну систему освіти А.В. Фурмана цікавлять якісні показники особистісного зростання вчителя та його учнів, вони й визначають її ефективність [85], а традиційну – кількісні. В ній оцінюються лише знання учнів, а інші важливі складові освітньої діяльності залишаються поза реальною увагою системи.

Театральний сценарій розробляється з метою втілення у виставі художньо-мистецькими засобами задуму сценариста або режисера, який ґрунтується на його ментальних установках чи духовних цінностях. Зміст театрального сценарію – художній, психомистецький, світоглядний. Хоча мистецькі шедеври сприймаються глядачами як гармонійно довершені твори, що дарують легкість, натхнення, піднесення або проживаються як власні драми ось-буття, усі вони діють за певними законами і принципами, що заради особливого святкового враження майстерно приховані за звуками флейти, мазками фарб чи рухами балерини. Що стосується театрального мистецтва, то кожен творець «сценічної магії» усвідомлює: для того, щоб надати акторам наснагу вжитися в їхні ролі, а глядачам охоче увійти у символічний світ

мистецтва як у реальність їх почувань та особистих пошукувань, він обов'язково має дотримуватися певної структури в написанні п'єси. Мовиться про композиційну побудову. Наявність експозиції, зав'язки, розвитку подій, кульмінації, згасання подій та розв'язки забезпечує драматизм, психоемоційну напруженість, глибокий зміст, логічність чергування дій, актів, діалогів та цілісність вистави. Без композиційної побудови сценарій театральної постановки неможливий. Це базові налаштування його конструкції, як, скажімо, для архітектора очевидно, що будинок розпочинають зводити з міцного фундаменту, а лише потім монтують стіни та стелять дах. Працюючи в такій послідовності, будівельники здатні підіймати до небес продукти своєї праці. Але якщо архітектурні моноліти тримаються силою математичних розрахунків та відчутних на дотик фізичних предметів, то мистецький твір першочергово спирається на такі форми психодуховного світу, як слово, метафора, емоція, драматизм, ментальна установка та психодуховна суть. Коли зводять будинок, то чітко видно, де стіни, а де є дах, проте якщо творять сценарій, то його художня конструкція ніби прихована від ока глядача і замаскована словами, жестами, рухами акторів у сюжеті твору, дозволяючи потрапляти у коло дії мистецьких конфліктів і вирішувати та знімати їх через особистісне сприйняття чи проживання. Усі елементи вистави настільки органічно поєднані, що глядач «включається» у сферу її дії природньо, без примусу та моралізаторства. Тому що сцена визначає умови (і лише їх) для постановки драми на сцені, а висновки та інтенції до дій (боротьба думки, протистояння розуму, опір свідомості, пошукування і вчинення особистості), хоча вони й народжуються у різновекторних внутрішніх та зовнішніх діалогах учасників театрального дійства, проте є прерогативою глядача, але не театру. І саме драматизм, що спричинений колізією конфліктів у виставі, диктує вимоги до його композиційної побудови. Сценарист знаходить мистецьке рішення для поєднання усіх аспектів розгортання драматично напруженої реальності та позначає їх на папері. Вочевидь цінність театрального дійства визначається за тими психоемоційними коливаннями чи навіть змінами, що відбуваються у

психодуховному та соціально-культурному житті глядача. Оплески, сльози на очах, вигуки «Браво!» чи навіть заціпеніння – то лише зовнішні прояви тих процесів, котрі відбуваються у його внутрішньому світі. Кожен творець сценарію вважає за найвище досягнення – дати можливість глядачам та акторам (завдяки виставі) прожити моменти натхнення, насолоди від зустрічі з мистецьким твором та, зрештою, розбудити їх фантазію, спонукати до світлих і добрих змін у їхньому світобаченні й повсякденні.

Мета, завдання, структура, оцінка ефективності театрального сценарію тотожні з освітнім у сенсі його мистецького зреалізування. Подібно до театрального, освітній сценарій має враховувати всі ті компоненти (мисленнєві, почуттєві, соціальні, духовні), що гармонізують внутрішній світ учнів, коли висновки інтелектуального характеру, вольові спонукання, духовні інсайти відбуваються у сховках їх внутрішніх світів і матимуть упередметнене зреалізування в майбутніх ідеях, концепціях, словах, діях, учинкових актах. Проф. А.В. Фурман визначає, що творення освітніх сценаріїв у модульно-розвивальній системі навчання ґрунтується «на техніках навчального мистецтва, створює психолого-педагогічні умови для розгортання перипетій освітнього дійства» [82, с. 5]. Драматизм тієї чи іншої проблемної ситуації спонукає особистість до боротьби з обставинами, які стоять на заваді у досягненні цілей і створюють мереживо конфліктів, що «пробуджують» прагнення особи протистояти проблемності пізнавального, регуляційного, світоглядного чи психодуховного характеру. Вчений зауважує: «Кожна особистість справляє різний, здебільшого неповторний, відгук на одну й ту саму інформацію, подію чи ідеологему, особливо під час вольового самореалізаційного діяння. Допомогти учневі внутрішньо організувати його, надати потужного духовного резонансу – основне завдання навчального мистецтва за нової експериментальної практики модульно-розвивального навчання» [Там само]. Театральне мистецтво в обмежених часових рамках дії вистави має силу впливати на свідомість та підсвідомість глядача, щоб на глибинному рівні його осягнення світу задіяти, заохотити, вмотивувати до

творення власного психодуховного світу та соціально-культурного простору, а освітня система вітакультурного спрямування запозичує у мистецтва цю властивість для досягнення притаманних їй цілей, тому й переймає у театру композиційний принцип побудови освітнього дійства і, власне, слово «сценарій», яке найбільш точно передає суть даного методично-засобового інструментарію (а, крім нього, переймає до свого словника ще чимало інших театральних термінів, як, наприклад, «композиція», «кульмінація», «перипетії», «надзавдання», «наскрізна лінія» та ін.).

І хоча психомистецькі технології, що використовуються в інноваційній освітній системі, забезпечують умови для психоемоційного руху-поступу, що здійснюється у внутрішньому світі учнів від зав'язки до кульмінації та згасання подій, проте не варто очікувати, що, скажімо, в певну мить модульно-розвивального циклу всі учні проживуть катарсис чи інші мистецькі феномени, а їх душі зіллються в єдиному пориві захоплення, радості чи духовного прозріння. Таке може відбутися, але не обов'язково станеться, а штучно спонукати до цього не має сенсу. Сила психомистецьких технік саме в тому й полягає, щоб надати можливість кожному учневі проявитися, розкритися, збагатитися в прийнятному для нього темпі, за його здібностями та власним вибором в організованому вчителем соціально-культурному просторі. Як і квіти на клумбі, коли їх поливають і гарно за ними доглядають, то кожна розкривається у призначений для неї час, а якщо прискорити цвітіння якоїсь із них і порушити бутони, то це призведе до загибелі рослини. Так само і не варто втручатися в процеси творення дитиною самої себе, а лише уможливити сприятливе для її розквіту тло. Ймовірно, для учнів з високим інтелектуальним рівнем розвитку кульмінацією модульно-розвивального циклу може стати розв'язання пізнавально-сміслових суперечностей першої, інформаційно-пізнавальної, дії, а наступні періоди та етапи будуть сприйматися ними як згасання подій і розв'язка. Учні з високим соціальним та емоційним інтелектом, ймовірно, відчують справжнє піднесення під час другої чи третьої психомистецької дії. Але ці припущення є гіпотетичними і, на нашу думку, не

варто вдаватися до типологізації учнів, щоб з'ясувати, хто з них і коли проживе власний катарсис. Вчителеві достатньо розуміти, що ці процеси відбуватимуться і матимуть індивідуалізовані риси-ознаки, а тоді спостерігати за картиною розвитку кожного учня в контексті живого зреалізування навчальної вистави. А це означає, що освітній сценарій передбачає та унормовує перебіг різновекторних процесів, якими наповнене інноваційне заняття та приймає факт наявності ситуацій, коли відреагування учнів на них є неоднаковими. Ось чому цей інструментарій готується за принципом надлишковості: вчитель-режисер позначає в ньому не лише основні кульмінаційні моменти чи очікувані відреагування учнів, не тільки повновагомо окреслює весь хід-перебіг освітньої взаємодії з вихованцями, а прописує кілька варіантів розвитку освітніх подій, готує необхідні додаткові ресурси для збагачення й урізноманітнення його змісту [82].

Творці освітніх сценаріїв досліджують і переймають принципи побудови театральних вистав та звертають увагу на компетентності, які притаманно розвивати сценаристам. За спостереженнями викладачки, науковиці Ніжинського національного університету О. М. Косінової, такі фахівці є різносторонніми особистостями з багатим життєвим досвідом, які здатні помічати в подіях навколишнього світу цікаві деталі, вони вміють виділяти суттєве від другорядного, в подіях навколишнього світу знаходити дотепні аналогії, а також безперервно поповнювати власний словниковий запас [27, с. 6]. Написання сценарію театральної вистави неможливе без розвиненого образного мислення та здобутої компетентности креативно, неординарно, з вигадкою і фантазією підходити до його написання. В цьому ключі науковиця вводить поняття «сценарне мислення», тобто спроможність сценариста своєю творчою уявою передбачити хід подій у театральних сценах до найменших подробиць, знати, як вони пов'язані між собою і згодом художніми засобами витлумачити мотиви вчинкових дій героїв п'єси [Там само]. Дослідниця зауважує, що дев'яносто відсотків сценаристів є режисерами майбутніх видовищ, тобто фактично у переважній більшості випадків творці постановок є

одночасно і тими, хто змоглядно проєктує драматичні події і тими, хто реалізовує їх на сцені.

Згадані компетентності діячів театрального мистецтва у своїй щоденній професійній діяльності покликаний застосовувати вчитель-сценарист інноваційної модульно-розвивальної системи освіти. Проте при складанні освітніх сценаріїв перед ним постає завдання глобальніше: він створює сценарій серії занять певного модульно-розвивального циклу від настановчо-мотиваційного до чуттєво-креативного етапів. Тож погляд учителя-режисера охоплює ширший часовий діапазон, ніж це передбачено у виставі. У ліцеї №157 м. Києва в початковій школі граф-схеми та матриці навчальних курсів на рік або семестр склалися так, щоб один модульно-розвивальний цикл тривав приблизно від тижня до трьох. З наших спостережень, це найбільш оптимальний термін, щоб не згубити увагу молодших школярів, тримати її у колі дії цілісного модуля-проєкту. Учні старшої вікової категорії здатні працювати над освітніми проєктами-модулями довше. Скажімо, букварний період навчання грамоти в першому класі нами поділений на 11 модулів-проєктів, й опрацювання кожного з них триває приблизно три тижні [49]. За цей період першокласники знайомляться з трьома новими літерами української абетки, навчаються читати і писати з ними слова та речення. Кожен такий проєкт має власну композиційну побудову, а це означає – самобутній сценарний план. Тож, крім сценарного мислення, вчитель-режисер застосовує ретроспективний погляд, щоб на кілька тижнів наперед спрогнозувати очікувані освітні здобутки.

Як вже згадувалося попередньо, колізії та конфлікти у п'єсі та навчальних проблемних (або конфліктних, драматичних) ситуаціях на мінімодулі є рушійною силою для формування внутрішньої мотивації чи полімотивації учнів та вчителя, необхідних для подолання будь-яких ускладнень або перепон. Конфлікт, чи то інтелектуального, морального, світоглядного, особистісного та й будь-якого іншого характеру, неминуче призводить до розгортання ситуації висхідною лінією від експозиції до найвищої точки напруження (кульмінації)

та, зрештою, до згасання драматичного напруження і вирішення суперечності. Відтак один проєкт-модуль інноваційної системи освіти завжди має свою композиційну побудову, подовжену в часі на кілька тижнів, на відміну від години-трьох у виставі. І поки триває час перебігу певного модуля-проєкту, учні знаходяться під впливом його соціально-культурної та психомистецької спрямованої дії, захоплені дослідженням світу і себе в ньому. Проф. А.В. Фурман пояснює, що для того, щоб освітній процес являв собою «духовне явище» мистецького рівня зреалізування, а шкільне довкілля постало «психогенним вітакультурним чинником», він має розроблятися як модель психосоціальної «розвивальної міжіндивідуальної взаємодії» та втілюватися за технологіями творення вистави в театрі, «тоді є надія, що пропонований загальнолюдський і національний досвід, кристалізуючись у формі ідей, законів, категорій, кодексів, традицій, переконань тощо, буде розгортатися перед учнями як його власна драма пошуку істини, ідеалу, гармонії, сенсу» [82, с. 5]. Загальноживані поняття інноваційної системи освіти, а саме «модульно-розвивальний навчальний процес» та «освітнє модульно-розвивальне дійство», «освітня вистава», «навчальна вистава» потребують роз'яснення та витлумачення. Поняття «модульно-розвивальний навчальний процес» розуміється як навчально-виховно-освітній шлях здобуття наступниками знань, вмінь, навичок, утвердження ними власних духовних цінностей, самотворення їх позитивної Я-концепції та продукування корисних для соціокультурного довкілля предметів творчості. Організовується цей процес як освітнє дійство або освітня (навчальна) вистава, що розгортається в класі за законами режисерського мистецтва й оформлюється в освітніх сценаріях як у впорядкованій системі кульмінаційних моментів розвивальної взаємодії дійових осіб інноваційного заняття. Відтак періоди та етапи модульно-розвивального процесу, якщо їх розглядати з психодраматичної позиції втілення, постають як дії та акти освітнього дійства [47; 66; 81-82; 93-94].

Прикладом втілення цілей і завдань модульно-розвивального навчального процесу в його психомистецькому здійсненні є розроблений нами авторський

модуль-проект «Алфавіт від Віт Алфа» для першого класу, що розрахований на опрацювання протягом двох-трьох тижнів [37]. Він підготовлений для занять післябукварного періоду навчання грамоти на етапі, коли учні вже ознайомлені з літерами української абетки і настає потреба дізнатись про український алфавіт. Під час розгортання сюжетної лінії даного проекту-модуля першокласники активізують власні вольові та інтелектуальні зусилля для подолання змодельованого навчального конфлікту. Події чарівної казки ілюструють, як без знання алфавітного порядку важко віднайти потрібне слово у словнику. Разом із чарівником Віт Алфа учні досліджують, що таке алфавітний порядок, а потім розучують пісню про алфавіт, зрештою розкладають книги, файли в алфавітному порядку, таким же способом впорядковують колекції квітів, автомобілів, українських дитячих журналів тощо, грають в інтерактивні ігри, де взаємодіють один з одним та з українським алфавітом, шукають у дитячому словнику необхідні слова. На завершальних етапах модуля-проекту юні дослідники знайомляться з алфавітами деяких інших мов світу, знаходять відмінності від українського. Школярі насолоджуються тими знаннями, вміннями, навичками, які здобули протягом двох тижнів і які тепер підносяться до рівня їх цінностей. Фінальним кроком роботи з модулем-проектом є пошук у словнику наймиліших для учнів слів української мови та, слухаючи легку і приємну мелодію, виписування їх у міні-підручнику, малювання та складання з ними речень. Два тижні першокласники зосереджуються на українському алфавіті. Це об'єднавча на весь цей період навчальна тема. Їхній інтерес підтримує казка про чарівника Віт Алфа, з яким діти знайомляться на першому занятті модуля та який супроводжує їх протягом двох тижнів, а насправді сприяє втіленню психолого-педагогічного змісту на кожному етапі модульно-розвивальних занять. Це – художній сюжет модуля-проекту. Вчитель добирає доречні методи і прийоми навчання, щоб вдало реалізувати освітні завдання серії занять з урахуванням вікових особливостей учнів. Так наповнюється методично-засобовий комплекс виучуваної теми. Увесь період дії даного модуля-проекту наставник не випускає з поля зору

навчальне надзавдання – вивчити і вміти використовувати алфавіт; процесно-мистецьке – побудувати освітнє дійство за композиційним планом; художньо-психомистецьке – естетичними та етичними засобами створити сприятливий освітній клімат для успішної взаємодії з учнями; світоглядне – піднести думки, переживання учнів, що виникають на заняттях, до нових особистих моральних, етичних, естетичних та духовних цінностей стосовно слів рідної мови; спрямоване на формування позитивної Я-концепції – надихнути, заохотити до навчання, розвитку та ствердження доброзичливого ставлення до себе та соціально-культурного довкілля. Усі різнопланові надзавдання вчитель проєктує як наскрізну лінію освітньої діяльності не лише як намір, інтенцію до зреалізування, а й позначає їх в освітньому сценаріїв розвивальних занять, коли кожна хвилина безцінна і працює на найкращий результат (див. [44; 81-82]).

Освітній сценарій розробляється подібно до композиційного плану масових шоу. Як зазначає О.М. Косінова, «закономірним для масового дійства, як для драматургії з фабульною побудовою, є звернення до епізодів. Кожен з них має внутрішню логіку побудови і повинен завершитися до того, як розпочнеться наступний. Сутнісно кожен епізод має закінчену композицію, у якій завжди можна вирізнити експозицію, зав'язку (поштовх дій), кульмінацію і розв'язку. Таким чином, епізод має в мініатюрі ту саму схему, що й сюжет сценарію в цілому...» [цит за 27, с.18]. У проєктуванні освітнього сценарію простежується подібна закономірність: він утримує спільний для всього модуля освітній сюжет (концепцію, стратегію) і вирішує певне коло освітніх завдань, має чітко визначену наскрізну лінію та композиційну побудову, а епізоди, про які згадує О.М. Косінова щодо масових заходів, мають подібні процесні особливості, що й дії, акти, мінімодулі модульно-розвивального дійства, які є теж драматичним дійством у мініатюрі [38; 44; 81-82; 93].

Перш, ніж готувати композиційний план п'єси, кожен сценарист вивчає аудиторію, до якої доносить плоди своєї творчості. А вчитель спрямовує педагогічну увагу на клас учнів, з яким працюватиме на заняттях. Для різної

вікової категорії та контингенту вихованців пишуться різні сценарії. Особливість їх написання полягає в тому, що вони готуються як художні літературні твори високого гатунку, але мають вузьке коло читачів, до того ж обмежене, а то й одноразове застосування. Тим не менше, їх вплив та потужна енергія драматичного протистояння перетворюють 20-25-30-хвилинні мінімодулі на визначні події у житті учнів та самого вчителя, а тому вповні винагороджують докладені зусилля педагога.

Як і в театральному світі, сценарій освітнього дійства тримається силою Слова [27; 82]. Воно є одночасно визначальним інструментом та будівельним матеріалом вчителя-режисера. Завжди, а особливо в сценарієві, Слово потребує відчуття, розуміння, поваги, а буває, що й благоговіння і піднесення. Воно багатозначне, тому приховує в собі тонкі відтінки й глибокі сенси, які спроможний вловити уважний та чутливий розум сценариста. Слово не лише доносить зміст і знання. Воно виражає почуття, погляди, устремління, мрії. Словом можна «животворити», або писати ним картини буття, як пензлем. Для сценариста важливо, що воно має зображувальну силу, ту, яка допомагає прояснити, описати його творчий задум. Ця надпотужна сила Слова відома творцям модульно-розвивальних проєктів столичного ліцею №157. Коли у творчій співпраці педагоги шукали найбільш вдалі слова, запитання, фрази, щоб доречно їх застосувати у міні-модулях і стисло, але й зрозуміло прояснити учням психолого-педагогічну суть взаємодії вчителя та учнів на різних етапах модуля-проєкту. Освітня кристалізували фрази, відкидали неточні слова, щоб залишати лише саме «ядро» думки, яку прагнули донести до учнів. Тому для кожного етапу модульно-розвивального циклу добивалися найбільш вдалі слогани чи фрази. У згаданій авторській казці «Мрії Маленького Сонечка» [41] заголовки розділів складаються зі слів, фраз, що надпотужно доносять психолого-педагогічний зміст розроблених на даний момент до шести перших етапів модульно-розвивального циклу (див. табл. 2.1).

**Порівняльна таблиця назв етапів модульно-розвивального  
дійства та заголовків казки «Мрії Маленького Сонечка»**

№	Етап модульно-розвивального проєкту	Заголовок казки «Мрії Маленького Сонечка»
1.	Настановчо-мотиваційний	Привіт, новий день!
2.	Змістово-пошуковий	Еврика!
3.	Оцінювально-смысловий	Спробувати самому!
4.	Адаптивно-перетворювальний	Творець прекрасного
5.	Системно-узагальнювальний	Сонечко готується звітувати
6.	Ціннісно-рефлексивний	Звіт Маленького Сонечка

Таким чином була започаткована традиція: використовувати у перші хвилини модульно-розвивального заняття відповідний його етапу заголовок казки «Мрії Маленького Сонечка», щоб, уникаючи зайвих слів, налаштувати молодших школярів на певний вид взаємодії з учителем та освітнім змістом. Подібним чином ретельно добиралися слова для формулювання запитань у проблемно-діалогічному спілкуванні наставника з вихованцями. Вдало організований (завдяки таким запитанням) діалог сприяє налагодженню благодатного для дискусії психолого-педагогічного клімату, який є необхідною передумовою паритетної співдії учасників інноваційного освітнього процесу. Вправління у розвитку компетенції влучно й вдало формулювати фрази, якими спрямовується увага учнів з одного виду розвивальної взаємодії до іншого – звична практика педагога-сценариста модульно-розвивального навчання. Слова-символи, фрази-символи, запитання-символи відображаються в освітньому сценарії. Вони, наче вершини айсберга, що тільки висвітлюють видиму сторону освітнього життя її учасників, а насправді кодують глибинні інтелектуальні, психоемоційні, психомистецькі і психодуховні процеси, які відбуваються у внутрішньому світі та які часом приховані від стороннього погляду. Досвідчений учитель-психолог розуміє та свідомо використовує ці короткі фрази в надстиглих часових рамках мінімодуля, відповідально використовуючи кожен освітній момент заняття.

Якщо ж слова покликані доносити саму суть думки, то решту справи виконують інші зображувальні засоби – жести, міміка, рухи, дії, цифрові засоби комунікації, ігри тощо, які у формі реплік та ремарок згадуються в освітньому сценаріїві. Слово репліка походить від латинського слова *replica* й означає «відповідь», «відбиток», тобто в освітньому сценаріїві репліки – це висловлювання або короткі фрази дійових осіб навчальної вистави, які містять певний зміст, думку, реакцію на події. Від німецького слова *Remarque*, що означає «помітка», «зауваження», в словник театральних термінів увійшло слово «ремарка». В освітньому сценаріїві воно використовується у значенні короткого коментаря чи пояснення педагога для розкриття додаткового змісту подій, їх контексту, описує обставини, ситуації, настрої, завдяки чому освітній процес набуває багатшарових значень. Принагідно зауважимо, що учням початкової школи важко слухати довгі промови дорослих. Замість цього вони охоче «зчитують» невербальні форми діалогу, а також самі активно діють, рухаються, вправляються, спілкуються, час від часу у ході занять вигукують короткі репліки, здобуваючи чи збагачуючи власний досвід у комунікації та взаємодії.

Освітні сценарії, як власне й проекти-модулі в інноваційній системі навчання, через їхню композиційну структуру (див. Додаток С) й потенційно мистецьку наповненість, потребують художнього обрамлення. Іншими словами, освітнє дійство так чи інакше розгортається за певним художнім сюжетом, який поєднує розрізнені пацьорки освітніх та психомистецьких завдань у єдине ціле, щоб розкрити перед учнями, хоча й штучно створений, проте такий, що реально захоплює їх увагу, навчально-мистецький конфлікт. Проф. А.В. Фурман підкреслює, що художність є невід'ємним атрибутом творів митців. Він так пише про це: «Художність, звісно, у широкому значенні слова, властива літературі й мистецтву як образність, поза якою вони не існують і якою відрізняються від науки як системи логічно-понятійного мислення; у вужчому значенні – це мистецька досконалість твору, міра ідейно-особистісної якості його картин та образів, а відтак і його цінність» [цит. за 82, с. 11].

Якщо мовиться про освітній сценарій для початкової школи, то вирішальними критеріями творення його художнього сюжету є адаптивність (він має відповідати віковим та індивідуальним особливостям розвитку дітей: не примітивно, але й не ускладнено розкривати перед учнями картини світу, створювати сприятливі умови для їхнього розвитку); адекватність (ідея художнього сюжету зацікавить учнів, якщо зберігатиме педагогічний такт і не вдаватиметься ні до «загравань» з дітьми, ані до занадто дорослих тем і сенсів); психоемоційна делікатність (варто уникати надмірного збурення дитячих емоцій, але шукати способи ніжно торкатися їх внутрішнього світу і викликати в ньому теплий відгук та природні переживання); емоційна збалансованість (попри прагнення створити справді цікавий сюжет не варто відволікатися від освітніх і навчальних цілей); універсальність (сюжет рівною мірою має бути позитивно сприйнятий як хлопцями, так і дівчатами; дітьми з різними уподобаннями, інтересами, темпераментом).

Існує безліч джерел, з яких вчитель-сценарист черпає натхнення для пошуку художнього сюжету. Наприклад, це може бути його власний досвід, спостереження за уподобаннями учнів, природою, світом, досвід від подорожей Україною та планетою, поезія і проза, сюжети дитячих мультфільмів, фільмів та ін. [37; 39; 42; 49; 51]. Історія народження художнього сюжету проекту-модуля з української мови для другого класу з теми «Мова, мовлення» виникла на тлі нашого життєвого досвіду як авторки (див. [48]). В його засновок покладено події, що розгортаються на горищі старої української хати. Побутовий сюжет виявився цікавим та корисним для школярів, у якому учень другого класу однієї з київських шкіл на вихідних разом із мамою, татом та старшою сестрою приїжджає до старої української хати в гості до бабусі й дідуся, у яких на горищі зберігаються сімейні реліквії. Другокласники знайомляться з героями розповіді та предметами, що десятиліттями знаходяться у бабці й дідуся. Учні заінтриговані: яку ж таємницю розкриють старовинні речі, що знаходяться на горищі старої хати? Завдяки незвичним предметам – ціпу, купюрі в десять карбованців, старовинній Біблії та ін., вони дізнаються

про старі й нові слова української мови, відкривають для себе, що таке усне й писемне мовлення. Від мінімодуля до мінімодуля учні досліджують власні сімейні історії, з батьками малюють родинні дерева, записують в окремих зошитах розповіді про своїх родичів та про унікальні сімейні цінності.

Крім розповідей, історій, притч, які потенційно здатні створювати найкращі ідеї для художнього оформлення модуля-проєкту, вчителі також застосовують стратегії інтерактивних ігор та квестів. Так, для школярів другого класу нами було розроблено проєкт до теми «Слово. Значення слова», який відомий під художньо-літературною назвою «Чарітам запрошує до гри» [51]. Впродовж модуля, що триває трохи довше, ніж три тижні, учні знайомляться із казковим героєм – дивачком Чарітамом. Веселий чарівник пропонує учням зайняти віртуальні місця на килимі-літаку й пролетіти з ним над Словопарком, виконуючи ігрові завдання та збираючи фішки, які по завершенню гри обмінюються на призи. У грі першокласники дізнаються, що в рідній мові є слова-ознаки, слова-предмети, слова-дії, синоніми та антоніми, і що писати з ними речення та казки – це весело і цікаво.

Дітям подобається грати в ігри, тому освітні модулі за їхніми сюжетами сприймаються як захоплювальні пригоди та миті радості у процесі навчання. Чотири книги німецького психолога К. Фопеля «Як навчити дітей співпраці?» пропонують серію ігор, що формують важливі соціальні навички, такі як вміння спілкуватися з ровесниками, жити з ними в злагоді, довірі, повазі та ін. [135]. Автор подає роз'яснення, для якої вікової категорії створена кожна гра, описує її мету, призначення, зауважує, які матеріали треба підготувати для її проведення, наводить деталізований опис-інструкцію гри та, зрештою, пропонує вправи на соціальну та особистісну рефлексію щодо отриманого у ході інтерактивного спілкування його учасників соціально-культурного досвіду. Ці чотири томи безцінного скарбу для вчителів-психологів використовувалися у столичному ліцеї №157 при написанні освітніх сценаріїв, і при чому, як для створення сюжету цілого проєкту-модуля, так і для організації його окремого етапу чи мінімодуля.

Проте вчителів-сценаристів не обов'язково безперестанку вигадувати нові ідеї для творення модулів та мінімодулів. Він, як старший наставник для своїх вихованців, покликаний і збагачувати соціально-культурний досвід нації, світу шляхом продукування нових плодів інтелектуальної, мистецької, психодуховної творчості, так і передавати наступникам найкращі взірці національної та світової спадщини. Коли сюжет освітнього проєкту-модуля дотримується структури та мудрости української народної казки чи пісні, то теж вирізнятиметься високорозвивальним потенціалом. Сучасна дитяча література багата на сюжети, які здатні перетворити освітнє дійство на цікаву пригоду. Прикладом тому постають твори В. Нестайка, С. Дерманського, А. Кокотюхи, С. Лірника та інших.

З наших спостережень було визначено, що в першому-другому класах дітям подобаються художньо-літературні твори із простими сюжетами: розповіді про ровесників, домашніх улюбленців та живу природу. В цей період дорослішання їм цікаві казки про тварин або ті, в яких є чарівники і феї. В третьому-четвертому класах початкової школи учням вже цікаві складніші сюжети: подорожі країною та світом, чарівні казки або казки й розповіді на побутові теми, а притчі та легенди заохочують до глибоких роздумів і пошуку відповідей на серйозні світоглядні питання. Мистецтво кіно та анімації викликає захоплення у дітей. Але важливо враховувати, що в першому і другому класах їм цікаві короткометражні фільми та мультфільми з динамічним сюжетом, а в третьому-четвертому вони здатні концентруватися на складніших повнометражних картинах.

Літературно-художнє обрамлення освітнього змісту, втілене в його сюжеті, не лише наповнює естетичними, етичними та світоглядними сенсами композиційну побудову освітнього дійства, а й сприяє збагаченню психоемоційної сфери його учасників та підвищує рівень їх освіченості. А.В. Фурман пояснює: «суть освіченої людини полягає у вихованості її почуттів, оскільки шлях до знань вихідно вибудовується через емоційне пробудження розуму» [82, с.8].

Ті чи інші психомистецькі феномени закономірно виникають на інноваційних заняттях і проживаються учнями не тільки у сховках їх внутрішніх світів. Час від часу вони проявляються і в зовнішній експресії дитячої міміки, жестів, рухів, що наочно демонструють учителям актуальний психоемоційний стан їх підопічних [94]. Захоплення, здивування, хвилювання можна «прочитати» в їх очах та на їхніх обличчях. Від радості діти плескають в долоні, кружляють, усміхаються, пританцьовують, вигукують короткі позитивні фрази, від невдач хмуряться, вимовляють «фрази-розчарування». Такі емоційні спалахи в їхній поведінці та дії є своєрідним маркером успішно налагодженої психомистецької взаємодії з класом і свідчать про те, що освітній процес живий, він пульсує і тому має високий шанс бути ефективним. Л. Курбас називав «Молодий театр» майданчком «шукань» і пояснював, що «поза шуканням театру не може бути» [28, с. 43]. Так само й в освітній сфері: школа покликана стати майданчиком пошукувань і поза ними вона не існує. Завдяки вдалій психомистецькій технології інноваційної освітньої системи професора А.В. Фурмана кожен освітній проєкт постає явищем неповторним, унікальним, живодайним, динамічним і відкритим, у якому кожна дитина «в тиші своєї... лабораторії шукатиме» власних сенсів, відповідей на запитання, сили для здійснення гідних справ [Там само, с. 29].

Дослідно нами було встановлено, що кожний акт інноваційного освітнього дійства, головню через притаманний йому характер психомистецької взаємодії, здатен викликати певні емоційні відреагування учнів (див. табл. 2.2).

*Таблиця 2.2*

**Виховання і розвиток емоційної сфери учнів інноваційної освітньої системи у дев'яти актах її психомистецького зреалізування**

№	Акти модульно-розвивального дійства	Найбільш імовірні психоемоційні відреагування та ірраціональні дії учнів
0.	чуттєво-естетичний (нульовий)	відчуття дисонансу, невідповідності, певної розгубленості, і в той же час проживання естетичного задоволення, інсайту, ескапізму, виявлення емпатії, ностальгії до сприйнятого почуттєво, ірраціонально, душевно-духовно досвіду

1.	настановчо-мотиваційний	захоплення перед зустріччю з новим соціокультурним досвідом; відреагування на прояви феноменів дисонансу, ідентифікації, символізму, інсайту, парадоксу; позитивне збудження-зацікавлення, що за психічною енергетикою схоже на катарсис
2.	змістово-пошуковий	бажання віднайти шляхи розв'язання навчальної проблеми цілковито поглинає емоції та почуття дитини, проблема проживається як власна; захоплення відкриттям нового знання та радість здолання проблемності; проживання учнями інсайту, що відображається на «сяючому» обличчі та проявляється у специфічних рухах та жестах
3.	оцінювально-смысловий	емоційне та емпатійно-суголосне захоплення від процесу соціального практикування з визначеним фрагментом предметно-культурного досвіду та емоційно-почуттєве просвітлення у процесі його успішного застосування
4.	адаптивно-перетворювальний	сплески натхненного піднесення від актів творчого застосування набутих знань, умінь, норм діяльності; естетичне задоволення від особистісного практикування культурних правил
5.	системно-узагальнювальний	емоційні спалахи радості усвідомлення виявленої системності набутого знання у вселенському колі людського життя, сповнення дитячої свідомості вірою і надією на успіх
6.	ціннісно-рефлексивний	узмістовлення почуттями та інсайтами насолоди і втіхи від навчальних досягнень та особистісних здобутків, від саморефлексії цих здобутків від збагачення власної ціннісно-смыслові сфери
7.	духовно-естетичний	просякнення душевними переживаннями краси і гармонії світу та катарсисними сплесками внутрішньої свободи, задоволення, радості, ностальгії, трансформації, ідентифікації
8.	спонтанно-креативний	стани душевної благості і щирості стосунків з однокласниками, іскорки натхненного креативу та легкого гумору в самозвітуванні про власні персональні здобутки конкретного учня

Освітнянин-психолог приймає і розуміє емоції учнів, що викликані різноманітними процесами їх навчання та розвитку. В освітньому сценарії передбачається час для проживання, окультурення, врівноваження емоцій, думок, почуттів, домагань вихованців, адже неприйняття та заперечення емоцій накопичує стрес, а це невідворотно призводить до агресії чи самоагресії [18; 93-94]. Звісно, певною мірою можна навчити учнів «приборкувати» власні емоції та проявляти їх екологічно стосовно себе і соціального довкілля. Здійснення саморефлексії допомагає ідентифікувати різнопланові почуттєві стани та трансформувати їх у більш продуктивні форми самовиявлення. Саморефлексування як складний і важливий механізм самоусвідомлення особою себе діє у її внутрішньому світі через канали самооцінки і самогармонізації власних психодуховних станів [4; 31; 34; 111; 119]. В освітніх сценаріях позначаються моменти для здійснення саморефлексії учнів, яка зазвичай

сприймається ними, як весела гра. До прикладу, свій настрій або емоції від досягнень діти позначають у малюнку («Намалюй ротик вподобайці», «Розмалюй квітку кольором твого настрою», «Намалюй свій успіх»), в опитувальнику («Надай експрес-відповідь на такі запитання», «Коротко про твій настрій»), в есе («Що мене найбільше радує?», «Що мене найбільше непокоїть?», «Що я відчуваю, коли допомагаю іншим?») та в розвивальних іграх [37; 42; 48; 49; 50; 51]. Подібні справи і заходи живлять і збагачують психоемоційний світ учасників освітнього дійства й тому є важливим елементом сценаріїв модульно-розвивальних занять [120; 123-126].

Освітній шлях учителя протягом навчального року спрямовують граф-схеми та матриці соціально-культурного змісту навчальних курсів, які є маяками, що впорядковують освітні потоки у часових та змістових структурах та задають художньо-мистецьку визначеність проєктів-модулів, вказують, у якій формі розгортатиметься їхній освітній сюжет чи концепція (розповідь, казка, гра, квест, притча, легенда, подорож, дослідження чи інтерв'ю) [60; 77]. Щоб уникнути одноманітності або психоемоційної перенасиченості освітньої реальності, проєкти-модулі з однаковими чи схожими формами організації не слідує один за одним, а почергово розподіляються протягом року. Ймовірний порядок їх формовиявлення представляємо у двох варіантах. Варіант 1: гра, подорож, казка, квест, притча, розповідь, гра. Варіант 2: казка, дослідження, квест, розповідь, гра, інтерв'ю, легенда, подорож.

Отже, модульно-розвивальний метапроцес має святкове психомистецьке вирадження. Кожен компонент його живої структури надійно функціонує через детально розроблену його автором психомистецьку оргструктуру, яка позначається в освітньому сценарії. Для цілісності сприйняття учнем освітньої картини він оформлюється у красиві та змістовні соціоосвітні та художні форми взаємодії з педагогом, однокласниками і його власним Я. Оскільки освітні проєкти набувають сили, виразности, краси через художньо-мистецьке втілення, то вчителі-режисери, як їх творці, прагнуть пізнати і задіяти якомога більше чинників, що перетворюють навчальне мистецтво у натхнення та

надпотужний фактор особистісного зростання їх підопічних. Професор А.В. Фурман дослідив, що для розробки проєкту-модуля важливо дотримуватися і композиції з цікавим художнім сюжетом і прагнути ритмічності, збалансованості освітньо-мистецьких процесів, які закономірно й безперервно пульсують у ході його життєактивності. Він визначає міні-модуль як важливу одиницю творення інноваційної освітньої реальності [77; 82; 94]. Саме завдяки серії міні-модулів задається ритм, врівноважується хід-перербіг усіх освітніх та психомистецьких процесів. Дослідник називає мінімодуль імпульсом, що надає енергію, живлення, поштовх до зреалізування психомистецького дійства і вдається до метафори про ноти і такти музичного ряду, щоб повніше розкрити призначення цієї неподільної одиниці освітнього дійства.

До слова, перед написанням музичного твору композитор визначає його розмір (дві чверті, три чверті і таке інше), чим задає ритм мелодії у кожному такті. Перша нота у такті сильна, друга слабша, наступна ще слабша. І далі такт за тактом звучить музика. Подібно до того, як ноти беруть певну висоту і мають визначену тривалість, а сукупно утворюють мелодію і ритм музичної п'єси, так само й мінімодулі інноваційної системи А.В. Фурмана, яка не лише реалізовує певні психолого-педагогічні, навчально-предметні завдання тієї дії чи акту, якій вони відповідають (ніби беруть певну висоту звучання), а й дотримуються визначеної тривалості та послідовності, щоб не «збити» ритм «освітньої симфонії» та надати їй довершеного «звучання». На мінімодулях відбуваються неповторні навчально-виховно-освітні та психомистецькі події, через що у недосвідченого вчителя може виникнути незріле спонукання «затягнути» заняття, щоб «насолодитися» його благодатним кліматом або деталізувати якесь поняття, явища, «захоплюючи» час перерви, проте варто пам'ятати, що сила мінімодулів зберігається у їх імпульсах та ритмі. Як зауважував мудрий цар Соломон, «для всього свій час, і година своя кожній справі під небом», тому заданий перед початком проєкту-модуля ритм освітнього дійства у двадцять, двадцять п'ять чи тридцять хвилин цілком виправданий і доречний для сприйняття, проживання освітньої реальності вчителем та учнями, й тому

має бути дотриманим. Це сприяє збалансованості, гармонійності в поліпроцесному перебігу освітніх процесів.

Відтак у мінімодулі втілюється один із найважливіших принципів психомистецького зреалізування освітнього дійства: «тут-тепер-повно-завжди». «Тут» передбачає, що на мінімодулі створюється належний організаційний клімат для ведення проблемно-діалогічної взаємодії, яка ґрунтується на взаємоповазі, порозумінні та взаємопідтримці педагога і його вихованців. «Тепер» означає, що освітні завдання реалізуються в даний момент часу, де кожна хвилина має своє змістове наповнення. Мінімодуль діє у реальному часі та уможливорює життя та успіх надскладного освітнього організму, що перебуває у безперервному русі, активності, творчості, прогресуванні. «Повно» не лише вказує на широту й глибину освітніх процесів, які розгортаються у зовнішньому та внутрішньому світах особистостей, а й на те, що ці процеси повною мірою активізуються, проявляються і втілюються в реальних продуктах освітньої та психодуховної творчості вчителя та учнів. «Завжди» виявляється у прогнозованій, впорядкованій структурі освітнього дійства, високі здобутки якого не є випадковими, а цілком виправданими завдяки чіткій системі психомистецьких оргтехнік. У режимі «тут-тепер-повно-завжди» здобуваються знання, норми і цінності, а багаторазове практикування досвіду міжсуб'єктної взаємодії наставників та їх підопічних створює найкращі умови для культуротворення їхньої непересічної індивідуальності та виховання в них відповідальності, яка є визначальною рисою зрілої особистості. І «на першому місці тут Культура, Духовність, Життєреалізування» [82, с.15].

Саме синергія науки та мистецтва у модульно-розвивальній системі гармонізує навчальні, виховні, освітні, художньо-мистецькі та особисті потреби й мотиви учнів, застосовуючи композиційний принцип побудови освітнього процесу, коли ситуація розгортається спочатку висхідною лінією до кульмінації, а далі низхідною – до зняття проблеми [44; 47; 77; 82; 93]. Енергія та інтенсивність взаємодії вчителя та учнів наростає від інформаційно-пізнавальної дії з її фокусом на знаннєвій стороні окресленого соціально-

культурного кола, далі підсилюється в нормативно-регуляційній дії, коли інтелектуальний здобуток учня розширює горизонти його соціально-культурної адаптації до прийнятих соціальним колом норм, зрештою, досягає найвищої точки напруження у ціннісно-рефлексивній дії як кульмінаційному моменті привласнення учнем знань, умінь, норм у вигляді духовних цінностей та етнонаціональних форм-святостей, згодом напруження освітнього дійства та інтенсивність взаємодії його учасників згасають у духовно-креативній дії, але разом із тим учні й учитель на цей момент «заряджені», наче батарейками, енергією, сенсами, комунікацією попередніх актів співдії, а тепер усвідомлено творять світ власного Я продуктами етичного та духовного змісту. Чотири дії освітнього модуля проєктно та психомистецьки зосереджуються на знятті різних навчально-сценарних конфліктів. В освітньому сценарії запитання «Що?», «Як?», «Для чого?», «І все ж таки, у чому сенс життя?» фіксують сутнісний зміст драматичного протистояння ключових моментів освітнього процесу, а конкретизація кожної з чотирьох дій ще двома актами – це проєкування навчальної вистави у її найменших подробицях, навіть з надлишком. На рис. 2.1, до прикладу, відтворено мапу освітнього дійства, яка наочно демонструє пульс його психолого-педагогічного ритму в наступності чотирьох дій, восьми актів та шістнадцяти мінімодулів.

Відтак в освітніх сценаріях представлено модульно-розвивальний метапроцес в психомистецьких діях та актах, цілі і завдання яких втілюються безпосередньо у мінімодулях. Кожний міні-модуль несе змістове наповнення, що вирізняється, по-перше, його психолого-педагогічною визначеністю; по-друге, навчальною та дидактичною спрямованістю; по-третє, композиційністю побудови і застосуванням психомистецьких технік; по-четверте, динамічністю та ритмічністю зреалізування; по-п'яте, заданістю до рефлексування та ін. [8; 44; 77; 82; 111]. Згадані змістові аспекти мінімодуля позначаються в освітньому сценарії модульно-розвивальних занять.



здійснюваному навчанні: «І все ж, який він артист, у своїй суті? Автор чи виконавець? Відповідь очевидна: В чомусь і той і той. Це означає, що до всього, що його зворушує, він має наготові асоціації (своєрідну емоційну бібліотеку), які займають проміжок між ним, актором, і його безпосереднім переживанням. І замість Я-реакції на життєву подію полинуть слова – красиво, літературно обшліфовані поетом з відомої п'єси, вистави, ролі. ...Бо актор репродукує, врешті, навіть себе самого» [29, с.92-93]. Тож роль особистості вчителя у творенні освітнього інноваційного дійства є вирішальною. Він, як і актор на сцені, у найвищому мистецькому прояві, не тільки несе учням знання, норми, цінності, промовлені вустами чи прочитані з найкращих книг, а виявляє себе яскравою подією та унікальним явищем. Він захоплений пізнанням світу, а можливість вивчати його разом зі своїми вихованцями, радує і надихає. Проте він завжди знає, відчуває, проживає більше, ніж здатен вмістити один урок чи навіть цілий навчальний цикл-проект. Його особистісна «бібліотека» завжди наповнена. Він віртуозно «дістає» з її сховків потрібні почуття, слова, взірці, сенси. Як актор у театрі, який крок за кроком наближається до ролі «всього свого життя», так і вчитель у школі від уроку до уроку зростає до омріяного рівня майстерності.

Л. Курбас попереджав акторів про небезпеку пихатості, задоволеності собою, які зашкодять розвиткові їх таланту, якщо такі прояви не контролювати: «найгірша перешкода в театрі – це так званий готовий актор, професіонал», якого режисер називає копією копій, сосудом традицій, перекривленим вухом, що прислухається тривожно і жадібно до оплесків, маленькою душею, хворою на рецензії. Різко, але правдиво режисер називає таких акторів рутиною, нахабними, зарозумілими, сліпими, недалекокими і нетворчими [28, с. 41]. Вчитель, як і актор, не здатен повно реалізувати свій потенціал, якщо прагнутиме ефектів, слави, а не справді творчих пошуків у кожному русі його професійного зростання. Надзавдання актора й вчителя «створити те, чого немає в дійсності, кинути людям фантазію, ідеальне, неіснуюче, але прекрасне,

...а для цього треба розбудити фантазію, виростити їй крила і навчить літати» [Там само, с. 45].

Тож освітній сценарій є продуктом творчої праці вчителя-режисера, в якому знаходять вирішення конфлікти наукового і мистецького світів, а також традиційного й інноваційного, логічного і чуттєвого, технічного і художнього, зорганізованого й імпровізованого, умоглядного і практичного, системного й інтуїтивного, розгорнутого і закодованого, матеріального і духовного, стратегічного і тактичного, загального і конкретного, цілого і часткового, широкого та вузького, розмитого й деталізованого. У цьому інноваційному проєкті психомистецького здійснення освітніх цілей і завдань майстерно інтегруються, по-перше, логіка організації навчального процесу, яка простежується і в планах-конспектах традиційних уроків; по-друге, художня і мистецька організація театрального сценарування; по-третє, суто освітній та психомистецький компоненти, які виходять за межі функцій плану-конспекту уроку, втім, як і не тотожні театральному сценарієві.

## **2.2. Психомистецька модель цілісного модульно-розвивального процесу та її евристичний потенціал**

Професор А.В. Фурман стверджує: «особистість розвивається як система систем, як процес ієрархізованих процесів» [67, с.22]. Організовані школою навчання, виховання, освіта є важливими аспектами розвитку учня, і переважно саме вони визначають зміст, характер та динаміку його особистісного прогресу в період дорослішання. Вчений зауважує, що процеси навчання, виховання, освіти діють не окремо, а кожен з них, хоча й розкриває різні грані особистості, функціонують у діалектичній єдності. При цьому процеси навчання реалізують цілі одиничного, в той час, як процеси виховання – особливого, а процеси освіти – загального. До того ж вони взаємозумовлені освітньою комунікацією учнів з однокласниками та вчителями у чітко визначеному соціально-культурному просторі. Навчання спричиняє відповідно до його

впливу виховний та освітній прогрес учнів. Виховання орієнтується на процеси актуалізації ставлень і відношень та соціально-культурного розвитку школярів. А освіта поза навчальних і виховних впливів позбавлена будь-якого сенсу. Посилаючись на дослідження Л. Рубінштейна [Там само], який переконливо доводить, що виховання і навчання інтегровані в загальну картину розвитку дитини, А. В. Фурман уточнює, що ці процеси взаємно зумовлюють дію один одного, хоча й призводять до різних суб'єктних механізмів особи: навчання – пошук; виховання – ставлення; освіта – грамотність, компетентність [Там само]. Окремо підкреслимо, що з усвідомлення взаємозалежного характеру процесів навчання, виховання та освіти як універсальних гуманних форм причетності підростаючого покоління до збагачення духовного досвіду нації та світу походить теорія освітньої діяльності авторства проф. А.В. Фурмана [56; 68; 100; 106-107]. Виникає вона в доповнення і на противагу учбовій, навчальній та педагогічній теоріям, які є науковою основою традиційної системи освіти. Згідно із засновками теорії освітньої діяльності, через занурення і вивільнення, дослідження і проектування, експериментування і психодуховне творення «корисних предметів, добрих взаємин і духовних продуктів» [117, с. 83] педагоги та їх наставники відкриті до діалогу один з одним та змістовно взаємодіють задля досягнення освітніх цілей і завдань. Мислитель аргументує об'єктивність виникнення даної теорії: освітня діяльність людини – «один із вищих рівнів духовно-практичного перетворення нею довкілля і власної психологічної природи, що інтегрує в своїй структурі єдність інших важливих діяльностей (ігрова, учбова, дослідницька, трудова тощо), характеризується цілеспрямованістю, предметністю, змістовністю, оформленістю, засобовістю, результативністю й одержує канонічний вияв у такому складному явищі вищого культурного утвердження людини, як творення» [Там само]. Вона має багатоліке узмістовлення, складну структуру і неоднорідне формовиявлення. Як метадіяльність, вона функціонує в таких сферах: а) пошук і здобуття наукових знань; б) застосування отриманих знань, вмінь, норм у повсякденній практиці; в) збагачення соціальної взаємодії і

власного ментального досвіду учасників освітнього дійства новими сенсами, знаннями, нормами, цінностями; г) формування позитивної Я-концепції особистості; д) продукування корисних предметів творчости [Там само].

Професорка О.Є. Фурман пояснює, що найважливішими умовами впровадження цієї діяльності мають бути такими: створення відповідного організаційного клімату школи, установи, групи як простору духовного зростання його учасників; вдало організований соціально-культурно-психологічний зміст педагогічної діяльності наставника спільно з наступниками; добування, збагачення, поширення етнонаціонального досвіду як базису його творення; впровадження форм, рівнів, механізмів соціальної грамотності; облаштування соціально-психологічного простору актуальної розвивальної взаємодії вчителя та учнів; паритетність ділового та інформаційного обміну; полімотивація та самоактивність особистостей педагога і його вихованців [Там само]. Дотримання цих умов дозволяє убезпечити освітній простір від авторитарного тиску одного учасника освітньої діяльності на іншого та монологічного (чи інгібітного та егоїстичного) стилю спілкування педагога з його вихованцями, як це нерідко відбувається за класно-урочної системи навчання, коли і вчителі і їх учні вимушені пристосовуватися до освітньої системи і служити їй, замість того, щоб вільно творити власні долі. Науковиця витлумачує природу подібного соціального явища в житті класно-урочної системи як реалізацію педагогічної взаємодії наставника та його вихованців за горизонтальними зв'язками у соціально-психологічному кліматі.

Однак, на противагу такому характеру співдіяльності учасників освітнього процесу, професорка зауважує: модульно-розвивальна система навчання конструює паритетні взаємовпливи і втілює розвивальні взаємостосунки не лише за горизонталлю освітньої активності педагога і його вихованців, а й за вертикаллю, «домагаючись створення організаційного довкілля з такими структурними і динамічними властивостями, які сприяють повно полімотивованому та усвідомленому вияву соціальної активності особистості щодо інтеграції, координації і концентрації спільних дій у

контексті складноопосередкованого процесу культурної причетності кожного до позитивного творення етнонаціонального досвіду (організаційний клімат)» [цит. за 117, с. 75].

За інноваційної системи навчально-виховно-освітні цілі втілюються у серію проєктів-модулів, де навчальні потоки не домінують над виховними чи освітніми, а разом вони узгоджуються із закономірностями інтелектуального і психодуховного розвитку дитини та з її потребами в соціальній адаптації і самотверенні. Кожен модуль-проєкт – це своєрідна екосистема цілісного модульно-розвивального процесу психомистецького рівня реалізації з високим евристичним потенціалом, який в чотири такти-періоди вирішує специфічні завдання освітотворення. По-перше, впорядковує процеси навчання, виховання, освіти та саморозвитку особистості учня як універсальні форми його причетності до творчості та організаційного збагачення соціально-культурного досвіду [56; 67; 90; 100; 112]. По-друге, пропонує конкретні технології оволодіння цим досвідом, а саме: проблемно-ситуативну – добування знань; критично-регуляційну – нормування теоретичних знань і соціально-культурного досвіду; конфліктно-світоглядну – поширення здобутого соціально-культурного досвіду; кризово-духовну – самореалізація людського потенціалу учасників розвивальної взаємодії [77; 94; 105-107]. По-третє, формує систему соціальних установок учня: елементарні, базові, ціннісні, духовні [111-112]. По-четверте: розвиває в динаміці психологічну структуру Я-концепції, від когнітивної або Я-образу та емоційно-оцінкової або Я-ставлення до поведінкової або Я-вчинку і спонтанно-креативної або Я-духовного [63]. По-п'яте, активізує механізми вчинкового самотворення позитивної концепції учня і вчителя: ситуація, мотивація, дія, післядія [1; 32-33; 110; 115]. По-шосте, створює для учнів і вчителя ситуацію, коли вони природно проживають основні етапи самотворення позитивно-гармонійної Я-концепції як суб'єкти, особистості, індивідуальності, універсуми [54; 70; 79; 85; 87; 91]. По-сьоме, для кожного етапу проєктується специфічне полімотиваційне коло, а саме мотивація творчої актуалізації, досягнень, афіліації, допомоги, самовизначення,

організаційної приналежності, сенсу життя, мотивація навчально-виховних дій [22; 112; 117]. По-восьме, спрямовує увагу до різнопланових аспектів спілкування під час функціонування модуля: комунікативного, інтерактивного, перцептивного та спонтанно-креативного [11; 13; 16; 108; 112]. По-дев'яте, актуалізує різні види рефлексії: інтелектуальну, кооперативну, особистісну, комунікативну та інші [4; 21; 30-31; 34; 119]. По-десяте, дотримується композиційної структури: від зав'язки, розвитку сюжету до кульмінації та згасання подій і розв'язки [37; 39; 41; 42; 48-51; 72-73; 80].

Відтак інноваційна система модульно-розвивального навчання обсягово ширша навіть за теорію освітньої діяльності, «оскільки охоплює як методи, методики, процедури дослідження, здобуті у форматі інших теорій, так і соціокультурні чинники, на тлі яких відбувається конкурентна взаємодія різних наукових парадигм» [9, с.100]. Проф. А.Н. Гірняк та Г. С. Гірняк пояснюють, що модульно-розвивальна система освіти спрямовує свій погляд до психічних процесів і станів, «котрі є підґрунтям виникнення і функціонування особистісних новоутворень конструктивного спрямування» [Там само]. Завдяки соціальному управлінню проектом-модулем, що виявляє свою функціональність у різних сферах зреалізування цілісного модульно-розвивального процесу (дидактичний модуль, цільовий, змістовий, навчальний, процесний, графічний, технологічний, тестовий, результативний та ін.), відбувається психосоціальне зростання наставника і його підопічних. Подружжя вчених А.Н. Гірняка та Г.С. Гірняк наголошують, що саме взаємодія особистості з актуальною ситуацією (життєвою, ігровою, трудовою, навчальною та іншою) забезпечує основні зміни в її внутрішньому світі. Якщо вбачати в кожному учасникові шкільного осереддя особистість, яка «покликана здійснювати самобутні, оригінальні, творчі акти, і тільки це чинить її особистістю, становить її єдину цілісність» [3, с. 57], то виникає ширше розуміння характеру, форм, способів, принципів організації освітньої взаємодії вчителя та учнів. Особистість вільна, а тому за власним бажанням «перебуває у повідомленнях, комунікаціях з іншими людьми й у станах спілкування,

комуніоні з нею» [Там само, с.65]. Для того, щоб інформація та знання, які прагне донести до підопічних наставник, стали справді власним знаннєвим здобутком, їх не лише потрібно багато разів повторити або сприйняти різними рецепторами біологічного тіла, вони мають бути затребуваними особистістю, перевіреними в різних навчальних та життєвих ситуаціях, випробуваними часом, унормованими, пропущеними «крізь себе» для творення світу духовного Я та соціально-культурного кола, в якому прогресують вчитель та учні. Вітакультурний світогляд відкидає ідею насильницької соціалізації вихованців, коли педагог задля реалізації навчальних цілей здійснює психологічний тиск на своїх підопічних: особистість дитини, як і дорослого, «має перебувати у вільному спілкуванні, у вільній спільноті, в ком'юнітарності, заснованій на свободі та любові» [Там само, с.67]. Вітчизняний релігійний мислитель М. Бердяєв визначає негативні наслідки тієї ситуації, коли «соціальне навіювання, яке відчуває людина з дитинства, здатне її поневолити. Система виховання може зовсім позбавити людину свободи, [зробити] її нездатною до свободи судження» [Там само, с. 75]. І щоб дитина не виростила невольницею «громадської думки, рабом звичаїв, стереотипів, соціально нав'язаних суджень і думок» [Там само], модульно-розвивальна система освіти проф. А.В. Фурмана організовує взаємодію педагога і його вихованців таким чином, щоб не стримувати природних проявів їх волевиявлення.

А.Н. Гірняк та Г.С. Гірняк визначають обсяг та зміст поняття «модульно-розвивальна взаємодія» як «інтегральне атрибутивне осердя обстоюваної інноваційної освітньої моделі, що визначається самобутніми організаційними умовами та інноваційно-психологічним кліматом закладу, психосоціальним простором паритетної освітньої співдіяльності, психомистецькими технологіями реального навчального взаємодіяння та проблемно-діалогічними техніками утілення повноцінного освітнього дійства» [9, с. 100]. Така взаємодія проектується науково, втілюється за канонами театрального мистецтва у психомистецьких техніках, здійснюється оргтехнологічними засобами в інноваційній соціоосвітній комунікації учасників навчання задля пошуку,

оперування, перетворення, самотворення матеріальних чи нематеріальних продуктів пізнавальної діяльності на шляху досягнення особистої вітакультурної мети розвитку учня і вчителя, котрі діють як суб'єкти, особистості, індивідуальності та універсуми.

Людиновимірний підхід в осмисленні навчально-виховно-освітнього процесу як вітакультурної реальності задає нову траєкторію у взаємодії його учасників, коли їх стосунки розвиваються не лише горизонтально, а й вертикально, себто передача послань здійснюється на рівнях спонукань (потреб, потягів, почувань, установок, прагнень, устремлінь, бажань, мотивів, інтересів, переконань, ціннісних орієнтирів, смислових суперечностей, ідей, ідеалів тощо), вчинкових дій, які спрямовані до глибинних структур внутрішнього світу особистості [9; 129; 131; 133; 136]. Що стосується стилів спілкування вчителя та учнів інноваційної освітньої діяльності, то вони вирізняються вершинними характеристиками тієї систематики, що пропонують А.Н. Гірняк та Г. С. Гірняк, а саме для успішного здійснення завдань модульно-розвивальної системи освіти вчителі вправляються у застосуванні демократичного, фасилітативного, діалогічного, консенсусного та паритетного стилів спілкування [Там само], інакше живі механізми інноваційної освіти гальмуватимуться або дадуть збій. Як пісок зупиняє годинник, коли потрапляє в його механізм, навіть якщо всі деталі точно зібрані майстром за схемою, кілька атомів піску між його коліщаток руйнують роботу складної системи. Так само дрібниці етичного характеру в спілкуванні особистостей здатні або зміцнити їх взаємини, або призвести до відчуження та відстороненості, що зрештою унеможливило успіх всієї освітньої справи. До прикладу, усмішка, привітний вираз обличчя або жести, міміка, що демонструють прихильність, доброзичливість до оточуючих – зовнішні прояви емоційного благополуччя особистості – не просто бажані, а й необхідні умови будь-якої ефективної комунікації. Чудовою ілюстрацією цього принципу є казка Л.М. Толстого про Сонце і Вітер, які вирішили позмагатися, хто з них першим зірве плащ з вершника. Вітер каже Сонцю, що він зірве плащ з чоловіка першим і починає

дмухати щосили. Чим дужчі пориви вітру, тим сильніша протидія мандрівника – вершник кутається у плащ так, що його неможливо зірвати. Тоді визирає з-за хмар Сонце. Воно зігріває подорожнього своїми теплими променями і той знімає плащ. Усмішки на обличчях та інші прояви приязності, подібно до теплих променів сонця, прокладають шлях до емоційного прийняття школярів один одного та повідомлень вчителя, до відкритості у навчальному спілкуванні. Такі прояви якнайкраще забезпечують взаємодію її учасників для пізнання світу і навчання.

Індивідуальність освітянина, його харизма, уподобання, захоплення є потужними факторами впливу на формування культури, смаку, інтересів його вихованців, а також на їх мотивацію до навчання «з охотою» [9; 113; 138]. Якщо є речі, які педагог любить, цінує і вірить у їхнє високе призначення, то обов'язково знайде спосіб, щоб надихнути, заохотити своїх юних друзів до вивчення світу та його властивостей. Не секрет, що в учителя, який любить співати, гарно співає весь клас, а в того, хто прекрасно малює, вихованці створюють справжні художні шедеври. Взагалі, як зауважують А.Н. Гірняк та Г.С. Гірняк, коли учні приязно сприймають свого наставника (симпатизують йому, поважають, люблять, ставляться по-товариськи або й захоплюються ним), то такого роду атракції (як феномен соціально-психологічного життя учасників модульно-розвивального процесу) посилюють ефективність освітньої взаємодії. Науковці пропонують до ознайомлення систему прийомів з формування атракцій, а саме «Ім'я», «Дзеркало», «Золоті слова», «Терплячий слухач», «Особисте життя», «Послуга», «Помилка», «Погляд», «Калька», «Долоні», «Відчуття ліктя» (див.[9; 13; 140]).

Забезпечення освітнього простору школи і класу унікальним інноваційним психологічним кліматом, що покликаний підтримуватися конкретними соціально-психологічними та мистецькими діями її учасників уможлиблюється завдяки розробленій професором А.В. Фурманом оргтехнології модульно-розвивальної системи освіти, що демонструє, як увесь модуль-проект і кожен його період та етап наповнюються універсальними

формами причетності особистості учня і вчителя до творення соціально-культурного досвіду та позитивної Я-концепції. В даній оргтехнології простежується діалектичне поєднання наукових та мистецьких законів, практик та здійснень [8; 77; 112; 114; 116].

Як вже згадувалося, навчальні проблемні ситуації і театральна драма в надпотужні часові терміни здатні долучити до поля своєї дії всіх її учасників (учнів, вчителів, глядачів, акторів), причому кожного персонально згідно з його інтелектуальних, ментальних, психологічних, духовних ресурсів і досвіду, спонукаючи до вольових дій та актів учинення [40; 72; 77; 79; 93-94]. Синергія таких понять, як «проблемні навчальні ситуації» та «драматизм театральної вистави», підвищує розуміння проблемности та драматизму як внутрішньої сили, що спонукає до вивільнення психоемоційної енергії для опору, протистояння, пошуку, вибору і, зрештою, до піднесених дій і вчинків особистості, яка «реалізує своє існування і свою долю у протиріччях та поєднаннях кінцевого з нескінченним, відносного та абсолютного, єдиного та багатоманітного, свободи і необхідності, внутрішнього і зовнішнього» [3, с. 72]. Надкритичні життєві чи освітні ситуації пробуджують в особистості внутрішні потреби та мотиви, спонукаючи до пошуку рішень. Кожен проєкт, дія, акт, міні-модуль в інноваційній системі освіти А.В. Фурмана насичені суперечностями, які заохочують чи надихають, або й підштовхують чи провокують учня розв'язати створену (природно чи штучно) кризу, докладаючи максимум зусиль. Від періоду до періоду, відповідно до освітніх та психомистецьких цілей, змінюється суть конфліктів у модульно-розвивальному циклі, наче вервечка викликів пізнавального, регуляційного, світоглядного характеру і такого, що спрямований на самотворення внутрішнього світу особистості педагога та його вихованців. Коли освітній процес конструюється за проблемно-драматичним принципом, то «є певність, що кожен учень досягне такого кульмінаційного психодуховного стану, який пов'язаний з його великим бажанням шукати вихід, переживати моменти пошуку і радість найменшого успіху, продуктивно діяти в невизначеній ситуації» [82, с. 13]. Такий

проблемно-драматичний характер освітньої діяльності забезпечує багатство форм соціальної взаємодії педагога і його наставників: заохочення, поради, жарти, діалог та інші позитивні, надихаючі форми спілкування, діяння, вчинення.

Цілком слушно А.Н. Гірняк та Г.С. Гірняк виокремлюють чотири стратегії ведення діалогу, задля подолання ймовірних бар'єрів спілкування учасників освітнього процесу [9]. Їх рекомендується застосовувати в зазначеному порядку, адже вони керуються логіко-канонічною структурою вчинку, а саме порозуміння, переконання, співробітництво, авторитет. А.В. Фурман пояснює, що під час комунікації виникає безліч взаємозалежних спонукань і мотивів. В.П. Казміренко зауважує: причинами їх виникнення є необмежене коло потреб різного рівня спільності, їх змісту чи значення [82, с. 13]. О.Є. Фурман посилається на праці провідних вітчизняних психологів С.Л. Рубіншейна, Д.Н. Узнадзе [117, с.78], які визначили мотив як системоутворювальну причину діяльності. Саме дослідження цих учених об'єднує ідея відповідності мотиву і діяльності. А якщо мотив – це ключовий фактор діяльності, то скільки існує мотивів, стільки існує і вчинкових дій людини. Щоб мотив став не тільки спонуканням, а й тим фактором, що спрямовує та зорганізовує, особистість так чи інакше визначає та оцінює власні потреби і, зрештою, замінює одну поведінку іншою, а менш прийнятну більш прийнятною. Отож «різноманітні форми поведінки особи мають складну поліпотребову основу, оскільки потребове джерело є стрижневим чинником мотиваційної сфери» [Там само, с.79]. Складна діяльність вимагатиме ширшого кола потреб та відповідної полімотиваційної сфери.

Завдяки проблемно-драматичному характеру модульно-розвивальної реальності у вчителя та учнів виникає полімотиваційна активність, спричинена і їхніми ключовими потребами-намірами і конкретними завданнями паритетної освітньої діяльності. Для мотивації молодших школярів педагог може застосовувати наліпки, похвалу, підбадьорення, призи за гарно виконані завдання або інші «цікаві-веселі» заохочення. Це так звана зовнішня мотивація,

чий прояви є однією з умов створення позитивного освітнього клімату на заняттях даної вікової категорії учнів і справляє приємне враження на них. Проте вихованці втрачають інтерес до подібних стимулів привернення їх уваги, а з часом виснажуються через них психоемоційно, якщо зовнішня мотивація не переходить у внутрішню. О. Є. Фурман наголошує, що «за наявності тільки зовнішнього мотивування ефективність праці різко знижується, а без зацікавленості учень психологічно випадає з навчального процесу» [117, с.82]. Тому навчальні завдання мають знаходити реальний відгук у внутрішньому світі дитини і бути суголосними із її стратегічними та ситуативними намірами чи потребами. Приємно констатувати, що психолого-педагогічний зміст освітньої діяльності модульно-розвивальної освіти дозволяє задіяти внутрішню мотивацію чи полімотивацію учня, розуміючи закономірності її виникнення, збагачення і перетворення через застосування психомистецьких технік ведення розвивальної взаємодії наставника і його підопічних. Саме завдяки психомистецькому зреалізуванню модульно-розвивальний процес постає потужним евристичним простором особистісного, інтелектуального й психодуховного розквіту його учасників. І дійсно, якщо проблемні навчальні ситуації здатні викликати в учнів мотиваційні та полімотиваційні спонукання, завдяки яким створюються найсприятливіші умови для того, щоб «провести учня від незнання до знання або від невідання до прозріння, то драматичні театральні постановки здатні, відповідно до законів сценічної «магії», прокласти шлях від невідомого до складного, від складного до простого, від простого до звичного, від звичного до красивого» [47].

У текстовій формі подамо порівняльну характеристику умов розгортання драми у театральній виставі та умов розгортання психодраматичних стосунків учителя та учнів у новітній, модульно-розвивальній, системі освітньої взаємодії.

Етика театру як засаднича умова драматично зорієнтованого мистецького дійства (вистави, або навчального діяння), де:

– актор – яскрава натхненна особистість з національною ідентичністю і багатим соціальним досвідом, а театр – це майданчик окультурення і психодуховного наснаження себе та глядача; актор «вживається» в кожную роль для вактуальнення екзистенційних межових переживань і почуттів усіх присутніх, хто потрапляють у подієвий плин вистави, для ствердження високих моральних та духовних ідеалів нації та людства (за К. Станіславським) [20];

– учитель-психолог – високоморальна компетентна особистість з багатим ментальним, соціальним та екзистенційним досвідом, школа – це майданчик національного культуротворення і психодуховного розвитку себе та учнів, педагог «проживає» кожне освітнє дійство як натхненне екзистенціювання для ствердження високих моральних, духовних ідеалів і канонів нації та людства.

Естетика театру:

– театральна вистава розгортається у спеціально організованому сценічному просторі – залі або приміщенні, що забезпечує глядачеві оптимальні умови для сприйняття драматичної дії, відтак мінімізуються зовнішні відволікаючі чинники, а всі елементи простору – освітлення, меблювання, завіса, музичний супровід, звукові ефекти, а також дії інших глядачів – зосереджені на сценічному дійстві та розвитку драматичного сюжету (за К. Станіславським) [20];

– освітнє дійство відбувається з групою учнів у класній кімнаті, де панує сприятливий психоемоційний клімат паритетної освітньої діяльності та високий інтенсив позитивної мислекомунікації, причому на тлі інноваційно-психологічного клімату (простору) школи, що у взаємодоповненні створює догідні умови для психодраматичного розгортання навчального дійства: усмішка вчителя, його відкритість до діалогу, доброзичливий тон розмови, повага до кожного наступника у його праві на помилку в процесі зростання, емоційне прийняття дитини дитиною у колективі класу.

Мистецькі техніки психорозвивальної взаємодії:

– актор професійно чи навіть майстерно, неперевершено володіє виконавською технікою, знає та фахово використовує її у своїй ролі, розуміє

зміст і психоемоційні перипетії вистави та її надзавдання, взаємодіє із масовим глядачем, імпровізує, себто реалізує на індивідуальному рівні технологію акторського мистецтва;

– вчитель-психолог фахово і компетентно володіє психомистецькими техніками безперервної навчально-розвивальної взаємодії з учнями, розуміє та конструює інваріантні зміни психолого-педагогічного змісту етапів модульно-розвивального циклу, їх надзавдання, форми, методи, процедури і за потреби спроможний психодидактично імпровізувати.

Закони побудови мистецького дійства, тобто чотири періоди розгортання психодрами:

– театральна вистава охоплює чотири періоди драматичного перебігу ігрових подій на сцені: експозицію (попереднє знайомство з персонажами, з їх характерами, часом і місцем подій та ін.) та зав'язку (сюжетне розгортання подій, виникнення конфлікту між головними персонажами, що зумовлює їх подальше розгортання), перипетії (раптовий і несподіваний поворот у розвитку сюжету вистави й відтак різка зміна у поведінці або ж ускладнення в долі персонажа), кульмінацію (найвище напруження у розвитку сюжетної дії, коли художній конфлікт досягає найбільшої гостроти і відбувається злам, котрий готує розв'язку) і саму розв'язку (сценічна подія, під час якої конфлікт між дійовими особами розв'язується і вповні прояснюється, хто вийшов переможцем, а хто потерпів поразку);

– навчальне, психомистецьки зорієнтоване дійство у класі чи аудиторії охоплює чотири періоди цілісної модульно-розвивальної подієвості (див. Додаток Є): інформаційно-пізнавальну технологію добування нових наукових знань як початкова пізнавально-пошукова дія у психодраматичному розгортанні освітньої співдіяльності; нормативно-регуляційна технологія соціокультурної адаптації наукового знання як нормотворча дія з деталізацією, перипетійного перебігу та поглинання учасників в екзистенцію психодраматичної співпраці; ціннісно-рефлексивна технологія опрацювання ідеалів, еталонів, вартостей, переконань як кульмінація-дія емоційно-

почуттєвого напруження у психодуховному світі особистості, котра навчається; духовно-креативна технологія самісного опанування учасниками навчання вищими психодуховними формами або святостями (віри, надії, любови, правди, відповідальности, гідности тощо) як розв'язка та зняття драматичного конфлікту, становлення складної Я-концепції особистості учня через боротьбу у сфері самосвідомости особистісних цінностей і надзавдань, усталених та новітніх духовних зміслів, прагматичних та екзистенційних сенсів.

Роль та суб'єктна участь глядача-партнера та учня-співдіяча:

– глядач знаходиться на виставі за власним вибором і налаштований отримати внутрішнє задоволення від «безмовного» спілкування з прекрасним, він заінтригований, зацікавлений, підготовлений, настроєний на красиву зустріч з мистецьким твором, він в очікуванні нових вражень, емоційно прагне до взаємодії з персонажами, переважно знає назву вистави, час початку і завершення, володіє певними психокультурними нормами, щоб адекватно виражати своє захоплення, хвилювання, втому, почуттєвість;

– учень екзистенційно вмотивований до продуктивної участі у модульно-розвивальному особистісно зорієнтованому занятті, він заінтригований, зацікавлений, знаннєво, нормативно і ціннісно підготовлений, налаштований до зустрічі з канонічним фрагментом соціокультурного досвіду, що охоплює систему «знання – вміння – норми – цінності – психодуховні форми», тому завжди в очікуванні нових вражень, паритетно наснажений на конструктивну взаємодію з учителем, знає назву теми освітнього циклу, час його початку і завершений нормативний психолого-педагогічний зміст, володіє певними психокультурними рамками міжособистісних стосунків, щоб адекватно виражати своє захоплення, хвилювання, щирість, правдивість, інтереси, переконання.

Атрибути та інші особливості успішної реалізації мистецькими засобами психорозвивальної мети конкретного сценічного чи освітнього дійства:

– атрибути театральної вистави (такі, як стилізований інтер'єр театральної зали, реквізит, декорації, завіса, костюми акторів тощо) можуть

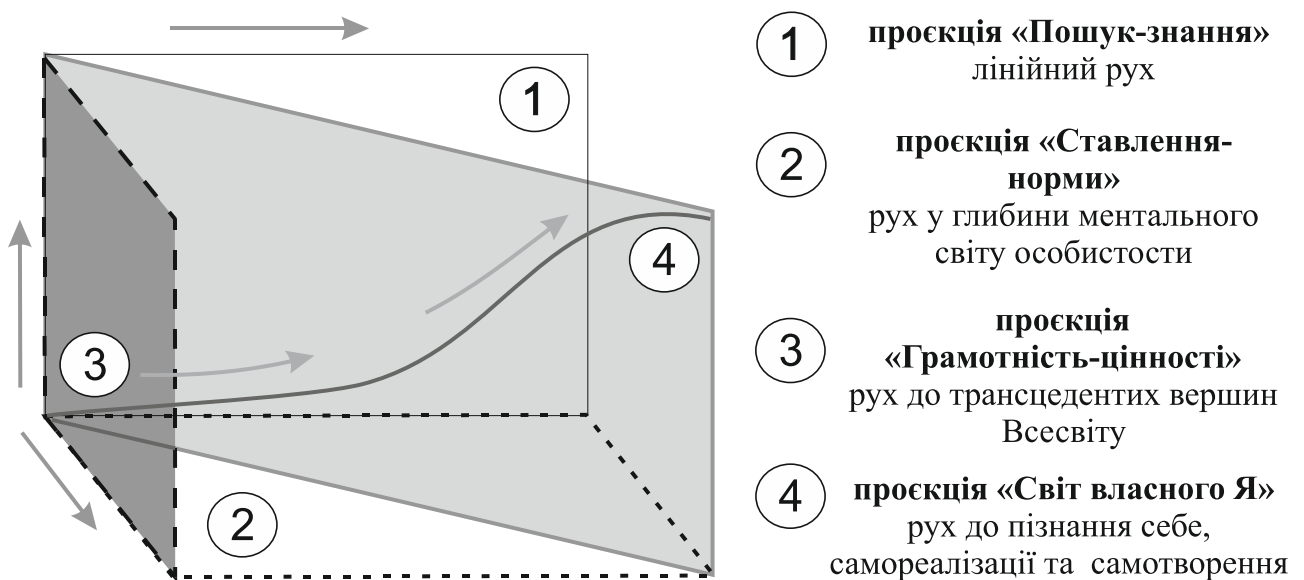
бути різними за художнім задумом і творчим втіленням, але мають гармонізувати із загальною місією театру – окультурювати, ошляхетнювати та психодуховно збагачувати людську природу та особистісний світ усіх, хто потрапив чи завітав у його простір, а також синхронізуватися із надзавданням, тобто із кінцевою метою руху-поступу ролі як зосередження в акторі всіх бажань, намірів, сорому, лінощів, похоті, відваги у запропонованих обставинах, де надзавдання і лінія наскрізної дії є «головна життєва суть, артерія, нерв, пульс п'єси» (К. Станіславський) [20];

– атрибути шкільної класної кімнати (такі, як інтер'єр, меблі, наочність, шкільна форма учнів, стиль одягу, зачіска, макіяж учителя тощо) можуть бути різними за дидактичною, психологічною і суто художньою метою, проте за психомистецьким утіленням покликані створити умови – і об'єктивні, і суб'єктивні – для самореалізації кожним учнем у чіткій наступності інтелектуального, соціального, екзистенційно-ціннісного і спонтанно-духовного потенціалу на підтвердження, утвердження й утворення інноваційно-психологічного клімату школи в цілому і задля синхронізації розвиткових потоків цільового, змістового, навчального, формального та інших типів модулів.

Вольове діяння є предметом зображення у театральній виставі, а освітнє дійство, що переймає психомистецькі техніки у світу софітів, невідворотно «утримує й мотиваційний поштовх до певного ситуативного діяння, й вольове рішення особистості утвердити себе в довкіллі, й інтелектуальні намагання здолати конфлікт між недосконалістю власних вчинкових дій та конкретними вимогами суспільної практики» [82, с.7]. Модульно-розвивальний цикл являє собою проєкт освітотворення вчителем та учнями соціально-культурної реальності (в результаті їх комунікації, взаємодії, актів творчості, вчинкових дій), яка оприявнюється щонайменше у площині здобування знань; виховання; формування ціннісних орієнтирів та переконань; самотворення учнями і вчителем світу власного Я [56; 61; 77; 101; 107; 117]. По суті цілісний інноваційний модуль-проєкт інтегрує в собі принаймні чотири унікальні

проекти, кожен з яких знаходить у ньому власне повнофункціональне психомистецьке втілення, вирішує окреслені специфікою його постання конфлікти, розгортається за притаманною для нього траєкторією взаємодії вчителя та учнів, досягає власних цілей, проявляється і як суб'єкт освітньої реальності і як структурний елемент живого синергійного цілого. Зауважимо, що таким чином організована інтеграція чотирьох проектів освітнього процесу в його цілісній структурі зумовлена особливостями розвитку учнів, коли процеси навчання, виховання, освіти та самотворення, хоча й розкривають різні сторони їх особистості, однак діють в діалектичній єдності. Розглянемо особливість психомистецького втілення цілісного модульно-розвивального процесу в чотирьох проєкціях «Пошук-знання», «Ставлення-норми», «Грамотність-цінності», «Світ власного Я» (рис. 2.2).

**Взаємозумовлена дія процесів розвитку особистості в освітній виставі модульно-розвивального навчання проф. А.В. Фурмана (об'ємна модель)**

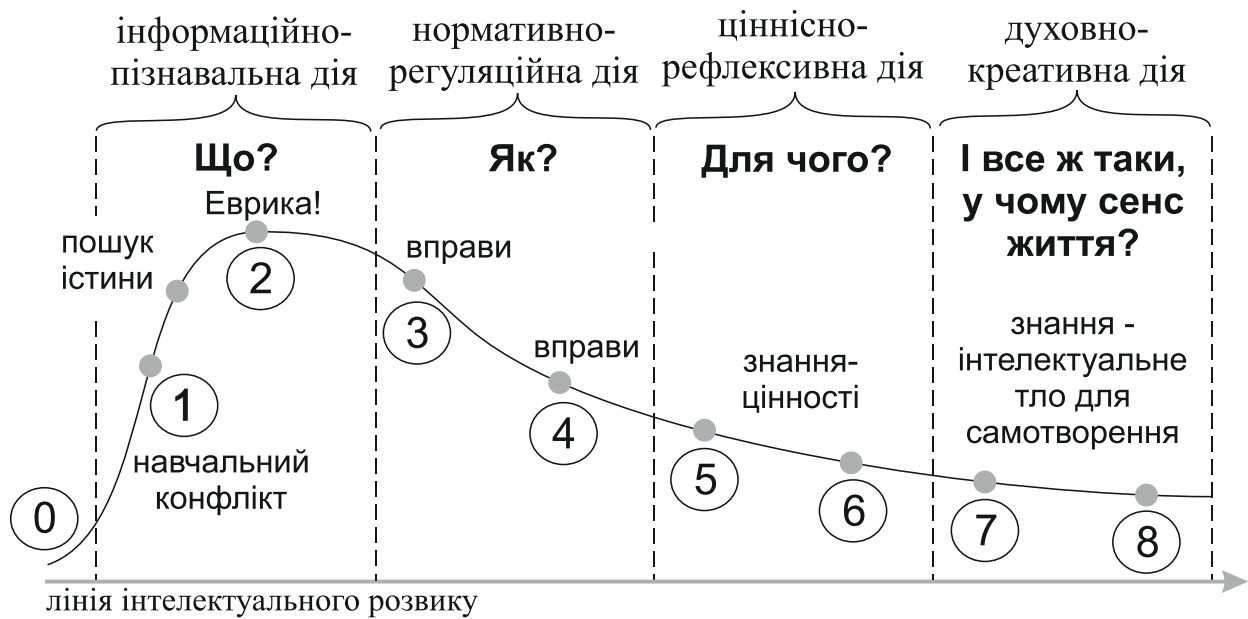


**Рис. 2.2. Об'ємна модель взаємозумовлених процесів розвитку особистості в освітній виставі інноваційного навчання проф. А. В. Фурмана**

У проєкції «Пошук-знання» події розгортаються висхідною лінією з того моменту, коли наставник штучно створює навчальну проблемну ситуацію і

вводить учнів у поле дії актуалізованого фрагменту світу знань. Конфлікт загострюється і досягає свого піку, коли школяр вимушений самотійно шукати не лише нові знання, а й способи їх добування. Момент відкриття істини, прозріння, інтелектуального просвітлення, наче «Еврика!» Архімеда, постає кульмінацією освітнього дійства під назвою «Пошук-знання» і наповнює весь внутрішній світ дитини радістю відкриття й отримання відповіді на головне запитання цієї вистави – «Що?». Наступні етапи модульно-розвивального циклу в цій його проєкції розгортаються низхідною лінією: здобуті знання перевіряються багаторазово в різноманітних задачах, вправах, завданнях, спочатку навчальних, потім у тих, що максимально наближені до життя, згодом унормовуються як правила, теорії, закони, концепції та займають почесне місце у вселенській книзі життя, урочисто демонструються вчителіві, однокласникам, усьому світові як привласнені цінності під час творчого рефлексування і, зрештою, постають благом для самого учня та того соціально-культурного околу, в якому він зростає і творить себе (розв'язка). А.В. Фурман привертає увагу на емпірично встановлений факт: коли «освітній процес ґрунтується на техніці навчального мистецтва, то наступники мають якісно вищу академічну успішність з усіх предметів, ніж їх ровесники, не прилучені до нього» [82, с. 9]. А це означає, що у згаданій площині інтелектуальна боротьба точиться довкола пошуку нових знань та їх привласнення (рис. 2.3). Якщо розглядати освітній процес під кутом зору інтелектуального зростання учасників освітнього дійства, то цінностями тут постають здобуті ними знання. Результати такого ходу подій більш-менш прогнозовані, тому що, хоча й спираються на внутрішні (інтелектуальні, ментальні, психоемоційні, психодуховні) ресурси учнів, проте розгортаються лінійно, у сфері логіки та раціо людського духу.

### Композиція освітньої вистави у проєкції «Пошук-знання»



#### Акти освітньої вистави:

- 0 – чуттєво-естетичний; 1 – настановчо-мотиваційний; 2 – змістово-пошуковий;  
3 – оцінювально-смысловий; 4 – адаптивно-перетворювальний;  
5 – системно-узагальнювальний; 6 – ціннісно-рефлексивний,  
7 – духовно-естетичний; 8 – спонтанно-креативний

**Рис. 2.3** Лінія розвитку композиції освітньої вистави у площині пошуку знань

Висхідна лінія модульно-розвивального циклу у його проєкції «Ставлення-норми» розпочинається перипетією подій інтелектуального характеру, коли певний знаннєвий пласт, що підноситься із безодні світу знань, далі розвивається не за горизонталлю, а за вертикаллю, вглиб внутрішнього буття особистості, щоб облагородити її вищими й красивішими сенсами ставлення до себе і до найближчого чи далекого соціально-культурного простору. Коли моральні та етичні взірці, національні та світові традиції, що окреслюються знаннєвим колом даного модульно-розвивального циклу, знаходять відголос у внутрішньому світі учня і спричиняють зсув у системі його особистих ставлень до себе і світу, а далі затверджуються як нові, вищі норми власної соціально-культурної життєактивності, тоді освітня вистава «Ставлення-норми» досягає свого епогею. Примітно, що тут кульмінація теж емоційно проживається як своєрідна «Еврика!», але вже не інтелектуального

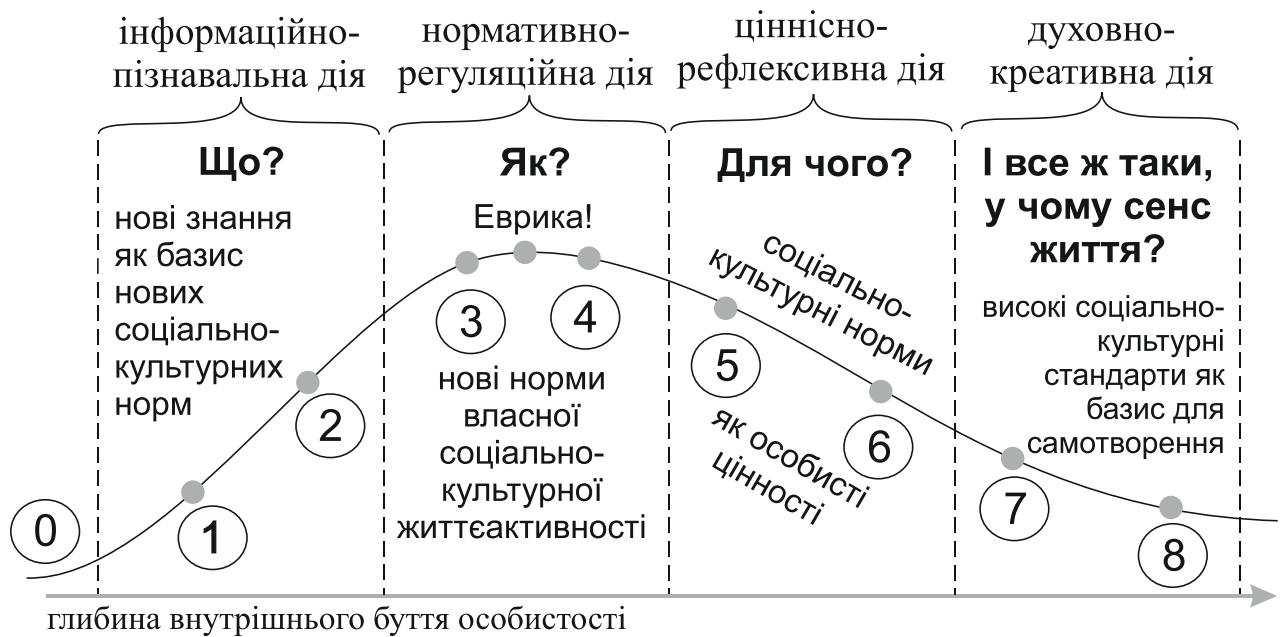
характеру, а ментального і відбувається в той момент, коли учень здійснює свій соціальний вибір та формує або змінює ставлення до соціально-культурних норм, традицій, морально-етичних правил і, врешті-решт, з'ясовує для себе відповідь на запитання «Як?». У результаті багаторазового та неоднакового практикування (тобто через спроби, помилки, подолання бар'єрів спілкування тощо) у свідомості та поведінці учня закарбовуються соціально прийняті норми і моделі поведінки, а також формується культура самовиявлення, самовчинення, відтак створюються погідні умови для переведення досягнутих, прийнятих, прожитих соціальних норм у площину цінностей. Соціально-освітній конфлікт знімається, коли вчитель й учень спільно практикують нові норми їх успішної взаємодії не тільки на останніх етапах модульно-розвивального циклу, що зумовлено драматичним характером інноваційного дійства, а й у щоденній життєвій та шкільній практиці. Тож у площині «Ставлення-норми» модульно-розвивальний процес зосереджений на подоланні соціальних конфліктів, а основна «битва» розгортається переважно у застінках ментального світу особистостей.

Як було зазначено раніше відносно театральної вистави, коли сцена визначає умови для внутрішнього діалогу глядача і його власних інтенцій, намірів, але не нав'язує висновків, тому стосовно процесу виховання застосовується принцип: комунікація учня з наставником та змістом освітнього дійства є лише передумовою та тим тлом, на якому розгортатиметься власна драма у його внутрішньому світі, але тільки він визначатиме правила та норми взаємодії із соціальним колом і чи приймати їх як власні. Вони не забуваються, не нав'язуються учням у модульно-розвивальній системі освіти, а окреслюються психолого-педагогічним змістом в соціальних межах, визначених часом, простором, комунікацією, взаємодією, діями, вчинками, ставленням до них педагога та соціального околу. Відтак виховний процес (у згоді із навчальним) розпочинає свій розвій висхідною лінією, проте відбувається не стільки через учіння, хоча й спирається на нього, скільки через соціально-культурне єднання з вчителем, однокласниками, освітнім змістом та

соціально-культурним довкіллям у щоденному практикуванні цих норм. А.В. Фурман підкреслює, що в модульно-розвивальній системі освіти, а конкретно при створенні сценаріїв, «педагог мисленнєво прагне ввести учня у духовно-практичний світ через власне сприйняття та переживання національного і загальнолюдського досвіду» [82, с.8] (рис.2.4). Скажімо, на заняттях української мови вихованці дізналися, як писати слова-звертання. Свої знання вони застосовують для написання листа, оформлення якого вимагає дотримання певних етичних норм (його пишуть чемно, охайно, з повагою до адресата тощо). Таким чином на основі знань про вживання слів-звертань формуються етичні норми й правила поведінки, що прийнято застосовувати співбесідниками під час листування.

Український філософ-народник Григорій Сковорода у казці про двох курочок демонструє ідею, що взнати не важко, а важко зробити [36]. І цій казці мовиться про різні умови для двох птахів і зрештою, про різні для них наслідки: домашня птиця знала, що в неї є крила, та ніколи не здіймала їх для польотів, бо все необхідне отримувала від господаря. А дика курочка вимушена була сама добувати собі їжу, тому щоденним практикуванням, а не лише теоретичним знаннями, вона майстерно володіла силою польотів. Те саме стосується й формування соціальних норми поведінки, актів учинення, які здобуваються безупинним соціальним практикуванням, а не лише навчанням.

## Композиція освітньої вистави у проєкції «Ставлення-норми»



### Акти освітньої вистави:

- 0 – чуттєво-естетичний; 1 – настановчо-мотиваційний; 2 – змістово-пошуковий;  
3 – оцінювально-смысловий; 4 – адаптивно-перетворювальний;  
5 – системно-узагальнювальний; 6 – ціннісно-рефлексивний,  
7 – духовно-естетичний; 8 – спонтанно-креативний

**Рис. 2.4. Лінія розгортання композиції освітньої вистави в проєкції формування соціально-культурних норм**

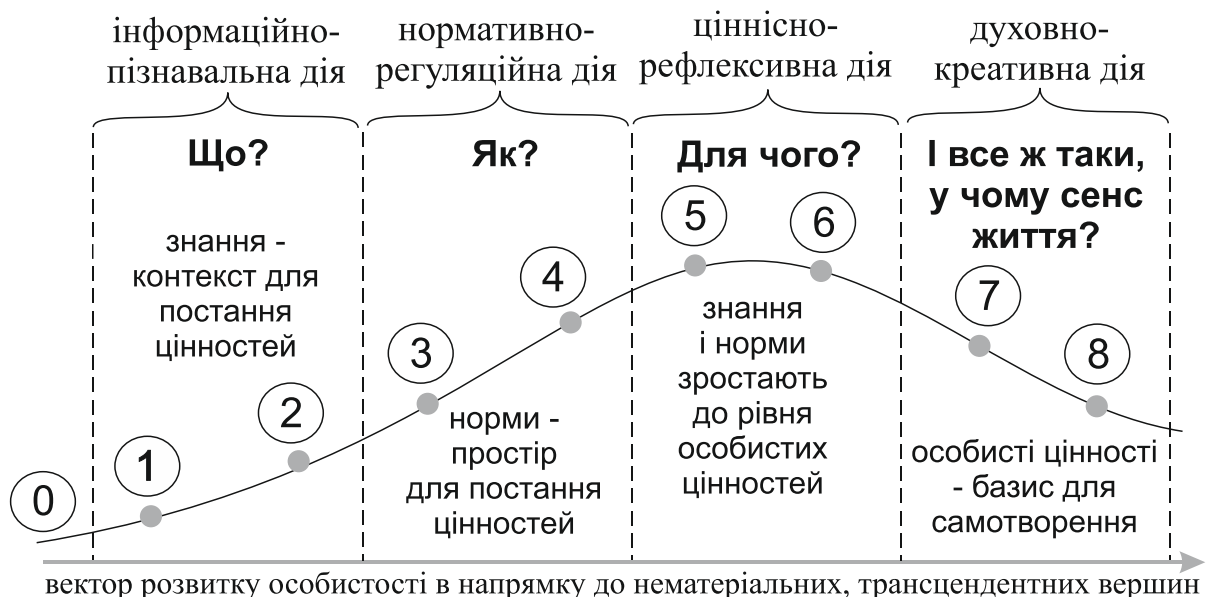
Нам відома історія, коли група студентів із університету ім. Бригама Янга (США) успішно завершувала навчальний курс, на якому досліджувалися притчі Ісуса Христа, та, після бурхливих обговорень на кафедрі й успішно виконаних тестів на заняттях, наближався час іспиту. Однак у визначений час двері кафедри виявилися зачиненими. З'ясувалося, що екзамен вже проходить в іншому кінці студентського містечка. Молоді люди чимдуж помчали туди, а, прибувши, з'ясували, що всі вони провалили іспит. І проблема була не в їх запізненні, а в тому, що, крокуючи знайомими стежками, ніхто з них не помітив маленького хлопчика, який впав з велосипеда; голодного безхатченка на лаві; розкидані на стежці документи, які відносив вітер з вікна офісу; чоловіка похилого віку, хто відчайдушно намагався підняти з асфальту ковіньку. Суть курсу полягала не у заучуванні хронології подій та символів притч. Знайомство з ними мало би сформувати уважне та поважне ставлення студентів до себе та

людей навколо. Слухання добрих історій, заучування напам'ять правил поведінки не гарантують вихованості. Вона не оцінюється у тестах та контрольних (хіба що академічна доброчесність тут має значення). Виховання переважно виявляється у соціальному житті особистості і впливає на нього [89].

Освітня вистава «Грамотність-цінності» спрямовує вектор розвитку учня до нематеріальних, трансцедентних вершин. Її категорії не можуть бути осягнуті без інтелектуального, морального і соціального базису, який, ставши своєрідним трампліном для пізнання вищих сенсів життя, в певний момент буде заперечений. Протягом двох перших періодів модульно-розвивального дійства триває зав'язка в цій площині освітнього процесу: визначене педагогом знанняве коло вводить учня в контекст розвитку подій, а соціальні норми, етичні правила поведінки забезпечують певний психоемоційний та соціально-культурний простір для проживання трансцедентного досвіду. Кульмінація в цій площині освітнього процесу настає, коли знання-цінності та норми-цінності зростають до рівня духовних цінностей і учень осягає, «Для чого?» він володіє системою отриманих знань та норм поведінки. Скажімо, школяр, який вміє застосовувати слова-звертання та вміло використовує етичні правила листування, тепер пише листа українському воїну. Таким чином вихованець не тільки використовує весь свій інтелектуальний ресурс, усі ті знання, що отримав відносно написання слів, речень, текстів та застосовує етичні правила, норми соціальної взаємодії, й підіймається вище суто навчальних і соціальних, керованих педагогом, процесів. Він спілкується з Людиною із «зовнішнього» світу – із справжнього життя. Забезпечення певного інтелектуального та соціального базису створює догідні умови для осягнення ним нематеріальних категорій Мудрости, Добра, Краси, Людяности, Любови, Поваги, Благоговіння та інших. В момент написання листа до воїна учень проявляє свою грамотність і як учасник освітнього дійства і як особистість. Підкреслимо, що згадані духовні категорії не вивчаються, не заучуються, не передаються, а лише проживаються та осягаються у моменти соціального спілкування, здійснення гідних дій та шляхетних вчинків. Примітно, що після такого вчинення дитина

дізнається щось особливе і прекрасне не тільки про світ, в якому зростає (наприклад, що є люди-титани, які захищають нас від московської орди), а й відкриває дивовижні речі про себе, щось таке, що важко описати словами, але що закарбовується в глибинних структурах її внутрішнього Я і стверджує позитивне ставлення до себе і до людей навколо. Закономірно, що далі освітнє дійство «Грамотність-цінності» розвивається низхідною лінією. Учень під тиху музику малює те, що в нього на серці, або пише вірш. Важко передбачити, якими будуть продукти його спонтанної творчості, але, очікується, найкрасивішими для даного етапу його прогресування (рис. 2.5).

### Композиція освітньої вистави у проєкції «Грамотність-цінності»



#### Акти освітньої вистави:

- 0 – чуттєво-естетичний; 1 – настановчо-мотиваційний; 2 – змістово-пошуковий;  
 3 – оцінювально-смісловий; 4 – адаптивно-перетворювальний;  
 5 – системно-узагальнювальний; 6 – ціннісно-рефлексивний,  
 7 – духовно-естетичний; 8 – спонтанно-креативний

**Рис. 2.5. Розвиток композиції освітньої вистави у проєкції формування цінностей**

Модульно-розвивальне освітнє дійство у проєкції «Світ власного Я» розгортається від мотивації і занурення учня (як суб'єкта освітнього процесу) в окреслений педагогом фрагмент навчально-предметного змісту, коли школяр відкриває істину не лише, скажімо, про вживання слів-звертань через

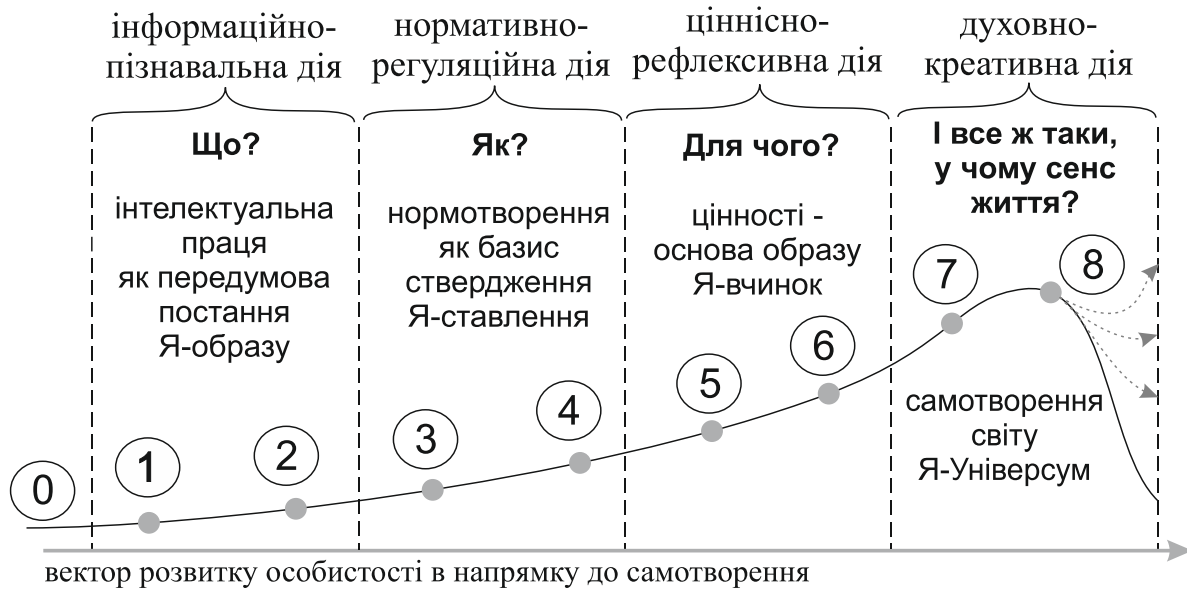
виконання операцій, які він здійснює у процесі пошуку нового знання (потенційно інтелектуального характеру – аналіз, синтез, порівняння тощо), а й формує уявлення про власні когнітивні здібності. Так із його свідомости постає власний Я-образ [63; 85]. Перипетії подій освітнього дійства нарощують енергетику процесу пізнання учнем самого себе висхідною траєкторією, коли вихованець дізнається про те, що завдяки власному волевиявленню він з прийняттям, шаною і повагою потрапляє до соціально-культурного простору школи, нації, людства (через дотримання етичних правил, норм поведінки, моральних кодексів тощо). Так народжується емоційно-оцінковий образ Я-ставлення [Там само]. На контрольо-рефлексивному періоді композиційний план все ще розвивається висхідною, коли через проживання гідних актів діяння і формування системи вартостей учень виявляє власну непересічну індивідуальність і сягає вершин образу Я-вчинення [Там само]. Кульмінація освітнього дійства тут настає в момент спонтанно-креативного творення образу Я-духовне (у внутрішньому світі вихованця концентруються сили Я-образу, Я-ставлення, Я-вчинку, з'являється насага для універсумного пізнання себе у Всесвіті і Всесвіту в собі) [Там само]. Основні події відбуваються в застінках внутрішнього світу особистости й не помітні на перший погляд для зовнішнього ока: його Я-Універсум виявляється у творчих актах (завдяки і всупереч інтелектуальних, емоційних, соціальних зусиль) [Там само].

На даному етапі структура занять переважно проста, непоказова. Крім інших варіантів її побудови, можливий такий: в перші хвилини вчитель пропонує учням одне-два запитання, що спонукають їх до роздумів про себе і до творення світу власного Я, далі педагог вмикає тиху, спокійну музику, сам віддаляється в тихий куток класу, а учні дістають зошити, альбоми й протягом уроку самостійно творять власний духовний світ. Підопічні красиво виявляють себе у Слові, Малюнку, в Русі. Хоча зовні освітня картина проста, проте у внутрішньому світі учасників освітнього дійства активізується складний рух-перебіг їх внутрішнього світу, що розпочався задовго до цього моменту і розвивався на кількох попередніх етапах освітнього дійства. У момент

оприявлення учнями продуктів власного психоемоційного та психодуховного творення енергетика освітнього дійства згасає, і як приємний післясмак залишає з учасниками освітньої вистави Віру в Себе, Любов до Людей і Благоговіння перед силою всемогутнього Всесвіту.

Емпірично нами було встановлено, що подібного роду самотворення учнів уможлиблюється у результаті «зростання, дозрівання» учасників освітнього процесу на трьох попередніх етапах, а дивовижні процеси самовиявлення, самотворення є логічним наслідком процесів, що розвивалися на них. Нами був проведений соціально-психологічний експеримент, коли для учнів, які не брали участі в роботі трьох перших періодів модуля-проєкту, було організоване заняття за точно такою схемою, як описано вище для четвертого періоду модуля-проєкту (пропонувалося в атмосфері звучання тихої музики самостійно, без допомоги педагога відповісти на кілька світоглядних запитань, таких, що мали б зацікавити учнів). З'ясувалося, що за даних обставин учні почували себе розгубленими, дезорієнтованими, відчуженими, немотивованими. Вчитель був вимушений відповідати на численні запитання учнів, проводити індивідуальні бесіди з кожним з них (а це було зробити дуже важко, адже діти воліли отримати персональну консультацію). Більшість учнів, не отримавши вичерпних відповідей на свої запитання, беззмістовно блукали по класу або нудьгували на своїх місцях. Одиниці свідомо працювали. Мовлячи словами педагогів, заняття було «зірване», а освітні здобутки виявилися малоефективними. Цей випадок та багато інших, науково спроектованих та емпірично перевірених, дозволяють висновувати, що лише у синергії навчання, виховання, освіти і самотворення відбувається повноцінний інтелектуальний, соціальний, духовний та самісний прогрес учнів (рис. 2.6).

### Композиція освітньої вистави у проєкції «Світ власного Я»



#### Акти освітньої вистави:

- 0 – чуттєво-естетичний; 1 – настановчо-мотиваційний; 2 – змістово-пошуковий;  
 3 – оцінювально-смысловий; 4 – адаптивно-перетворювальний;  
 5 – системно-узагальнювальний; 6 – ціннісно-рефлексивний,  
 7 – духовно-естетичний; 8 – спонтанно-креативний

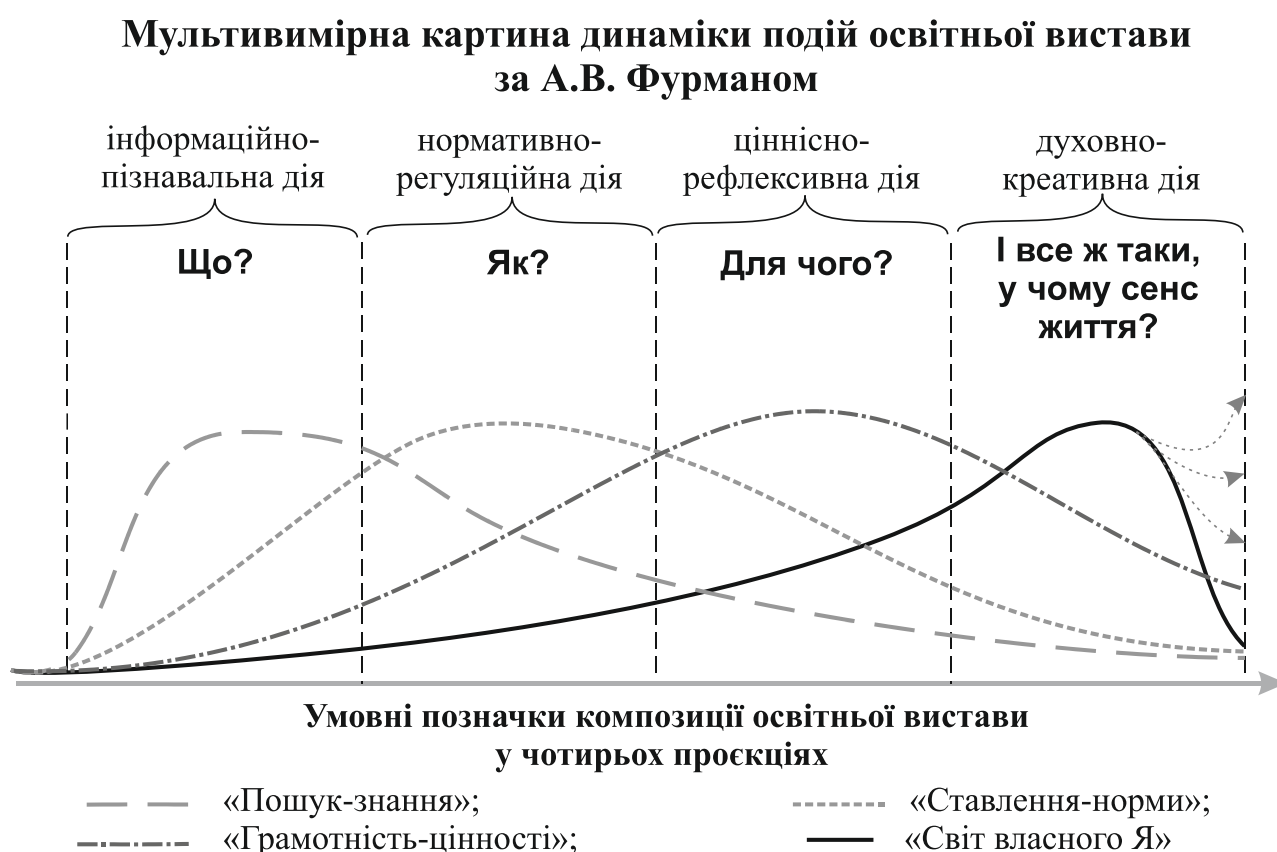
**Рис. 2.6. Лінія розвитку композиції освітньої вистави у проєкції самотворення особистості**

Кожен із чотирьох зазначених проєктів, що інтегруються в цілісну картину модульно-розвивального освітнього дійства, досягають власних цілей і розгортаються за притаманним саме для них композиційним планом, однак утворюють синергію, одночасно проявляючи свої психосоціальні імпульси в цілісному модульно-розвивальному дійстві, підсилюючи та примножуючи освітні здобутки один одного. До прикладу, першокласник навчився складати букви в склади, а склади у слова і вже починає обирати для себе книгу, щоб її прочитати, а педагог пропонує малюку звернути увагу на ту, яка має яскраві ілюстрації та невеликі за обсягом тексти, зрозумілі за змістом для учня-початківця. Щоб прочитати таку книгу, школяреві доведеться докласти чимало зусиль (і це буде для нього навчальною проблемною ситуацією), хоча є велика вірогідність, що малий читач справиться із завданням і захоче читати ще. Звісно, таким чином він не лише покращить свої читацькі навички, а й зміцнить власну самооцінку: я це можу, я здатен долати труднощі. У такий спосіб

організований навчальний процес сприяє формуванню позитивної Я-концепції учня. Взагалі, коли отримані на першому, інформаційно-пізнавальному, періоді знання у подальшому використовуються в різних навчальних ситуаціях, скажімо, постають фундаментом для соціально-культурного нормотворення, духовного піднесення та саморозвитку учня, то, наче коштовний діамант, набувають неповторної огранки, щоб згодом яскраво сяяти в інтелектуальному житті здобувача освіти. Тож і не дивно, що знання, пропущені крізь жорно експериментування, соціальної адаптації, духовного прозріння залишають глибокий слід у свідомості учня й призводять до високих академічних здобутків.

Що стосується психодуховного розвитку учнів у процесі розгортання модульно-розвивального освітнього дійства, то, як пояснює проф. А.В. Фурман, тут учень навчається на власному ментальному досвіді шляхом самопродукування корисних предметів або красивих актів творчості, а відтак внутрішньо організовуючи щойно здобуті знання, норми, цінності та усвідомлені психоформи, при чому істотно розширюючи простір духовного самовдосконалення як особистості, індивідуальності, універсуму [82, с. 9]. Прикладів, коли один процес уможлиблює і підсилює дію інших, безліч. Так, проф. А.В. Фурман зауважує, що «розвинений естетичний смак переважно поєднується з високим інтелектом, жвавістю думки та оригінальністю мислення» [Там само]. Вчений звертається до висловлювань В.І. Вернадського, який, спостерігаючи за собою і фіксує значне посилення почуття і думки, духу і розуму в їх взаємопроникненні, висновує: «припинення діяльності людства у галузях мистецтва, релігії, філософії чи суспільного життя не може гнітюче не позначитися на науці, а звідси – на долі країни і планети, народу і людства» [Там само]. Автор модульно-розвивальної системи освіти зазначає: інноваційна система покликана «правдиво розкрити, яким чином будуть закріплені вищі взірці духовної практики у внутрішньому світі учня і, щонайперше, як саме трансформуватиметься така практика до розуміння значень і наступного глибинного осмислення вчинків людей, історичних подій,

буденних ситуацій, а відтак персоніфікованого прийняття відповідальності за духовність власних вчинків і якість свого життя загалом» [Там само, с. 7]. Характер перебігу процесів навчання, виховання, освіти, самотворення, які одночасно виникають й одночасно розвиваються в ході психосоціальної взаємодії наступників з їх наставником, визначає інтенсивність та динаміку освітніх потоків, через що композиційна картина (тобто період постання експозиції, зав'язки, розвитку подій, кульмінації та розв'язки) в кожній проєкції різна, але злагоджена взаємодія всіх її складників та компонентів надає життя цілісній освітній системі, ім'я якій «модульно-розвивальна освіта» (рис. 2.7).



**Рис. 2.7. Мультивимірна картина розвитку освітньої вистави  
модульно-розвивального навчання проф. А.В. Фурмана**

Як уже згадувалося раніше, професійне зростання педагогів-психологів і педагогів-дослідників є важливою складовою в системі інноваційного навчання. Тому в початковій школі столичного ліцею №157, який активно впроваджував ідеї модульно-розвивальної системи проф. А.В. Фурмана з кінця

минулого століття, заступницею директора з навчально-виховної роботи Л.М. Лапшиною (1954-2022рр.) був започаткований осередок фахового обміну творчими ідеями, напрацюваннями у формальній (семінари, форуми, конференції, презентації міні-підручників тощо) та неформальній (репліки, взаємовідвідування занять, спільні чаювання та ін.) співпраці, якій притаманні риси безперервної розвивальної взаємодії. У тісній комунікації з науковцями авторської школи професора А.В. Фурмана вчителі мали можливість ділитися з колегами своїми запитаннями, цікавими фаховими знахідками, спільно конструювали освітні проекти-модулі, розробляли інноваційні заняття. Демократичний стиль адміністрування сприяв безперервному професійному зростанню педагогів-психологів та їхній фаховій і особистісній «закоханості» у модульно-розвивальну систему навчання. Вчителька-методистка столичного ліцею №157 О.А. Дашинська, котра активно впроваджувала у свою педагогічну практику оргтехнологію модульно-розвивального навчання і не раз конструювала освітні проекти-модулі, у спілкуванні з колегами, наголошувала на важливості уникати так званих «завдань-вампірів», коли внутрішній світ дитини ще не наповнений достатньо, щоб продукувати нові ідеї чи обирати нові вдалі стратегії, способи дій, а вчитель, проте, невинно очікує від учня оригінальних ідей чи відкриттів і ніби намагається поглинути те, що в того відсутнє.

Проф. А.В. Фурман наголошує на тому, що основою педагогічної культури є емпатія, вміння співпереживати, відчувати настрій, проблеми, потреби дитини, а також вдається до цитування відомої формули успішної взаємодії у системі «вчитель – учень» від В.О. Сухомлинського: наставник покликаний почувати себе в учневі, а учня в собі [53; 82]. Такий рівень спілкування з підопічними уможлиблюється завдяки бажанню і вмінню педагога піклуватися про своїх вихованців, з добротою і любов'ю ставитись до них, а також через майстерне використання розроблених автором модульно-розвивальної системи освіти оргтехнологічних засобів навчання [113]. Педагоги столичного ліцею №157 експериментальним шляхом підтвердили визначену

науковцем закономірність: інноваційне освітнє дійство розгортається в чотири періоди і зреалізовується принаймні в чотирьох освітніх проєкціях, що й зумовлює його високий евристичний потенціал.

### **2.3. Композиція, етапи та алгоритми психомистецького сценарування**

Протягом століть мистецтво сцени приваблювало вельмож та священиків, революціонерів і консерваторів, митців та amatorів, а також пересічних громадян сотень країн на різних континентах. Багато хто прагнув отримати власний зиск, добре усвідомлюючи потужний вплив театру на психоемоційну та психодуховну сфери глядачів. Тож в різні епохи та за різних обставин сценічне мистецтво поставало то майданчиком для розваг, то простором для виховання і навіть трибуною для проповідування чи пропаганди. Він розвивався пліч-о-пліч із прогресом суспільства і чутливо реагував на історичні, політичні, світоглядні процеси, що в ньому відбувалися. Для сучасної України одним із найяскравіших театральних діячів був і залишається Олесь Курбас. Його мистецькі новації постають не лише як результат творчого акту обдарованої натури, а й через особливе вітакультурне бачення ролі митця. Він писав: «Але те, що просовує нас, - це бажання вищого стану, аніж ті, які ми знали. А вищий стан – од тривання на високому. Всі сили, всі мислі, кожен атом звертається на нове опанування анархічною республікою моєї індивідуальності, під одним кріпким гаслом: дійти до того самого високого, до якого здатен я. В першу ж чергу – дійти до тривання на тому рівні, на якому я робив кращі вчинки свого життя – і морально, і творчо-мистецького характеру» [28, с. 63].

У своїх наукових працях проф. А.В. Фурман сягає такої ж вітакультурної високости у визначені місії театру [77; 81; 82]. Він заперечує будь-які маніпуляції свідомістю, політичної експлуатації, комерційного використання театру, знецінення художнього змісту драматичного твору або інші форми його дегуманізації. Натомість автор модульно-розвивальної системи освіти

зосереджується на психомистецькому й психодуховному потенціалі мистецтва сцени та запозичує найкращі з його досягнень, такі як виховання почуттів акторів і глядачів, емоційне пробудження розуму, свобода мислити і творити, наповнення учасниками театральної вистави власних духовних скарбниць.

Предметом зображення на сцені театру постає вольове діяння героїв драматургічного твору, а освітнє дійство в інноваційній системі навчання проф. А.В. Фурмана фокусується на веденні розвивальної взаємодії вчителя та його учнів. Співпереживання глядачів героям спектаклю природно наростає й згасає від зав'язки сюжету до його розв'язки, так само, як і на модульно-розвивальних заняттях, коли завдяки використанню психомистецьких технік учень «вживається» в освітню реальність й потрапляє в духовно-практичний світ, у якому співпереживання ведуть до сприйняття і осмислення досвіду власного Я і надбань нації, людства. Відтак створення освітнього сценарію в інноваційній системі навчання першочергово передбачає інтеграцію театрально-мистецьких або психомистецьких, а вже потім освітньо-наукових технік. Зміст цього навчально-предметного інструментарію описує стратегію ведення розвивальної взаємодії на конкретних навчальних модулях у безперервності функціонування проблемних навчально-мистецьких ситуацій і, більше того, його структура дотримується основ творення драми [38; 81-82; 93].

Проф. А.В. Фурман визначив п'ять законів конструювання композиції театральної п'єси, які доречно застосувати і для написання сценарного плану освітнього дійства: а) цілісність (кожен модуль організовується як єдине ціле, коли всі його елементи взаємопов'язані й спрямовані на досягнення освітньої мети); б) контраст (з'ява протиставлень підсилює драматичний ефект: розвиток подій та їх згасання, самостійна роботи учнів та групова, пришвидшення темпу заняття і його уповільнення, візуалізація навчального матеріалу та усне пояснення, питання і відповіді тощо); в) новизна (подання ідей, ситуацій, раніше невідомих, які доповнюють картину світу учнів новими деталями та дозволяють по-новому поглянути на хід подій і переосмислити їх); г) підпорядкованість (в освітній виставі всі деталі сюжету не розрізнені, а

поєднані головною ідеєю навчального модуля і в логічній послідовності сприяють досягненню навчальної мети); д) життєвість (відображення у міні-модулях актуалізованих реальним часом та простором навчальних ситуацій: осягнення освітньої дійсності у режимі «тут і тепер») [82]. Водночас, оскільки інноваційний освітній процес поєднує в собі мистецький задум та навчальні цілі, то відносно творення його композиції діють також закони психолого-педагогічної майстерності вчителя, які ми пропонуємо поіменувати як «зрозумілість» (усвідомлення учнями навчальних цілей і завдань через адаптацію сюжету до їх вікових та індивідуальних особливостей розвитку); «інтеграційність» (освітні завдання, вправи, дискусії органічно вплітаються в основний сюжет навчального модуля, без втрати його художньої цінності); «мотиваційність» (на кожному міні-модулі підтримується пізнавальний інтерес, активність, бажання учнів шукати істину, діяти, співпереживати); «рефлексивність» (від заняття до заняття вихованці осмислюють здобутий досвід, визначають і позначають власні психоемоційні, психодуховні стани, аналізують причини успіхів та невдач тощо).

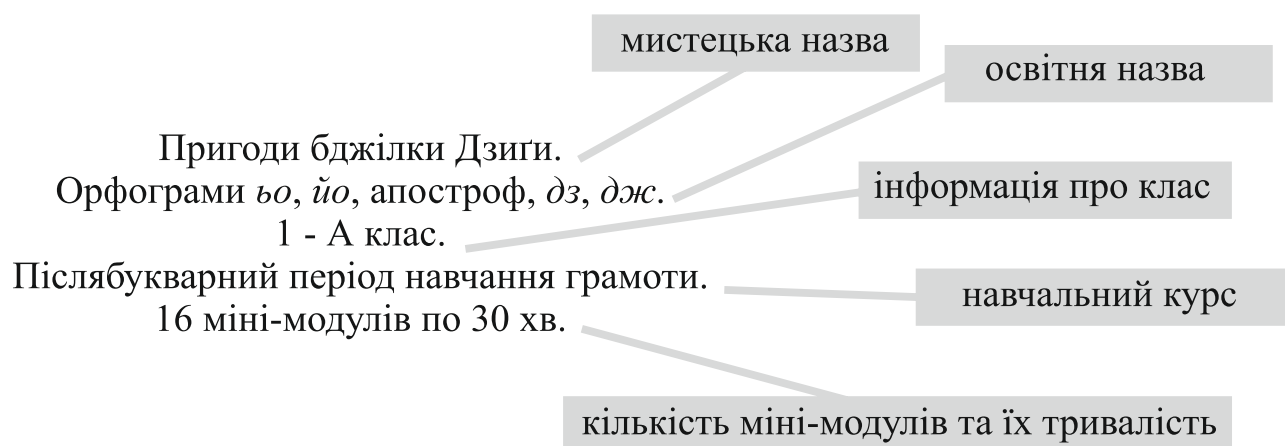
Композиція драматичного твору відображається в театральному сценарії. У давнину Арістотель [1] вважав драму одним із жанрів літератури, однак від Античності до епохи Просвітництва сценарій п'єси сприймався радше як один із елементів театральної рутини, що фіксував репліки акторів, музику та декорації сцени. У XVII столітті п'єси Жана-Батіста Мольєра (Франція, 1622–1673), Вільяма Шекспіра (Англія, 1564–1616) та ін. набувають ознак довершених художніх творів, а з XVIII століття, за доби Просвітництва, та донині сценарії вистав традиційно цікаві діячам театру і широкій читацькій аудиторії як високохудожні зразки світової літератури. Втім головне їх призначення – служіння світу софітів. Освітній сценарій, як і театральний, призначений сягати художньо-мистецького рівня досконалості, тому його структурі властиві мистецькі ознаки-складники: композиційність; розкриття внутрішньої логіки сюжету; описання взаємодії персонажів, емоційного ритму, тематики, символіки освітнього дійства; висвітлення певних культурних та

історичних контекстів. Тож цілком закономірно, що композиція цього навчально-методичного засобу вчителя, як і театрального сценарію, складається з двох частин: вступної та основної.

Освітній сценарій покликаний реалізувати науково-мистецькі цілі і завдання, тож його назва, художня ідея, основний конфлікт, експозиція, дійові особи, виконавці, реквізити, декорації та надзавдання актора – все те, чим наповнений вступ до театральної п'єси, інтерпретується в ньому дещо інакше.

По-перше, у вступній частині освітнього сценарію подається загальна інформація про клас, навчальний курс, кількість міні-модулів та їх тривалість, назва модуля-проєкту (нерідко вона поєднує в собі мистецький та освітній зміст, як, наприклад, в одному з розроблених нами навчальних модулів: «Пригоди бджілки Дзиги. Орфограми *ьо, йо*, апостроф, *дз, дж*. 1 клас. Післябукварний період навчання грамоти. 16 міні-модулів по 30 хв.») (рис. 2.8).

### Формування назви освітньої вистави (зразок)



**Рис. 2.8. Формування назви освітньої вистави**

По-друге, сюжет освітнього сценарію утримує художній задум та основний проблемно-драматичний конфлікт навчального модуля (прописується кількома реченнями після загальної інформації). Зауважимо, що в театральному сценарії сюжет (від французького слова *scjjet*, яке походить від латинського

subjectum, що означає предмет, суб'єкт) – це послідовність подій, у процесі розвитку яких розкриваються характери персонажів та загальний зміст твору. Освітній сюжет у модульно-розвивальній системі Анатолія Васильовича Фурмана – це не просто ланцюг подій, які спрямовані на досягнення конкретних цілей модуля-проєкту, а комплекс складників (освітнього, художнього, мистецького, психолого-педагогічного, наукового, соціального та інших спрямувань), які взаємодоповнюють один одного задля розвитку, зростання, збагачення особистостей вчителя та учнів, а також з причини їх вітакультурного розвитку [82].

По-третє, освітній сценарій містить стислий психолого-педагогічний опис групи учнів як передумова експозиції освітнього дійства (з'являється після опису сюжету й основного конфлікту).

По-четверте, для зручного орієнтування у структурі навчального модуля прописується фабула освітнього дійства у вигляді таблиці (фабула – від латинського слова *fibula*, що перекладається як байка, переказ і означає стислий виклад послідовності подій сюжету в його логічній причинно-часовій наступності), яка унаочнює загальну картину даного модульно-розвивального циклу-проєкту [82] (рис. 2.9).

По-п'яте, відповідно до визначеної послідовності міні-модулів, що відтворюються у фабулі освітнього дійства, заповнюються таблиці на кожен міні-модуль, у заголовках яких вказується їх порядковий номер, назва акту освітнього дійства (або етапу модульно-розвивального циклу), навчальна тема (див. вище табл. 2.2).

По-шосте, у створених таблицях на кожному етапі навчально-мистецького процесу зазначаються ролі дійових осіб науково-мистецького твору (див. Додаток 3).

По-сьоме, створюються малюнкові ескізи або словесно описуються реквізити (різноманітні навчальні матеріали, інструменти, моделі чи інтерактивні засоби) та декорації (настінні панно, навчальні таблиці, меблі, смарт-дошки, тематичні куточки тощо), які необхідні для облаштування

соціально-культурного простору й комфортного ведення розвивального психолого-педагогічного спілкування.

По-восьме, визначається надзавдання вчителя та учнів, яке окреслюється колом знань, вмінь, норм, цінностей, психодуховних форм модуля-проєкту.



**Дії та акти освітньої вистави:**

I - інформаційно-пізнавальна дія; II - нормативно-регуляційна дія;

III - ціннісно-рефлексивна дія; IV - духовно-креативна дія;

че – чуттєво-естетичний акт;

нм – настановчо-мотиваційний; зп – змістово-пошуковий;

ос – оцінювально-смысловий; ап – адаптивно-перетворювальний;

су – системно-узагальнювальний; цр – ціннісно-рефлексивний,

де – духовно-естетичний; ск – спонтанно-креативний

**Рис. 2.9. Зразок оформлення фабули освітньої вистави**

В основній частині освітнього сценарію відображається серія міні-модулів, що розгортаються в чотирьох діях і восьми (інколи дев'яти) актах освітнього дійства, від зав'язки, розгортання подій, кульмінації та розв'язки.

Згадані назви елементів композиції навчального спектаклю присутні в активному словнику вчителя під час творення освітнього сценарію. Розглянемо кожне з них у двох проєкціях: з одного боку, з огляду на процеси, що відбуваються у внутрішньому світі учнів, а саме їх психоемоційних станів, інтелектуального прозріння, внутрішніх конфліктів, переживань, інтуїтивного осягнення освітньої реальності тощо, з іншого – педагогічно-драматургічне бачення подій, ідейний задум вчителя щодо організації освітньої вистави, стратегічне та локальне розуміння суті освітніх процесів, логіка напруження і її зняття, спрямування уваги та енергії окремих учнів та класу до навчання. Взаємодоповнення цих діаметрально протилежних поглядів на хід-перебіг освітнього дійства і недвозначне витлумачення суті театральних-освітніх понять сприяє ефективності застосування психомистецьких технік на модульно-розвивальних заняттях.

Зав'язка освітнього дійства, з погляду учнів, – це «світанок» подій, їх початок, коли у глибинних сферах власного Я пробуджується внутрішнє напруження, виникають проблемні запитання, суперечності, емоційні та смислові виклики, що входять у резонанс з попереднім досвідом. Саме в цій точці зароджуються конфлікти – між знанням і незнанням, між відомим і невідомим, між звичним уявленням і новою перспективою та інші, саме ті конфлікти, які й зумовлюють подальший хід-перебіг освітньої дії. Зав'язка, з точки зору вчительської режисури, – це професійно сконструйована навчально-драматична ситуація, що окреслює тему, смислову інтригу й подальшу проблемно-діалогічну взаємодію головних осіб навчального спектаклю і що потребує вирішення в найближчій чи віддаленій перспективі. Вона «знімає завісу» з освітньо-мистецького сюжету навчального модуля-проєкту чи окремого заняття, ініціює конфлікт смислів або позицій та визначає логіку подальшого розгортання освітніх подій, активізуючи їхній пізнавальний, емоційний, духовний потенціал.

Розвиток дії в освітньому спектаклі (погляд на процеси, котрі вирують у глибинних сферах учнів) – це етап, під час якого відбувається поступове

занурення в навчально-мистецький сюжет освітньої вистави, розігруються пізнавальні, соціальні, духовні, самісні та інші конфлікти, відбувається поглиблене осмислення суті навчально-мистецьких, психосоціальних, психодуховних проблем, здійснюється активна взаємодія з учителем, міні-підручником, соціально-культурним довкіллям, вирують думки, почування, триває активний процес пошуку відповідей та способів розв'язання суперечностей. З точки зору ведення педагогічної стратегії, розвиток дії – це період, коли розкриваються всі нюанси сюжету в їх логічній послідовності, конструюються ситуації для осмислення причинно-наслідкових зв'язків теми, здійснюється безперервне корегування навчально-виховно-освітньо-самісних завдань, психомистецьких й освітньо-наукових технік ведення безперервної розвивальної взаємодії та поступовим ускладненням змісту, провокується зростання напруження освітніх конфліктів, що, зрештою, й веде до кульмінації.

Кульмінація освітнього дійства, з точки зору учня, – це момент найбільшого психоемоційного напруження та інтенсивного інтелектуального чи духовного осмислення понять, усвідомлення їх суті, сенсів, вартостей; це етап освітнього дійства, коли внутрішні сумніви знаходять обґрунтування, а питання – відповіді; це мить виникнення інсайтів інтелектуального, духовного, нормо- і самотворчого характеру; це точка зіткнення з новими ідеями, що спричиняють злам у внутрішньому світі й глибоку трансформацію здобутого до цього моменту досвіду чи усталеного способу мислення. Для вчителя-режисера кульмінація – це пік педагогічної драматургії, в якому освітній сюжет та фахові зусилля стикаються у вирішальній точці найвищого рівня активності, прозріння, осягнення учнями освітньої реальності.

Розв'язка освітнього дійства «очима» учнів – це період внутрішнього прозріння й зняття навчального конфлікту, переживання стану смислової цілісності. Напруження, котре супроводжувало пізнавальний пошук, знімається або перероджується в усвідомлення, особисте прийняття, нове бачення. У цей період освітнього дійства по-іншому інтерпретується попередній хід подій, переоцінюються власні уявлення, знання, ціннісні орієнтири. Навчальний

досвід інтегрується у внутрішній світ як особистісно значущий, а не як стороння інформація. З позиції педагогічної драматургії, розв'язка в освітньому дійстві – це етап «збирання плодів» вчительської праці, що послідовно й фахово здійснювалася протягом попередніх етапів навчання учнів. Тут освітній конфлікт знаходить своє смислове вирішення, енергія педагогічних впливів згасає, відбувається рефлексія та узагальнення, результати пройденого шляху стають очевидними. Саме тут відбувається педагогічне «закриття дії», коли в повному обсязі осмислюється логіка освітнього сюжету, актуалізуються здобуті ідеї, фіксується зсув усталених уявлень вихованців щодо формування їх світогляду або зрушуються з місця «титанічні плити» світу власного Я. Розв'язка дозволяє побачити освітнє дійство як завершену цілісність і водночас відкриває перспективу подальшого розвитку.

Таким чином, композиція освітнього дійства постає як драматургічний процес взаємодії, в якому навчання відбувається в напруженій атмосфері між внутрішнім світом учня та педагогічними зусиллями вчителя, призводячи до позитивних професійних та особистісно значущих змін по обидва боки розвивальної психолого-педагогічної комунікації.

В основній частині освітнього сценарію відбувається наповнення таблиць (що попередньо вже були створені до кожного міні-модуля у вступі) репліками, запитаннями, роз'ясненнями, іншими деталями та нюансами ведення розвивальної взаємодії усіх дійових осіб навчального процесу. Автор модульно-розвивальної системи освіти проф. А. В. Фурман пропонує таблиці поділити на три колонки: перша, вузька, із підзаголовком «алгоритм розвивальної взаємодії»; друга, найширша, поіменовується як «зміст паритетної освітньої діяльності у загальному контексті психомистецького перебігу безперервної розвивальної взаємодії вчителя та учнів»; третя, вузька, називається «психоемоційний зміст розвивальної педагогічної взаємодії і ремарки вчителя» [82, с.9] (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

**Тематичні блоки оформлення освітнього сценарію і позицій  
психомистецької організації навчального дійства у модульно-  
розвивальному циклі міні-модулів**

Алгоритм розвивальної взаємодії	Зміст паритетної освітньої діяльності у загальному контексті психомистецького перебігу безперервної розвивальної взаємодії вчителя та учнів	Психоемоційний зміст розвивальної педагогічної взаємодії і ремарки вчителя
...	...	...

У першій колонці прописуються особливості ведення розвивальної взаємодії від початку до завершення кожного міні-модуля відповідно до визначеного акту освітнього дійства. Сутнісно тут фіксуються основні аспекти психолого-педагогічного змісту освітньої діяльності. У найширшій колонці, другій, деталізуються психомистецькі прийоми ведення безперервної розвивальної взаємодії дійових осіб вистави у монологіях, полілогах, репліках, описуються умови організації навчальних завдань, ігор, міжсуб'єктних відносин щодо тих цілей і завдань, які продиктовані дією та актом модульно-розвивального дійства. У цій колонці максимально повно, навіть надлишково, подаються зміст, умови, засоби та інші нюанси перебігу навчально-мистецького процесу. Третя колонка допомагає зафіксувати емоційний стан учнів та їх сприйняття матеріалу, індивідуальні особливості розвитку вихованців. Заповнюється вона до початку занять, коли вчитель намагається умоглядно передбачити хід подій та уявити картину психомистецьких феноменів або прояву емоцій, різноманітних реакцій та психоемоційних станів учнів. Ця колонка також заповнюється під час проведення мінімодуля і після нього, що уможливорює життєреалізування, живість психолого-педагогічної взаємодії усіх дійових осіб освітньої вистави, адже в цій колонці відображається, як саме прогнозується, скеровується, аналізується, корегується емоційне тло кожного міні-модуля. Структурні компоненти трьох колонок таблиці наповнюються

зліва направо для гармонізації та узгодження всіх компонентів чітко організованого освітнього процесу.

Як уже згадувалося, кожне модульно-розвивальне заняття вирішує притаманний йому навчально-мистецький конфлікт, організовується за композиційним планом, ефективно функціонує у сприятливому психолого-педагогічному кліматі та у перебігу розвивальної взаємодії вчителя та учня. Проте енергетика цілісного проєкту-модуля як єдиного освітньо-мистецького явища фокусується на вирішенні основного освітнього конфлікту, який є енергетичним стрижнем всіх міні-модулів навчальної теми. Розгортається він висхідною лінією до кульмінації, а потім по низхідною до розв'язки. В експозиції театрального твору закладаються основи для розуміння подій на сцені, глядачі знайомляться з героями вистави, занурюються в певний часовий та просторовий вимір, що допомагає їм відчувати атмосферу майбутніх подій, а момент зародження конфлікту або виникнення головної події, що захоплює публіку і рухає сюжет уперед, є зав'язкою. Отож, експозиція готує ґрунт для розуміння сюжету твору, а зав'язка запускає розвиток подій. Такі психомистецькі завдання вирішуються під час розгортання першого акту освітнього дійства, настановчо-мотиваційного, коли актуалізуються мотиваційні резерви педагога та його наступників, окреслюються пізнавальні, моральні, духовні, самотворчі завдання, а учні потрапляють у художньо-мистецький світ (чи концепцію) модуля. Тож від заняття до заняття головний конфлікт, що знаходить відголос у внутрішньому світі вчителя та його учнів, посилюється і згодом вирішується під час системно-узагальнювального акту, саме тоді, коли вихованці «дозріли» інтелектуально, ментально для подолання загальноосвітніх проблем. Наступний акт, контрольний-рефлексивний, призводить до світоглядної розв'язки: під час проведення самооцінки учні збагачують власний ціннісно-смісловий досвід, а через критичне рефлексування отриманих до цього моменту здобутків інтелектуального, ментального характеру формують власні переконання. На духовно-естетичному та спонтанно-креативному етапах енергія освітнього дійства згасає, а разом із

тим у внутрішньому світі учня і вчителя активізуються процеси творення світу власного Я [82].

Дві частини освітнього сценарію фактично передбачають два етапи його творення, коли спочатку вчитель працює у ролі дослідника та проєктувальника і розробляє вступну частину (а це вимагає від нього дотримання логіки подій, застосування ретроспективного погляду, стратегічного бачення), а згодом і режисерської інтерпретації, психологічної адаптації до освітньо-мистецьких цілей та завдань, і, зауважимо, у їх ґрунтовному деталізуванні. Але не тільки це. Перший етап передбачає наукове проєктування сценарію, яке більшою мірою відображається у його вступі, а другий – ретельного опрацювання всіх нюансів освітнього дійства та їх докладний і вичерпний опис. На першому етапі визначається кількість міні-модулів теми, структура і порядок реалізації комплексних та локальних цілей і завдань модульно-розвивального процесу. Результат проєктування освітнього дійства оприявнює технологічна карта психомистецького змісту навчального модуля-проєкту, у якій, по-перше, визначаються освітні цілі і завдання; по-друге, система знань, вмінь, норм, цінностей, що окреслюються соціально-культурним колом та досягаються у взаємодії вчителя та учнів; по-третє, визначається, у якій формі, якими способами та на яких рівнях здійснюватиметься розвивальна взаємодія наставника і його підопічних; по-четверте, фіксуються кульмінація та перипетії подій, актів та окремих міні-модулів теми; по-п'яте, визначаються методи, способи, форми контролю й оцінювання академічних досягнень учнів; по-шосте, передбачаються варіанти самопрезентації учнів та їх особистих досягнень [82, с. 15].

Проєктування сценарію в модульно-розвивальній системі освіти неможливе без дотримання ключових принципів – духовності, ментальності, розвитковості, модульності та похідних – відкритості, динамічності, гнучкості, паритетності, а це означає особливу організацію, представлення і функціонування навчального модуля-проєкту. Вибудовується він як складна багатовимірна система із психосоціокультурним змістом, коли усі її

підсистеми, компоненти, параметри, навіть з різних вимірів освітньої реальності, діють в діалектичній єдності та розвиваються в синергійній цілісності [82]. Психодуховний розвивальний вплив на конкретного учня (внутрішня вмотивованість, пошуково-освітня активність та емпатійна комунікація) максимально повно реалізується завдяки динамічному комплексу підсистем цілісного модуля-проєкту, а це періоди, етапи, міні-модулі, які визначаються логікою психомистецького стилю організації навчання, і які наповнюють його зміст, а також сучасні форми, методи, прийоми навчання як ефективні інструменти модульно-розвивального дійства. Причому кожен модуль-проєкт, хоча й визначається суб'єктністю та автономністю, тим не менше пов'язаний із попередньою і наступною навчальними темами, які є своєрідними містками для «входу» в сферу його дії і «переходу» до наступного етапу навчання. В такий спосіб утворюється освітня спіраль прогресу вчителя та учнів, у якій здобутки даного модуля-проєкту підносяться над попередніми, і в той же час забезпечують подальший прогрес тих проєктів-модулів, які наразі заплановані. Втілення освітньо-мистецьких ідей вчителя в модульно-розвивальній системі відбувається у прийнятті та повазі до психофізіологічних, ментальних, соціальних, духовних сил учнів, їх культуротворчого, розумового потенціалу та підсилюється актуалізацією їх мотивів і вольовою спроможністю.

Виключно ознакою навчальних сценаріїв є освітній сюжет, який центрується довкола модульно-розвивальної взаємодії між наставником і його підопічними та узгоджується із принципами психомистецького зреалізування, які проф. А.В. Фурман поіменовує як принципи «надзавдання», «наскрізної лінії», «театрального дійства», драматизму, активної взаємодії та спілкування учасників освітнього процесу [82]. І дійсно, щоб освітній сценарій повною мірою втілював цілі і завдання інноваційної системи і служив педагогу ефективним методично-засобовим інструментарієм, який під час його використання перетворює навчальне заняття на освітнє дійство у найвищому прояві його художнього та психомистецького зреалізування, він, по-перше, покликаний призвести до позитивних зміни у психосоціальному розвитку

вчителя та його учнів під час функціонування конкретного проєкту-модуля, що і є його головною ідейною метою або надзавданням усієї низки занять теми; по-друге, уможлиблює безперервний рух-поступ для оволодіння соціокультурним досвідом учасників інноваційного навчального процесу та їх «перехід» від однієї освітньої дії до іншої, коли особистий досвід педагога та його вихованців послідовно збагачується на проблемно-предметному, нормативно-регуляційному, ціннісно-особистісному та самореалізаційному ступенях розвитку; по-третє, композиційна побудова, притаманна театральній виставі і запозичена освітнім дійством, структурує навчальний процес за мистецькими канонами від складного до простого, від простого до звичного, від звичного до красивого; по-четверте, саме проблемно-драматичний характер ведення розвивальної взаємодії вчителя й учнів оптимізує їх психодуховну активність і спонукає використовувати на повну власний розумовий та емоційний ресурс у подоланні інтелектуальних утруднень, соціальних бар'єрів, світоглядних конфліктів, а також сприяє досягненню найкращих з можливих результатів; по-п'яте, пошукова діяльність вчителя та учнів неможлива без їх активного, відкритого, паритетного спілкування, діалогу, психолого-педагогічної розвивальної взаємодії, що забезпечує повну реалізацію внутрішніх резервів головних дійових осіб освітньої вистави задля здійснення взаємовпливу, взаємозбагачення, культуротворення та конструювання світу власного Я.

Як зауважує проф. А.В. Фурман, кожен освітній сценарій так чи інакше вирішує два світоглядні конфлікти. Перший – протиставлення історичних та сучасних особистостей, їх поглядів, культур, досягнень у процесі розвитку людської цивілізації. Другий конфлікт постає з драматизму ситуації входження підростаючого покоління в культурні нашарування національного та світового досвіду українства [77; 82]. На модульно-розвивальних заняттях педагог збагачує картину світу вихованців, допомагаючи їм прожити, відчутити та осмислити власні емоції, отримані знання, етичні правила та духовні одкровення, вольові рішення, коли корисне і повчальне, трагічне і величне, унікальне та прекрасне постає перед ними як реальна сутність.

Як вже згадувалося, конфлікти та колізії, якими пронизане освітнє дійство, є двигунами пізнання, адже з їх допомогою створюються проблемно-драматичні ситуації, які спонукають учнів до активізації власних інтелектуальних, психоемоційних та психодуховних ресурсів для дослідження навчальних тем, формування власних поглядів, ставлень до соціально-культурного довкілля, а також розкриття, наповнення, збагачення засвіту внутрішнього Я, продукування ідей та формування цінностей. Однак поняття «конфлікт» і «колізія», хоча й мають багато спільного, проте не тотожні. Конфлікт (від латинського слова *conflictus*, що означає зіткнення) – це не просто протиборство, а освітньо-мистецький виклик, що стимулює учнів до глибокого розмірковування і пошуку; це протистояння між різними точками зору, ідеями або підходами, які виникають під час навчання. Колізія (від латинського слова *collision*, що означає «стикаюся») в освітньому дійстві – це, скоріше, конкретна ситуація або момент, коли різні ідеї чи підходи перетинаються, створюючи інтелектуальне напруження. Це певний етап, де учні стикаються з новими викликами, що допомагають їм краще зрозуміти різноманітні завдання освітнього спектаклю. Відтак конфлікт – це загальна динаміка та глибокий драматизм у навчальному процесі, а колізія – це конкретний момент чи ситуація, що підсилює цей конфлікт і рухає його вперед.

При створенні освітнього сценарію А.В. Фурман пропонує використовувати прості алгоритми ведення розвивальної взаємодії до кожного акту модульно-розвивальної вистави [82, с.17]. Складаються такі алгоритми з трьох послідовних кроків і ведуть до вирішення сценарного конфлікту, притаманного конкретній дії навчальної вистави. Розглянемо, яким є оптимальний перебіг освітніх подій на кожному етапі (акті) модульно-розвивального процесу та в описовій формі представимо алгоритм розгортання мистецького дійства у ході безперервної розвивальної взаємодії вчителя та учнів.

На чуттєво-естетичному (нульовому) етапі педагог вводить вихованців у світ вражаючих наукових відкриттів чи соціально-культурних досягнень нації

та світу [82, с.17]. За таких умов у внутрішньому світі учнів виникає емоційно-світоглядний конфлікт між їх обмеженим досвідом та визначними досягненнями науковців, митців, спортсменів. У цьому акті відбуваються справжні дива: вихованці потрапляють на наукове шоу, де перед їхніми очима виливається лава вулканів, а пар рідкого азоту спускається до ніг, або педагог запрошує дітей на музичний концерт і живе звучання інструментів відгукується у їх власних світах, в яких чується туга і радість, розгубленість та сміливість, відчай та натхнення. А може бути, що разом із наставником учні завітають до театру, а там з вуст професійних акторів пролунають довершені римовані рядки відомих поетів, і в юних серцях народиться відчуття польоту, прагнення до чогось прекрасного і досконалого, яке захоплює і надихає. Хоча навчання, це переважно долаття труднощів, поєднане з наполегливою працею та щоденною рутинною, проте час від часу (принаймні, один-два рази на семестр) вчитель та учні виходять із шкільного кабінету й пізнають життя в його довершених проявах, або хоча б змінюють звичний порядок речей у своєму шкільному житті, надаючи йому краси й довершеності. Події у цьому акті розгортаються за таким алгоритмом: 1) експозиція – інтригуюча зустріч зі світом Майстерності, Краси, Досконалої та його дійовими особами; 2) зав'язка – сильні чуттєво-естетичні переживання учасників освітнього дійства; 3) кульмінація і розв'язка – відчуття особистої причетності наставника і його підопічних до творення найкращих взірців соціально-культурного досвіду України та світу. Мовою театру, чуттєво-естетичний акт є прологом освітнього дійства (пролог, від грецького слова *prologos*, що означає передмова), тому що, як і в мистецькому творі, тут художніми засобами підноситься мета і завдання майбутньої вистави, а саме, навчального курсу або всієї теми модуля-проєкту, в загальних рисах окреслюються контури майбутніх подій, наводиться певна історична паралель, внутрішні світи учнів налаштовуються на сприйняття освітніх та психомистецьких «дарів», а на інтуїтивному рівні «вловлюється» ідея навчальної вистави, що ось-ось розпочнеться.

Перша дія, проблемно-предметна, розігрується у настановчо-мотиваційному та змістово-пошуковому актах та розгортає сюжетну лінію у звичній для мистецького твору композиційній структурі. Починається все з перипетії подій, що ведуть до інтелектуального утруднення. Тут доцільно витлумачити зміст театрального поняття «перипетії», що неодноразово використовується при складанні освітнього сценарію. В грецькій мові *peripetia* означає «несподівана подія». В освітньому сценарії перипетії – це раптові й несподівані повороти в освітньому сюжеті, що спричиняють інтелектуальну, особистісну рефлексію, себто «запускають» новий етап персонального навчання кожного учасника. Перипетії в модульно-розвивальному дійстві набувають форм несподіваних запитань, неочікуваних ситуацій або нових підходів, методів чи прийомів навчання. Таким чином перипетії збагачують освітнє дійство, надаючи йому динаміки і життя. Перипетії подій настановчо-мотиваційного акту підпорядковані силі пізнавально-сміслової суперечності між уявленнями, знаннями, нормами, здобутими учнями раніше і появою невідомих фактів, ситуацій, подій, вчинків, якими наповнюється сюжет нового модуля-проекту. Загострення конфлікту наростає у настановчо-мотиваційному акті за такою схемою: 1) експозиція - отримання першого позитивного враження від знайомства з навчальною темою, її дійовими особами, налаштованість на паритетність, відкритість, дотримання правил та шкільної рутини у новій освітній реальності та очікування «дива»; 2) зав'язка - моделювання ситуативної безвиході, коли посилення пізнавально-емоційних конфліктів та суперечностей втілюється у подіях і фактах, що розігруються на сцені освітньої вистави; 3) розвиток подій - зростання психоемоційного напруження підсилюється пізнавально-інформаційною зацікавленістю учнів у перспективі торувати проблемно-драматичний шлях, що розгортається перед ними у вигляді інтелектуальних колізій. У змістово-пошуковому акті розв'язується пізнавально-смісловий конфлікт першої дії, коли через продуктивний пошук і локалізацію пізнавальної проблемності згасає енергія навчально-пошукових потоків. Освітні події у цьому акті розвиваються в

такому порядку: 1) пізнавально-емоційна кульмінація – максимальне напруження інтелектуально-вольових ресурсів учня і вчителя задля пошуку відповіді на головне запитання першої дії – «Що?», сюжетна лінія інтелектуального пошуку тут досягає свого найвищого піку; 2) згасання подій – фокус психосоціальних засобів навчання на пізнавальному пошуку та мислепродукуванні; 3) розв’язка – психоемоційна напруженість пізнавально-емоційного конфлікту згасає через формально-групове прийняття здобутих знань [82, с.17].

Дія друга, нормативно-регуляційна, розгортається в оцінно-смісловому та адаптивно-перетворювальному актах. У першому з них пізнавально-смісловий конфлікт, що внутрішньо проживається учнями в попередній дії, знімається й окреслюються контури нових, соціально-нормативних, суперечностей та колізій, виникає потреба практичного використання теоретичних знань у суспільному житті. У другому акті другої дії конфлікт нормотворчого характеру явний, він викликаний актуальною суперечністю між доступними варіантами форм і засобів (проекти, плани, таблиці, реклама, оголошення тощо) застосування наукового знання в суспільній практиці. Алгоритм дій оцінювально-сміслового акту такий: 1) експозиція – сцена прощання з пізнавально-емоційним конфліктом та психоемоційна розрядка змістово-особистісного напруження; 2) розгортання подій – багаторазове застосування теоретичних знань у різноманітних вправах та завданнях, доведення до автоматизму вмінь і навичок, оперування універсальними залежностями теоретичного матеріалу теми; 3) нормативно-регуляційна зав’язка – на сцені освітнього дійства «окреслюються тіні» майбутніх широких можливостей знаннєвих досягнень інформаційно-пізнавальної дії. Адаптивно-перетворювальний акт конструюється за таким алгоритмом: 1) регуляційно-нормативна кульмінація – високе напруження психосоціального спрямування призводить до потреби зміни довкілля та пошуку відповіді на запитання «Як?», тобто як найкорисніше застосувати здобуті знання у соціально-культурному просторі (класі, школі, місцевій громаді тощо); 2) нормотворче згасання подій –

через створення алгоритмів, інструкцій, програм, методик, технологій, коли психорегуляційне напруження спадає; 3) формально-групова розв'язка – драматизм соціально-практичної визначеності наукового знання згасає, як і психоемоційна потуга стосовно прагматичного використання привласнених норм [82, с.17].

Перебіг подій третьої дії, ціннісно-естетичної, відбувається в системно-узагальнювальному та контрольньо-рефлексивному актах. Основні навчально-сценарні конфлікти цієї дії точаться навколо привласнення учнями здобутих знань та адаптованих до їх життя нових норм взаємодії із соціально-культурним довкіллям як особистих цінностей. Так, у системно-узагальнювальному акті вирішується суперечність між особистісно-осмисленим здобутим ментальним досвідом учня і вчителя (привласненими до цього моменту навчального процесу знаннями, нормами) та їх позитивним використанням для вирішення власних життєвих цілей і завдань, а в контрольньо-рефлексивному акті перед учнями та вчителем постає дилема морального вибору, коли потреба власного самовдосконалення, попри гучні, наполегливі, а подекуди й нав'язливі, вимоги з боку соціального світу, спонукає шукати виважені відповіді на запитання «Яким я є?» («Яка я є?»), «Яким можу бути?» («Якою можу бути?»), «Як я можу проявитися у суспільстві?». Алгоритм подій у системно-узагальнювальному акті спрямовує освітні процеси третьої дії в такій послідовності: 1) експозиція – сцена змістово-особистісного згасання нормативно-регуляційного конфлікту, чітке бачення соціально-культурного змісту наукової теорії; 2) розвиток подій – на сцені освітнього театру відбувається «зміна декорацій», коли засобами самоаналізу та рефлексії у внутрішньому світі учня та вчителя здійснюється переоблаштування їх здобутого і привласненого ментального досвіду; 3) вартісно-пристрасна зав'язка – усвідомлення учасниками освітнього дійства їх особистої причетності до збагачення національного та світового соціально-культурного досвіду. У контрольньо-рефлексивному акті алгоритм подій крок за кроком наближає освітнє дійство від кульмінації до розв'язки: 1) ціннісно-етична

кульмінація – апогей внутрішньої боротьби особистості за право на саморозвиток і самовдосконалення та пошук відповіді на запитання «Для чого?» або, інакше кажучи, «Для чого мені особисто ці знання, вміння, норми, як я можу з їх допомогою вдосконалити світ і себе самого?»; 2) згасання подій – подолання внутрішньої драми шляхом морального прозріння та етичних актів взаємодії учасників навчання один з одним та їх найближчим (або далеким) соціально-культурним колом, особистісне усвідомлення «Я здатен чинити гуманно, красиво, мудро!»; розв'язка – ціннісно-етичний конфлікт у внутрішньому світі вихованців та педагога розв'язується (відносно подій даного модуля-проєкту) через прийняття знань, вмінь, навичок, норм поведінки як умови психосмислового зростання їх особистостей [82, с.17].

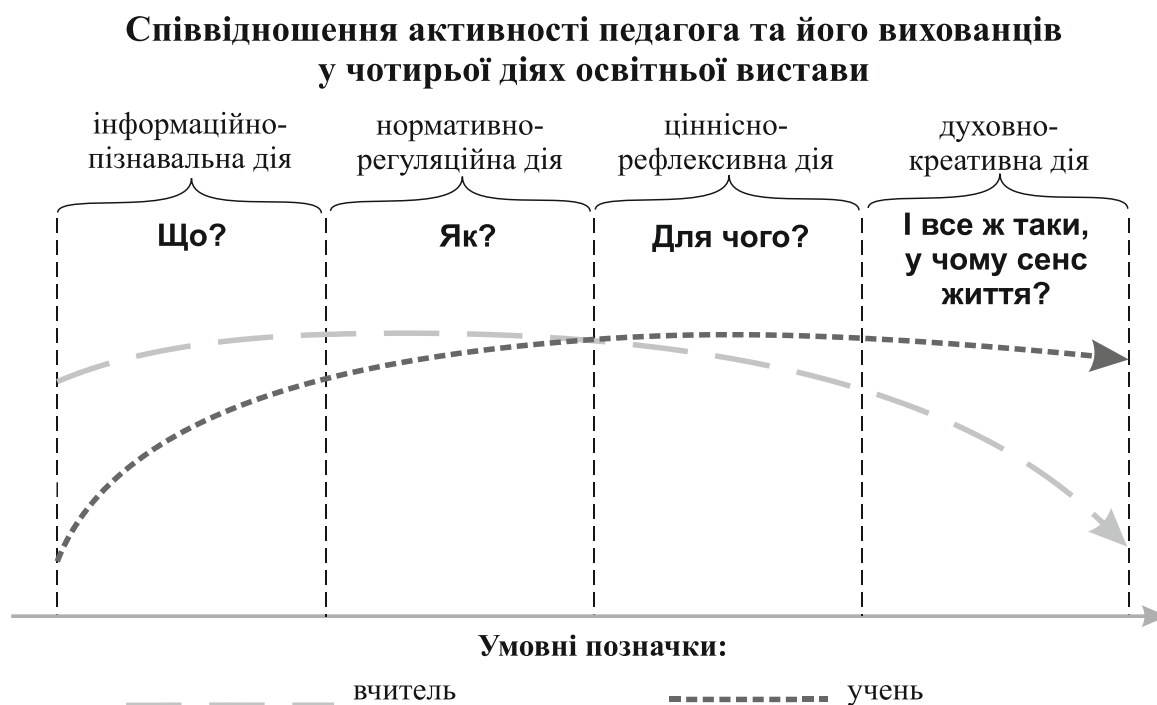
Четверта освітня дія, духовно-мистецька, розв'язує притаманні їй конфлікти в духовно-естетичному та спонтанно-креативному актах. У першому з них знімаються духовно-сміслові протиріччя між соціально-культурним досвідом, що досягнений учасниками навчання на глибинному рівні їх сприйняття, та їхнім невідворотним прагнення до духовної свободи, краси, гармонії, що в підсумку призводить до психоемоційного вивільнення їх внутрішньої енергії заради вчинення самотворчих дій вітакультурного рівня зреалізування. У другому акті цієї дії вирішується конфлікт між свободою і залежністю, коли учень і вчитель начебто вільні у творенні нового смислу буття, з одного боку, а з іншого – змушені рахуватися з впливом психічних образів сталого минулого та невизначеного майбутнього. Якщо протягом усього освітнього дійства внутрішні діалоги закономірно супроводжували ведення розвивальної взаємодії вчителя і учнів, то на даному етапі навчання їм надається вирішальна роль і призначається достатньо часу для самотворення світу внутрішнього Я. Проф. А.В. Фурман пояснює, що внутрішній діалог – це «самоговоріння у проблемному, зовнішньо мовчазному, контексті «як сказати», оскільки від тексту залежить «що сказати» [82, с.12]. А словами видатного актора М. Щепкіна внутрішній діалог завжди призводить до зовнішніх проявів: «Пам'ятай, що на сцені немає цілковитого мовчання, крім виняткових випадків,

коли цього вимагає сама п'єса. Коли тобі говорять, ти слухаєш, але не мовчиш. На кожне почуте слово ти повинен відповідати своїм поглядом, кожною рисою обличчя, всім своїм єством: у тебе тут має бути німа гра, яка буває красномовнішою від слів» [Там само]. Пропонований хід освітніх подій духовно-естетичного акту: 1) експозиція – ясне усвідомлення морально-етичних проблем та їх зняття через ведення внутрішнього діалогу, переживання і вчинки духовно-етичного характеру, вираження світу власного Я через творчість; 2) розвиток подій – згасання енергії міжсуб'єктної взаємодії та фокус на збагаченні духовними сенсами особистості учня і вчителя (в образах, переживаннях, психоформах, мислєсхемах); 3) пізнавально-світоглядна зав'язка – учень і вчитель на якісно вищому рівні, ніж на попередніх етапах їх розвитку, осягають гармонію, красу, нескінченність того світу, яким наповнене їх життя. Алгоритм подій спонтанно-креативного акту: 1) кульмінація духовного самоочищення - нездоланна жага до самопізнання, продуктивного вірування, психодуховного очищення, каяття, трансцендентного одкровення та пошук відповіді на запитання «В чому сенс життя?»; 2) згасання подій – організовуються ситуації для постання внутрішніх діалогів і «втамування спраги» духовних запитів, переконань, настановлень, вартостей учня і вчителя у процесі самотворення та продукування кожним гармонійних ситуацій та психоформ світу власного Я; 3) ситуативно-сміслова розв'язка - духовне самоочищення учня через самореалізаційне занурення у глибинні сфери надперсональних психоформ Добра, Істини, Краси, Віри, Благоговіння, Свободи, Мудрости тощо [82, с.17].

В окреслених алгоритмах дев'яти актів освітнього дійства згадується про ролі учнів та їх наставників, адже психолого-педагогічна взаємодія передбачає інтелектуальний, моральний, психоемоційний і психодуховний розвиток особистостей з обох боків освітньої комунікації. Закономірно, що лідерська позиція в цьому процесі переважно належить дорослому. Водночас у модульно-розвивальному навчанні педагог як психолог постає не лише як той, хто навчає, а також і той, хто безперервно навчається – як у процесі підготовки до

інноваційних занять, так і під час їх проведення. Відкритість учителя до пізнання та розвитку позитивно впливає на мотивацію учнів.

На рис. 2.10 ілюструється орієнтовне співвідношення активності педагога та його вихованців на різних періодах навчання.



**Рис. 2.10. Картина активності педагога та учнів  
під час освітньої вистави**

У взаємодії вчителя та учнів упродовж перебігу повного модульно-розвивального циклу простежується певна закономірність: спочатку вчитель «заряджає» освітньою енергією учнів, і учні її приймають, «заряджаються» нею; згодом активність учнів зростає, тоді як учительська поступово згасає. Зазначимо, що освітньо-виховно-духовно-самісний прогрес школярів відстежується у модульно-розвивальних міні-підручниках та програмах самореалізації, на сторінках яких рефлексуються, позначаються психоемоційні стани, інтелектуальні та вольові досягнення. Водночас учитель має освітній сценарій, у якому фіксує значущі для його професійного та особистісного зростання моменти. Скажімо, коли учень презентує родинне дерево і розповідає

про традиції його бабусі чи дідуся, така розповідь цілком ймовірно зацікавить не лише однокласників, а й педагога, чиї щирі емоційні відреагування надихають учня і заохочують до його подальших пошуків і досягнень. Свої спостереження, інсайти, цікаві дослідження, цілком ймовірно, вчитель занотує в освітньому сценарії.

Автор модульно-розвивальної системи освіти А.В. Фурман розробив алгоритм проєктно-інноваційної діяльності вчителя-дослідника над створенням освітнього сценарію, що містить принаймні 15 операцій (див. [82]).

1. Експозиція або опис психолого-педагогічної картини класу учнів, що дозволяє (через диференціацію, діагностику, прогнозування) адаптувати модульно-розвивальний процес до потреб та особливостей розвитку конкретних учнів.

2. Вивчення сценарних умов і засобів навчання задля подальшого розв'язання загальної, локальних та проміжних цілей даного модуля-проєкту.

3. Попередній схематичний опис загальної сюжетної лінії (здійснюється на основі наукового проєкту навчальної теми).

4. Розробка структурних елементів композиції освітнього дійства задля реалізації безперервної розвивальної взаємодії (із позначенням його експозиції, розвитку подій, кульмінації, згасання подій та розв'язки).

5. Опис сюжетної лінії першої, проблемно-предметної, психомистецької дії та підпорядкування форм, методів, прийомів навчання її меті і змісту, добір реквізитів та декорацій, визначення ролей учасників розвивальної взаємодії.

6. Розподіл загального сюжету першої освітньої дії на два акти – настановчо-мотиваційний та змістово-пошуковий, визначення сюжетної лінії кожного з них.

7. Складання сюжетної лінії другої, нормативно-регуляційної, дії модуля-проєкту та підпорядкування форм, методів, прийомів навчання її меті і змісту, добір реквізитів та декорацій, визначення ролей учасників розвивальної взаємодії.

8. Розподіл загального сюжету другої психомистецької дії на два акти – оцінювально-смісловий та адаптивно-перетворювальний, визначення сюжетної лінії кожного з них.

9. Створення сюжетної лінії третьої, ціннісно-естетичної, дії модульно-розвивального процесу та підпорядкування форм, методів, прийомів навчання її меті і змісту, добір реквізитів та декорацій, визначення ролей учасників розвивальної взаємодії.

10. Розподіл загального сюжету третьої психомистецької дії на два акти – системно-узагальнювального та контрольного-рефлексивного, визначення сюжетної лінії кожного з них.

11. Опис сюжетної лінії четвертої, духовно-мистецької, освітньої дії та підпорядкування форм, методів, прийомів навчання її меті і змісту, добір реквізитів та декорацій, визначення ролей учасників розвивальної взаємодії.

12. Розподіл загального сюжету четвертої психомистецької дії на два акти – духовно-естетичного та спонтанно-креативного, визначення сюжетної лінії кожного з них.

13. Детальна розробка сюжету, окремих подій або сцен окремих мінімодулів (20-, 25- чи 30-хвилинних занять).

14. Науково-мистецький аналіз освітнього сценарію, його вдосконалення, попередня апробація.

15. Науково-методична експертиза ефективності освітнього сценарію для використання на широкий загал.

Пропонований алгоритм конструювання освітнього сценарію проф. А.В. Фурмана якнайкраще сприяє підготовці якісного навчального продукту психомистецького рівня реалізації, тож завдяки йому педагоги розробляють цікаві та ефективні модульно-розвивальні заняття. Проте, з огляду на багаторічний досвід творення і втілення освітніх сценаріїв, зауважимо деякі нюанси.

По-перше, якщо інноваційна освітня система визнає, що модульно-розвивальні міні-підручники є квазісуб'єктами інноваційної освітньої

діяльності і, по суті, сприяють досягненню вітакультурної мети модульно-розвивальної системи освіти, то виникає потреба проілюструвати, як усі ці суб'єкти взаємодіють під час проведення модульно-розвивальних занять. З досвіду впровадження експерименту інноваційної освітньої системи проф. А.В. Фурмана в ліцеї №157 м. Києва: примірник освітнього сценарію друкується у вигляді брошур А4 формату, в яких на кожному розвороті з лівого боку розміщуються психомистецькі розробки занять (сторінки освітнього сценарію), а з правого – відповідні їм світлини сторінок міні-підручника, з яким у даний момент працюють учні. Відтак, коли в алгоритмі творення освітнього сценарію згадується про дійових осіб психомистецького дійства, то мовиться не лише про педагога та його підопічних, а й про модульно-розвивальний підручник, через що алгоритм написання освітніх сценаріїв потребує застосування ще однієї операції – узгодження сюжетної лінії освітнього сценарію із розвитком подій міні-підручника. На нашу думку, такий крок доречно виконати після 13-го пункту запропонованого проф. А.В. Фурманом алгоритму. По-друге, в ньому наявна певна неузгодженість пунктів 1 і 2 із пунктом 15, адже перших два кроки стосуються прикладного використання освітнього сценарію як продукту творчості педагога для його персонального застосування в конкретному класі, а останній – як універсальної розробки для масового застосування на заняттях модульно-розвивального навчання, яка, хоча й з певними доопрацюваннями, використовується педагогами багаторазово. Тому, гловно залежно від мети конструювання освітнього сценарію (для прикладного застосування чи масового) пункти 1, 2, 15 корегуються його розробниками. В будь-якому разі, освітні сценарії, враховуючи зазначені умови та алгоритми їх творення, мають всі шанси досягти рівня високохудожнього психомистецького шедевра освітньої творчості й постати не менш цінними та корисними для освітян та учнів, ніж праці В. Шекспіра й інших відомих драматургів для світової літератури.

## Висновки до другого розділу

1. Модернізація програмово-методичного комплексу в інноваційній освітній системі проф. А.В.Фурмана пов'язана з постановом нових цілей та завдань, що продиктовані вітакультурною парадигмою освіти, на яку орієнтується модульно-розвивальне навчання. Збагачення змісту освітньої діяльності психолого-педагогічною його складовою (в доповнення до навчально-предметної, що традиційно присутня в класно-урочній системі) впливає на вибір та функціональні спроможності тих інструментів, якими послуговуються вчителі та учні в інноваційному навчанні, а це граф-схеми та матриці соціально-культурного змісту навчальних курсів, наукові проекти навчальних модулів та освітні сценарії, модульно-розвивальні підручники та освітні програми самореалізації особистості. Світоглядні орієнтири освітньої системи впливають на вибір та організацію її програмово-методичного комплексу.

2. Освітні сценарії в модульно-розвивальній системі освіти частково виконують ті ж функції, що й плани-конспекти в традиційній школі, тобто структурують навчальний матеріал у логічній послідовності та впорядковують педагогічні, дидактичні й процесні аспекти навчання, проте мають суттєві відмінності від них, оскільки вирішують не лише навчальні, а й освітні завдання, які є відкритими, суспільними, соціально-психологічними. З іншого боку, модульно-розвивальне навчання запозичує досвід театрального мистецтва у його здатності впливати на психоемоційну, психодуховну сфери глядачів та вивчає психомистецькі закони творення драми, що втілюються в театральних сценаріях та на сцені. Композиційна побудова, властива театральному сценарієві, запозичується освітнім, оскільки навчальний процес за інноваційної системи – це своєрідне освітнє дійство або освітня вистава, що розв'язує низку освітньо-мистецьких конфліктів та розвивається від зав'язки, розвитку подій до кульмінації, а далі до згасання подій і розв'язки. Освітній сценарій запозичує в театрального композиційну структуру, особливості розгортання взаємодії

учасників освітньої вистави (у діалогах, полілогах, монологів) та вивірене, обережне вживання Слова як інструменту впливу на психоемоційну сферу та використання специфічних мистецьких термінів і понять. Втім, освітні цілі, які покликані вирішувати сценарії інноваційних занять, визначають їх унікальність та відмінність від театрального, а зміна цілей і завдань освітньої системи призводять до переосмислення ролі вчителя як психолога, дослідника, конструктора, проєктувальника, сценариста, режисера освітнього дійства і до необхідності застосування ним нових компетенцій, таких як стратегічне бачення, ретроспективний погляд, режисерське та акторське зреалізування ідей, розробок, втілених в освітньому сценаріїві, а разом із тим і розуміння освітнього процесу як майданчика пошукувань та професійного й особистісного зростання його учасників. Особистість вчителя, його харизма, атракції, навички позитивної комунікації, майстерність у застосуванні психомистецьких технік напряду впливають на створення позитивного психоемоційного клімату, що є засадничою умовою організації освітнього процесу за модульно-розвивального навчання. Позитивний клімат ділового обміну та фахового зростання вчителів у педагогічному колективі школи безпосередньо діють на якість освітньої справи.

3. Сюжет освітнього сценарію поєднує художньо-мистецькі, психолого-педагогічні, дидактичні та наукові лінії розвитку. Художньо-мистецький сюжет освітньої вистави наповнює соціально-культурний простір школярів здобутками митців, літераторів, істориків, науковців попередніх і сучасних поколінь та творчими наробками педагогів, що підносить у визнанні та повазі культурний спадок нації та людства, збагачує та «оживляє» модулі-проєкти, сприяє високій адаптації психолого-педагогічного змісту до потреб, інтересів учнів, окультурення їх почуттів, почувань, піднесення психодуховних станів, формування мотивації до учіння та «відкриття» дивовижного в собі й найближчому чи віддаленому соціально-культурного обширу.

4. Освітня вистава пульсує в ритмі чотирьох дій, восьми-дев'яти актів та у визначеній вчителем-сценаристом кількості мінімодулів. Мінімодулі

акумулюють в собі енергію дій, актів модуля-проєкту та забезпечують зреалізування, цілісність, життя освітнього дійства. При цьому особистість розвивається як система систем, як процес процесів. Згідно з теорією освітньої діяльності А.В. Фурмана, навчання, виховання, освіта та самотворення учнів природно виникають та взаємодоповнюють дію одне одного під час прогресу і зростання кожного як самобутньої особистості. Ці процеси одночасно виникають та проявляються, взаємозумовлюють обопільне спричинення, визначають постання і вирішення низки конфліктів, хоча на окремих етапах освітнього дійства мають різну амплітуду та власну композицію розвитку. Створена автором модульно-розвивального навчання психомистецька модель цілісного модульно-розвивального метапроцесу враховує природне виникнення та перебіг згаданих підпроцесів розвитку особисті учнів, що й забезпечує високий евристичний потенціал навчання як освітньої вистави.

5. Навчальні проблемні ситуації уможливають виникнення мотивації та полімотивації до учіння здобувачів освітніх продуктів і прокладають шлях від незнання до знання, від невідання до прозріння, а драматизм освітньої вистави забезпечує найсприятливіші умови для оволодіння учнями соціально-культурним досвідом на рівні їх внутрішнього осягнення світу курсом від невідомого до складного, від складного до простого, від простого до звичного, від звичного до красивого. І навчальні проблемні ситуації і низка драматично оформлених колізій та конфліктів навчального дійства відображаються в композиції освітніх сценаріїв і з позиції психомистецького зреалізування становлять їх квінтесенцію.

6. Освітній сценарій – це деталізований науково-мистецький план ведення розвивальної взаємодії суб'єктів навчання психомистецького та колективно-індивідуального зреалізування у довершеному модульно-розвивальному циклі, в якому зміст, методи, форми, засоби, час, місце подій підпорядковані психомистецькій меті й окреслюються психолого-педагогічною визначеністю мети освітнього дійства як організованого локального простору навчання. При цьому розробка освітніх сценаріїв здійснюється в два етапи: 1)

вступ – визначення освітніх цілей і завдань, надзавдань модуля-проєкту, створення функціональних таблиць за кількістю мінімодулів; структурування дій, актів, навчальних занять у часі та просторі освітнього процесу, створення фабули, обрис основних віх навчальної вистави; 2) основна частина – деталізація психолого-педагогічного, навчально-предметного, методично-засобового змістів освітнього дійства у процесі заповнення таблиць до кожного мінімодуля за принципом надлишковості. Завдяки розробленим автором модульно-розвивального навчання умов, мети, змісту, завдань, принципів, законів, етапів, алгоритмів проєктування композицій актів освітнього дійства та алгоритму творення освітнього сценарію, хоча й з деякими уточненнями та поправками, вчителі-сценаристи-режисери розробляють, застосовують, користуються ефективним інструментом (із назвою «освітній сценарій») для організації інноваційного освітнього процесу вітакультурної націєтворчої високости.

### РОЗДІЛ 3

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПСИХОМИСТЕЦЬКОЇ МОДЕЛІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

### 3.1. Методологія і методи емпіричного дослідження повноти впровадження психомистецьких освітніх сценаріїв

Методологія емпіричного дослідження повноти впровадження психомистецького освітнього сценарію ґрунтується на баченні його як інтегрального інструменту методично-засобового комплексу інноваційного навчання, що збалансовує, по-перше, логіку організації процесу пізнання як відкритої психодидактичної структури, по-друге, драматично-мистецьку закономірність композиційної побудови театральної вистави, по-третє, психолого-педагогічний зміст освітньої діяльності, по-четверте, живу реалізацію психомистецьких технологій і технік ведення розвивальної взаємодії вчителя й учнів на тлі інноваційно-психологічного клімату кожного модульно-розвивального заняття. Відтак освітні сценарії не обмежуються послідовним вирішенням певного кола навчальних завдань, а динамічно розгортають освітні події у багатовимірному просторі навчального дійства й передбачають інтелектуальне, психоемоційне, психодуховне й самісне занурення суб'єктів навчання у процес співтворення і пошуку способів самооприяднення. Основний напрям психосоціального розвитку особистості, згідно із авторською концепцією «занурення» проф. А.В. Фурмана, «визначає механізм внутрішнього самотворення, робота якого безпосередньо залежить від глибини і змістовності розуміннєвого занурення особистості в актуальний соціокультурний простір сучасної цивілізації», який спричинений розвивальною самоактивністю особистості, тобто тим самодостатнім внутрішнім джерелом «зміни духовного світу кожного за умов самоактуалізованого нарощування інтелектуальних та морально-вольових

потенцій, плекання ментальних опор продуктивної віри і самопізнання, здійснення одухотворених вчинків Я шляхом щомиттєвого розширення поля добра та обмеження впливу зла» [54 с. 26]. Відтак модульно-розвивальна система освіти безперервно потребує умов для творчого осмислення і переосмислення, конструювання і переконструювання здобутого вчителем та учнями соціально-культурного досвіду, отже й експериментального майданчика для його втілення.

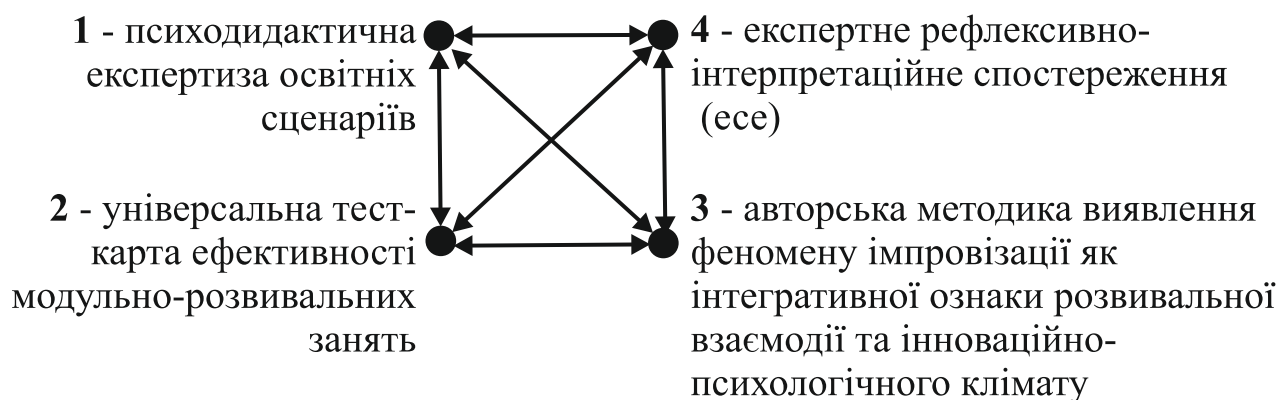
Методологічна оптика дослідження методично-засобових інструментів модульно-розвивальної системи освіти, у тому числі й освітніх сценаріїв, вибудовується у площині постнекласичної раціональності, де освітній процес осмислюється як відкритий, нелінійний, динамічний і рефлексивний континуум безперервного зростання особистості наставника і його вихованців та якісно іншого рівня їхньої комунікації (ніж це відбувається у традиційній школі). Ось чому за інноваційної освіти навчальний простір перетворюється на творчу лабораторію, у якій педагог і його вихованці – це, по суті, дослідники і конструктори власних внутрішніх і зовнішніх світів, хто діють у режимі «тут – тепер – повно – завжди». А принцип «занурення» за даної системи координат визначає необхідність фіксації не лише результативних (кількісних чи якісних), а й процесних характеристик освітньої взаємодії, її смислотворчу насиченість, інтенсивність переживання та визначення рівня персонального задіяння усіх осіб, дотичних до такого роду творчого освітнього процесу.

Суттєвим емпіричним підґрунтям даного дисертаційного дослідження постає багаторічний, суб'єктно вкорінений та професійно апробований досвід авторки дисертації у сфері унікальної стратегії навчання проф. А.В. Фурмана (близько 35 років педагогічного зростання в ліцеї №157 м. Києва, з яких понад 20 років – у парадигмі модульно-розвивальної освіти), що сприяло з'яві екзистенційно осмисленого та рефлексивно-ціннісного доробку модульно-розвивальних підручників з української мови для початкових класів і психомистецьки зорієнтованих освітніх сценаріїв, які неодноразово апробовані педагогами ліцею і отримали їхні позитивні відгуки.

Узагальнений досвід вчителювання та розроблення міні-підручників й освітніх сценаріїв, а також здійснений глибокий аналіз теоретичних засад освітніх сценаріїв (передусім теорії і практики модульно-розвивальної системи освіти проф. А.В. Фурмана) дозволяють сформулювати вихідні дослідницькі припущення щодо ролі психомистецьких освітніх сценаріїв як чинника організації розвивальної взаємодії та психокультурного становлення вчителя та учнів, утвердження їх суб'єктності, налаштованості на рефлексивне проживання освітнього змісту й персоналізоване емоційно-сміслові осягнення його сенсів, а також і творче, красиве самовираження й самооприявлення здобутого соціально-культурного досвіду.

Відтак методологія емпіричної частини даного психологічного дослідження передбачає поєднання чотирьох взаємозумовлених вимірів емпіричного аналізу (див. рис. 3.1). По-перше, мовиться про застосування психодидактичної експертизи освітніх сценаріїв як проектно-змістових моделей реалізації психолого-педагогічних і психомистецьких цілей і завдань модуля-проекту із фіксацією відносно сталих, структурно-сміслових показників їх повноти (див. додаток Й). По-друге, звернення до «Універсальної тест-карти ефективності модульно-розвивальних занять у середній загальноосвітній школі», розробленій проф. А. В. Фурманом, яка дозволяє визначити процесно-динамічні характеристики й особливості розгортання розвивальної взаємодії та якості освітнього клімату (див. додаток К). По-третє, виявлення психомистецьких феноменів освітнього дійства, насамперед імпровізації (дослідження «феноменних індикаторів» здійснюється на основі авторської методики (див. додаток Л)) як інтегративної ознаки уявленої розвивальної взаємодії вчителя та учнів, їх суб'єктної включеності у процеси пізнання, зауважимо, за умов дії інноваційно-психологічного клімату. По-четверте, принципово важливим є застосування методу описового (рефлексивно-інтерпретаційного) спостереження, який у постнекласичному вимірі постає не тільки як спосіб фіксації емпіричних фактів, а також і процес безпосереднього проживання й осмислення дослідником освітньої дійсності (див. додаток М). У

цьому контексті суб'єктивний досвід дослідника – його переживання, інтенції, смислові резонанси та враження – набувають статусу повноцінного джерела пізнання, що доповнює інші результати психодидактичної експертизи. Таке «включене» спостереження оформлюється у формі рефлексивних текстів (есе), які розкривають картину внутрішнього виміру освітнього процесу як моменту співбуття, де поняття взаємодії постає не лише функціональною характеристикою освітнього процесу, а й екзистенційно значущим та психокультурно наснаженим явищем (як для дослідника-експерта, так і для вчителя, який проводив заняття).



**Рис.3.1 Оргдiяльнiсна модель дослідження ефективності психомистецької організації освітнього процесу через використання освітніх сценаріїв у чотирьох взаємозумовлених вимірах емпіричного аналізу**

У контексті постнекласичної раціогуманітарної оптики емпірична картина постає багаторівневою системою осмислення психомистецької шкільної реальності, в котрій на п'яти рівнях досліджуються об'єктивні та рефлексивно-інтерпретаційні виміри освітнього процесу як цілісного психокультурного феномену:

- конкретного (емпірично-ситуативний рівень), який реалізується через безпосереднє вивчення освітніх сценаріїв як проєктно-змістових моделей навчальних занять, зокрема шляхом їх психодидактичної експертизи, що дає

змогу фіксувати структурно-сміслову повноту, цілісність і відповідність психолого-педагогічному змісту певного періоду та етапу навчання;

- одиничного (суб'єктно-авторський рівень), котрий пов'язаний із виявленням індивідуального стилю педагогічної діяльності вчителя у реалізації психомистецьких технологій, а також особливостей розгортання розвивальної взаємодії та формування інноваційно-психологічного клімату в конкретному освітньому дійстві;

- особливого (феномено-процесний рівень), коли здійснюється розгляд психомистецьких феноменів освітнього процесу (передусім імпровізації) як інтегративних проявів співтворчості вчителя та учнів, що унаслідок виявляють характер їх суб'єктної співбуттєвої взаємодії;

- загального (закономірно-узагальнювальний рівень), що виявляється у встановленні стійких взаємозв'язків між якістю освітніх сценаріїв, характером розвивальної взаємодії наставника і його вихованців та результатами освітнього процесу, зокрема розвитком когнітивної, психоемоційної та психодуховної сфер учнів;

- універсального (онтологічно-смісловий рівень), котрий розкриває освітній процес як подію співбуття, у якій поєднуються пізнання, переживання та смислотворення. Саме на цьому рівні метод описового (рефлексивно-інтерпретаційного) спостереження набуває особливого статусу: суб'єктивний досвід дослідника, його переживання, інтенції, смислові резонанси та враження постають не як допоміжні, а рівнозначні канали пізнання освітньої реальності.

У межах даного дослідження вперше здійснюється авторська розробка психодидактичної експертизи освітніх сценаріїв, що ґрунтується на базових принципах модульно-розвивальної системи навчання – ментальності та духовності, розвитковості та модульності, – дотримання яких дозволяє дослідити цілісну структуру, смислову насиченість та динаміку розвивального потенціалу й феноменологічних, в тому числі й імпровізаційних, проявів освітнього дійства. Разом із тим сукупність окреслених принципів утворює цілісну методологічну основу емпіричного дослідження освітнього процесу як

багатовимірної психолого-педагогічної та психомистецької події, у якій поєднуються смислотворчі, ціннісні, діяльнісні та процесні аспекти становлення особистості у чотирьох взаємоузгоджених вимірах: ментальному (визначаються способи смислотворення і рефлексивного осмислення досвіду); духовному (задається ціннісно-сміслова та чуттєво-естетична глибина освітнього дійства); розвитковому (розгортається динаміка становлення суб'єкта діяльності); модульності (окреслюється структурно-композиційна та процесна впорядкованість освітнього дійства). Водночас реалізація чотирьох принципів відбувається у контексті онтологічного розгортання особистості у взаємодії із зовнішнім світом, що у працях А.В. Фурмана та учнів його наукової школи осмислюється як послідовний поступ суб'єкта навчання до рівнів особистості, індивідуальності та універсуму. Вертикаль особистісного зростання учня і вчителя відображає послідовне ускладнення способів їх самооправлення у взаємодії з незмінно складним, але й невичерпно багатим соціально-культурним світом.

Поєднання чотирьох базисних принципів модульно-розвивального навчання як змістовно-структурної основи із онтологічною вертикаллю становлення й розвитку особистості, а також узгодження із вчинково-діяльнісною логікою як універсальним механізмом розгортання освітнього процесу, дозволяють досліджувати модульно-розвивальну освіту як раціогуманітарну цілісність, у якій в процесі навчання відбувається опанування досвідом буття, а також і самопізнання, самотворення особистості.

У площині дії принципу ментальності освітній сценарій – це не вмістилище інформаційно-пізнавального скарбу, а особливий вимір освітнього досвіду. Його конкретизація здійснюється через похідні принципи: 1) смислотворчої інтерпретації (відображає спрямованість освітнього процесу до власних способів витлумачення особистістю знань, вмінь, норм, цінностей, котрі окреслені визначеним вчителем фрагментом соціально-культурного змісту модуля-проєкту); 2) рефлексивності (визначає внутрішні механізми розвитку особистості через усвідомлення власних переживань, вчинкових

актів, дій, досягнень), котрі й розкривають змістові характеристики перших двох критеріїв психодидактичної експертизи освітніх сценаріїв.

Критерій смислотворчої інтерпретації фіксує способи, у які освітній сценарій уможлиблює багатовимірне осмислення навчально-предметного змісту модуля-проєкту та його унікально-особистісне прочитання вчителем й учнями, відкриває простір для варіативності розуміння смислів освітнього дійства, розкриває умови для ведення діалогу і проявів творчості. Показниками цього критерію є: 1) відкриті інтерпретаційні завдання; 2) багатозначність змісту; 3) можливість особистісного прочитання чи інтерпретації змісту; 4) задіяння вчителя та учнів до процесу осмислення соціокультурного досвіду.

Рефлексивно-мисленневий критерій визначає властивість особистості усвідомлювати, пізнавати та контролювати світ власного Я, що забезпечує осмислення суб'єктом навчання власних станів, переживань, інтенцій, стратегій, дій, а також відображає в композиційній структурі освітнього сценарію миті рефлексії (осмислення пережитого досвіду, аналіз власних дій і способів розв'язання навчальних завдань, виявлення інтенцій, намірів, індивідуальних смислів, ставлень, мрій тощо).

Показниками цього критерію є: 1) рефлексивні паузи; 2) запитання на осмислення здобутого досвіду; 3) сприяння до самоусвідомлення причин власних досягнень або невдач; 4) аналіз власних дій і переживань учасників навчання.

Дотримання принципу духовності дозволяє розглядати освітній сценарій як простір входження учасників навчання у світ культурних і морально-етичних смислів, коли навчальний зміст набуває екзистенційної значущості та особистісної ваги. Його конкретизація здійснюється через похідні принципи: 1) ціннісно-сміслової резонантності (відображає спрямованість освітнього процесу на актуалізацію особистістю самісних переживань морально-ціннісних смислів); 2) суб'єктно-екзистенційної зануреності (визначає глибину емоційно-естетичного досвіду, що виникає у процесі взаємодії особистості із змістом і художньо-образними засобами навчання).

Критерій ціннісно-сислової резонантності фіксує рівень входження учня у простір цінностей, умови для їх осмислення і переживання, а також і особистісного прийняття. Він відображає спрямованість змісту і способів організації навчання до внутрішнього вибору особистості, виявлення її власної позиції та співвіднесення вартісних орієнтирів навчального матеріалу з особистісними цінностями учасників освітнього процесу. Показниками цього критерію є: 1) наявність морально-ціннісних смислів; 2) зв'язок навчального матеріалу з життєвим досвідом суб'єктів навчання (першочергово – із системою їх цінностей); 3) орієнтація завдань на внутрішній вибір і самовизначення суб'єктів розвивальної взаємодії; 4) актуалізація персоналізованого ставлення до явищ, подій і вчинків у процесі навчання.

Критерій суб'єктно-екзистенційної зануреності визначає емоційну та естетичну глибину переживання учасників навчання, що забезпечується психомистецькими техніками освітнього дійства. Цей критерій відображає, чи передбачені у сценаріїві моменти, що викликають емоційний та духовний відгук і чи створюють ефект присутності або чи сприяють формуванню цілісного проживання навчального змісту. У такому сценаріїві завдання пропонуються не для поверхового ознайомлення або їх безмовного, безпристрасного виконання (як влучно зауважував Тарас Шевченко у далекому XVIII столітті відносно вимушеної покірності поневолених кріпаків – «німі на панщину ідуть і діточок своїх ведуть») і не як абстрактні конструкції, а як образно пережитий досвід, що впливає на внутрішній стан і смислову сферу особистості, а відтак і оприявнюється, артикулюється, висловлюється. Показниками цього критерію є: 1) наявність художнього образу як смислотвірного ядра освітнього сценарію; 2) позитивно психоемоційна насиченість навчального процесу; 3) використання психомистецьких засобів організації навчальної діяльності; 4) ефект «проживання» освітньої події як цілісного досвіду, що залишає глибинний слід у внутрішньому світі учня.

Принцип розвитковості у модульно-розвивальній системі освіти визначає динаміку становлення суб'єкта навчальної діяльності, орієнтуючи освітній

процес на розгортання внутрішнього потенціалу особистости, її здатности до саморуху, саморозвитку та самотворення. Він конкретизується через похідні підпринципи: 1) суб'єктности (відображення спрямованости освітнього процесу на становлення учня як активного носія діяльности, здатного до вибору, ініціативи та відповідальности); 2) діалогічности (визначення характеру взаємодії як співтворчости, у межах якої відбувається спільне конструювання освітнього змісту), які й визначають наступні критерії психодидактичної експертизи.

Суб'єктно-розвивальний критерій фіксує міру, в якій освітній сценарій забезпечує становлення учня як суб'єкта навчальної діяльности, здатного до самостійного вибору, ініціювання дій та відповідального конструювання освітнього маршруту. Показниками цього критерію є: 1) наявність можливості обирати способи діяльности; 2) активна позиція учня у навчальному процесі; 3) прояв ініціативи в окресленні та розв'язанні завдань; 4) самостійне конструювання навчальних дій і рішень.

Проблемно-діалогічний критерій визначає якість організації взаємодії між учасниками освітнього процесу як співтворчого діалогу, у межах якого відбувається спільне вирішення проблемно-драматичних навчальних ситуацій, осмислення навчального змісту та здійснення освітніх актів, дій, учинків. Він відображає, чи простежується відкритість до різних точок зору суб'єктів навчання, чи допустима у їх комунікації варіативність рішень і чи реальним є взаємне збагачення смислів. Показниками цього критерію є: 1) використання проблемно-діалогічних форм організації навчання; 2) партнерський характер взаємодії між учителем і учнем; 3) дія процесів спільного конструювання освітньої реальности; 4) відкритість освітнього сценарію до варіативности способів дії та результатів навчання.

Принцип модульности в інноваційній системі освіти проф. А.В. Фурман визначає спосіб структурно-організаційного впорядкування освітнього процесу у чотирьох періодах (діях) та дев'яти етапах (актах) модуля-проєкту. Така організація забезпечує послідовність, внутрішню узгодженість і логічну

завершеність навчального процесу як цілісного динамічного процесу творчості освітянина-дослідника. Водночас модуль-проект постає не тільки як структурна, а й як композиційно організована психомистецька цілісність, що розгортається за логікою єдиного художнього сюжету: від епілогу-переднаштування через зав'язку, розвиток подій і кульмінацію до згасання подій та розв'язки. Така сюжетно-композиційна побудова забезпечує і логіко-змістову впорядкованість і чуттєво-естетичну єдність освітнього сценарію, в якому всі періоди й етапи інтегруються спільним задумом і утворюють цілісне освітнє дійство. Особливої значущості у реалізації принципу модульності набуває мінімодуль як жива одиниця розгортання освітнього процесу. Саме у межах мінімодулів здійснюється конкретизація та діяльнісне втілення психолого-педагогічного змісту відповідних періодів й етапів модульно-розвивального навчання. Кожен мінімодуль репрезентує завершений фрагмент освітньої взаємодії, у якому зміст не лише засвоюється, а й проживається, проходячи повний цикл свого актуалізування – від смислового окреслення до рефлексивного самоздійснення. Дотримання принципу модульності дозволяє розглядати освітній сценарій як структуровану модель реалізації модуля-проекту, в якій поєднуються цільовий, змістовий, процесний і рефлексивний компоненти, а також створюються умови для поступового поглиблення освітнього досвіду – від діяльнісно-суб'єктного рівня до вищих способів особистісного самовияву в соціально-культурній освітній організації, передусім у класі, а також у школі й громаді.

Конкретизація принципу модульності здійснюється через похідні принципи: 1) проектної цілісності; 2) ритміки освітнього дійства або його процесної впорядкованості, які й задають відповідні їм критерії психодидактичної експертизи освітнього сценарію.

Критерій проектної цілісності фіксує повноту структурної, змістової та композиційної узгодженості усіх періодів (дій), етапів (актів) освітнього сценарію як завершеного фрагменту динамічної спіралі навчального процесу. Він відображає єдність цілей, змісту, методів, форм і очікуваних результатів у

межах модуля-проєкту, а також наявність цілісного сюжетного задуму, що інтегрує всі його етапи. Показниками цього критерію є: 1) наявність чітко визначеної мети і завдань модуля-проєкту; 2) логічна узгодженість змістових елементів сценарію; 3) відповідність форм і методів навчання поставленим цілям; 4) завершеність модульної структури як цілісної освітньої одиниці; 5) наявність єдиного сюжетно-композиційного задуму; 6) узгодженість етапів як елементів цілісної драматургії.

Критерій ритміки освітнього дійства або його процесної впорядкованості вказує на послідовність розгортання подій в межах модуля-проєкту. Він відображає логіку переходу між етапами та забезпечує цілісне проходження учнем навчального шляху як завершеного процесу. Показниками цього критерію є: 1) модульна структура освітнього дійства; 2) визначення дій та актів освітнього дійства кожного мінімодуля; 3) відповідність мінімодуля психолого-педагогічному змісту конкретного етапу (акту); 4) психодидактична повнота впровадження навчально-предметного змісту; 5) завершеність мінімодуля як локального циклу освітньої взаємодії.

Авторська психодидактична експертиза освітніх сценаріїв як інноваційний методологічний засіб комплексного оцінювання їх якості у єдності змістового, процесного та смислотворчого виміру представлено в таблиці 3.1, а повний опис експертної процедури, включаючи бланк оцінювання розміщено у додатку И.

*Таблиці 3.1.*

### **Психодидактична експертиза освітнього сценарію**

<b>№ п/п</b>	<b>Критерії та параметри психодидактичної експертизи</b>
<b>Критерій смислотворчої інтерпретації (принцип ментальности)</b>	
1.	Відкриті інтерпретаційні завдання.
2.	Багатозначність змісту.
3.	Можливість особистісного прочитання чи інтерпретації змісту.
4.	Задіяння вчителя та учнів до процесу осмислення соціокультурного досвіду.
<b>Рефлексивно-мисленнєвий критерій (принцип ментальности)</b>	
5.	Рефлексивні паузи.
6.	Запитання на осмислення здобутого досвіду.
7.	Сприяння до самоусвідомлення причин власних досягнень або невдач.
8.	Аналіз власних дій і переживань учасників навчання.

Критерій ціннісно-сміслової резонантності (принцип духовності)	
9.	Наявність ціннісних смислів.
10.	Зв'язок навчального матеріалу з життєвим досвідом суб'єктів навчання (першочергово – із системою їх цінностей).
11.	Орієнтація завдань на внутрішній вибір і самовизначення суб'єктів розвивальної взаємодії.
12.	Актуалізація персоналізованого ставлення до явищ, подій і вчинків у процесі навчання.
Критерій суб'єктно-екзистенційної зануреності (принцип духовності)	
13.	Наявність художнього образу як смислотвірного ядра освітнього сценарію.
14.	Позитивно психоемоційна насиченість навчального процесу.
15.	Використання психомистецьких засобів організації навчальної діяльності.
16.	Ефект «проживання» освітньої події як цілісного досвіду, що залишає глибинний слід у внутрішньому світі учня.
Суб'єктно-розвивальний критерій (принцип розвитковості)	
17.	Наявність можливості обирати способи діяльності.
18.	Активна позиція учня у навчальному процесі.
19.	Прояв ініціативи в окресленні та розв'язанні завдань.
20.	Самостійне конструювання навчальних дій і рішень.
Проблемно-діалогічний критерій (принцип розвитковості)	
21.	Використання проблемно-діалогічних форм організації навчання.
22.	Партнерський характер взаємодії між учителем і учнем.
23.	Дія процесу спільного конструювання освітньої реальності.
24.	Відкритість освітнього сценарію до варіативності способів дії та результатів навчання.
Критерій проектної цілісності (принцип модульності)	
25.	Наявність чітко визначеної мети і завдань модуля-проекту.
26.	Логічна узгодженість змістових елементів сценарію.
27.	Відповідність форм і методів навчання поставленим цілям.
28.	Завершеність модульної структури як цілісної освітньої одиниці.
29.	Наявність єдиного сюжетно-композиційного задуму.
30.	Узгодженість етапів як елементів цілісної драматургії.
Критерій ритміки освітнього дійства або його процесної впорядкованості (принцип модульності)	
31.	Модульна структура освітнього дійства.
32.	Визначення дій та актів освітнього дійства кожного мінімодуля.
33.	Відповідність мінімодуля психолого-педагогічному змісту конкретного етапу (акту).
34.	Психодидактична повнота впровадження навчально-предметного змісту.
35.	Завершеність мінімодуля як локального циклу освітньої взаємодії.

Для дослідження продуктивності розвивальної взаємодії вчителя та учнів нами застосовується «Універсальна тест-карта ефективності модульно-розвивальних занять у середній загальноосвітній школі», розроблена А. В. Фурманом. Багаторазово апробована у шкільній практиці, ця методика визнана освітянами як напрочуд інформаційна для встановлення характеру взаємодії вчителя та учнів, а також і рівня співтворення їх ментального досвіду. У

контексті нашої дисертації характер комунікації учасників навчання красномовно свідчить про ефективність спланованого освітнього сценарію.

Водночас структура «Універсальної тест-карти» передбачає систему чітко окреслених критеріїв і параметрів, згрупованих у два взаємопов'язані блоки. Перший – «Вияв професійно-ментального досвіду вчителя», що охоплює такі параметри, як темп і тональність мовлення, жестикуляція, емоційно-вольовий потенціал, способи встановлення контакту, здатність до розуміння учня як партнера та культура мовлення. Другий блок: «Ментальний досвід учнів», фіксує атмосферу спілкування на занятті, ставлення учня до взаємодії, рівень його внутрішньої навчальної мотивації, емоційної активності, прийняття особистості вчителя, дотримання етикету спілкування та ін. Сукупність зазначених критеріїв і параметрів дозволяє здійснити цілісну оцінку якості освітнього сценарію як структурно спроектованої розвивальної взаємодії, у якому професіоналізм учителя виявляється через здатність організовувати психолого-дидактично доцільний, емоційно насичений і суб'єктно зорієнтований освітній простір.

Окрім згаданих методів дослідження, у процесі роботи над дисертаційною темою нами розроблено і застосовано «Експертну оцінку якості розвивальної взаємодії у контексті імпровізації як феномену творчої рефлексії», що дало змогу виявити феномени театральної вистави в освітньому дійстві, котрі розкривають автентичність та суб'єктність вчителя й учнів в процесі здійснення ними освітньої діяльності. Виключно важливого значення при цьому набуває феномен імпровізації як спонтанного оприявлення прихованих психічних ресурсів учасників навчання, що активізуються в ході розгортання освітніх подій модуля-проєкту. Зазначена методика застосовується для аналізу характеру освітньої взаємодії, якості освітнього клімату та ефективності використання психомистецьких технік (що зумовлено логікою розгортання композиційної структури сценарію). Зміст авторської експертної оцінки дозволяє виокремити систему критеріїв і параметрів, що відображають імпровізаційний характер розвивальної взаємодії. Зокрема, критеріально

значущими постають гнучкість і варіативність взаємодії, здатність учасників до спонтанного реагування, відкритість до альтернативних способів розв'язання навчальних завдань, продуктивне ставлення до помилки як ресурсу розвитку, ініціативність учнів та діалогічність освітнього процесу. Важливими параметрами також є спільне творення нового змісту, рефлексивність, ситуативна зміна характеру взаємодії та наявність інноваційно-психологічного клімату (довіра, емпатійність, взаємодопомога, доброзичлива критика тощо). Сукупність цих показників дає змогу оцінити рівень імпровізаційності освітнього сценарію як прояву творчої рефлексії вчителя й учнів, а також виявити міру їх відкритості до живого, співтворчого розгортання навчального дійства, коли сценарій функціонує не як жорстка схема, а динамічна, чутлива до ситуації уприсутнення система.

Методика «Есе як творчо-рефлексивна експертиза психомистецького освітнього дійства» (авторка О.М. Сулява) використовується для суб'єктно-рефлексивної оцінки якості освітнього процесу, що поєднує індивідуально-ціннісне, смислотворче та професійне споглядання педагогічного досвіду. Сутність методики полягає у двосторонній спрямованості: з одного боку, вчитель отримує розгорнутий, змістовний зворотній зв'язок від експерта у формі есе, що містить його враження, спостереження, професійні судження, часом і рекомендації, а з іншого – саме через написання такого есе експерт виявляє рівень власної професійної рефлексії та глибину осмислення цілей, завдань модуля-проекту, отож есе постає своєрідним виявленням «експертності експерта». Такий метод був апробований у реальній педагогічній практиці ліцею №157 у період нашої роботи (2022 – 2025 роки) на посаді заступниці директора з навчально-виховної роботи. Тоді в педагогічному колективі діяла система взаємовідвідування занять із подальшим написанням рефлексивних есе, які перетворювалися на взаємодійне джерело професійного зростання, красномовно відображаючи фаховий рівень педагогів. Досвід взаємодії вчителів із колегами сприяв організації в колективі довірливого, відкритого,

надихаючого клімату та актуалізував прагнення педагогів до самовдосконалення.

Структура есе як інструменту експертної оцінки вибудовується за системою взаємопов'язаних критеріїв і параметрів, що охоплюють п'ять рівнів рефлексивного осмислення освітнього дійства: сенсово-емоційний (переживання, образність, емоційний відгук), змістовно-ціннісний (цілісність, смислотворення, аксіологічна наповненість), суб'єкт-суб'єктний (діалогічність, співтворчість, характер взаємодії), вчинково-процесний (логіка розгортання дії, наявність кульмінації, вчинковий сюжет) та професійно-рефлексивний (оцінка майстерності вчителя, інноваційність, потенціал професійного зростання). Така багаторівнева система критеріїв дозволяє здійснити глибинну якісну експертизу освітнього сценарію як цілісного психомистецького дійства, виявляючи не лише його структурно-дидактичну організацію, а й смислову насиченість, рівень суб'єктності та професійного саморозвитку як учителя, так і експерта.

Таким чином, окреслений комплекс психомистецьких і рефлексивно-аналітичних інструментів утворює цілісну систему багатовимірної експертизи освітнього дійства, що дозволяє не лише фіксувати його якісні характеристики, а й виявляти глибинну логіку розгортання розвивальної взаємодії вчителя та учнів.

### **3.2. Експертна система ефективності психомистецьки зорієнтованої освітньої взаємодії вчителя і учня.**

У межах багатовимірної експертизи модульно-розвивальних занять та освітніх сценаріїв результати чотирьох аналітичних оптик не існують ізольовано, а формують єдину взаємопов'язану систему аналітичного прочитання освітнього процесу, у якій психодидактичні, діяльнісні, психомистецькі та рефлексивно-сміслові параметри взаємно коригують і підсилюють одне одного. Це забезпечує перехід від фрагментарної оцінки окремих характеристик освітнього процесу до гармонізації всіх аспектів

навчального дійства як живого, відкритого та смислотворчого цілого. Методологічна операціоналізація цієї системи здійснюється через п'ятирівневу шкалу оцінювання якості психомистецьки організованої освітньої взаємодії. У межах цієї шкали результати чотирьох оптик інтегруються на кожному рівні (низький, нижче середнього, середній, достатній, високий), що дозволяє розглядати динаміку освітнього процесу як послідовність якісно різних модусів його організації.

З метою уніфікації аналітичного опису та уникнення надмірного повторення термінологічних конструкцій у подальшому викладі запроваджуються умовні скорочення для позначення чотирьох аналітичних вимірів: ПСД – психодидактична оптика (авторська психодидактична експертиза), ДЛН – діяльнісна оптика («Універсальна тест-карта ефективності модульно-розвивальних занять у середній загальноосвітній школі» А. В. Фурмана), ПСМ – психомистецька оптика (авторська експертна оцінка якості розвивальної взаємодії у контексті імпровізації як феномену творчої рефлексії), РФЛ – рефлексивно-аналітична оптика (есе як творчо-рефлексивна експертиза психомистецького освітнього дійства). Зазначені скорочення використовуються як структурні маркери відповідних вимірів освітнього сценарію. Їх застосування у подальшому викладі забезпечує компактність опису та збереження чіткої аналітичної структури інтерпретації результатів у межах кожного рівня оцінювання.

Низький рівень якості освітнього сценарію, визначений за п'ятирівневою шкалою оцінювання, у межах ПСД постає як фрагментарний і внутрішньо неструктурований. За ДЛН він не знаходить повноцінного втілення в педагогічній взаємодії та не забезпечує розгортання суб'єктної активності учасників навчання. Крізь призму ПСМ відсутні умови для імпровізаційних проявів і творчого співтворення. З позиції РФЛ не формується глибинне осмислення освітньої події та досвід її внутрішнього проживання.

Рівень нижче середнього характеризується з'явою окремих проявів структурованості освітнього сценарію. У ПСД вони не утворюють цілісної

системи. За ДЛН розвивальна взаємодія проявляється ситуативно і не набуває стійкого характеру. У світлі ПСМ фіксуються поодинокі імпрровізаційні прояви, що не забезпечують розвитку взаємодії. З позиції РФЛ спостерігаються початкові фрагментарні спроби осмислення педагогічного досвіду.

Середній рівень характеризується частковою інтеграцією освітнього сценарію. Крізь бачення ПСД він набуває окремих ознак системності. У ДЛН реалізація розвивальної взаємодії є нерівномірною. З погляду ПСМ виникає ситуативна імпрровізація, яка не завжди переходить у смислотворення. У РФЛ осмислення педагогічного досвіду стає більш усвідомленим, але залишається фрагментарним.

Достатній рівень засвідчує відносну узгодженість компонентів освітнього сценарію. Крізь аналітичний огляд ПСД він постає як структурно організований. Крізь призму ДЛН забезпечується стабільна реалізація розвивальної взаємодії. За ПСМ формується простір для імпрровізації, що підтримує розвиток взаємодії та становлення інноваційно-психологічного клімату. В аналітичному зрізі РФЛ відбувається системне професійне осмислення педагогічного досвіду.

Високий рівень відображає цілісну інтеграцію всіх аналітичних вимірів. У ПСД освітній сценарій є внутрішньо цілісним і змістовно насиченим. З погляду ДЛН розвивальна взаємодія розгортається повноцінно і довершено. У методологічному ракурсі ПСМ імпрровізація постає як природний механізм смислотворення у взаємодійному полі та на тлі інноваційно-психологічного клімату. З позиції РФЛ формується глибинне інтегративне осмислення педагогічного досвіду, що забезпечує перехід до його психодидактичної концептуалізації та канонізації.

Відтак кодування ПСД, ДЛН, ПСМ та РФЛ використовується як аналітичний механізм представлення кількісних та якісних характеристик освітнього сценарію в межах відповідних вимірів та забезпечує єдність інтерпретації емпіричних даних. Поступ зростання за п'ятирівневою шкалою осмислюється як перехід від фрагментарності до цілісності, від ситуативності

до стабільної реалізації, від епізодичної імпровізації до смислотворчої взаємодії та від початкових форм рефлексії до її глибинної концептуалізації.

Валідність запропонованої шкали забезпечується її концептуальною узгодженістю з багатовимірною моделлю аналізу освітнього сценарію. Змістова обґрунтованість інструменту посилюється залученням чітко структурованих критеріїв і параметрів, які відображають ключові аспекти професійної діяльності вчителя та суб'єктного досвіду учасників освітнього процесу. Надійність експертного оцінювання забезпечується стандартизованою структурою п'ятирівневої шкали, єдністю інтерпретаційних маркерів (ПСД, ДЛН, ПСМ, РФЛ) та повторюваністю логіки оцінювання в межах усіх рівнів.

Таким чином, запропонований психодидактичний інструментарій може розглядатися як валідна та достатньо надійна модель багатовимірного експертного розпізнавання якості освітнього сценарію, забезпечуючи цілісність дослідження на рівні задуму, реалізації, живої взаємодії та рефлексивного осмислення.

### **3.3. Емпіричне дослідження траєкторії індивідуального психокультурного розвитку молодших школярів за модульно-розвивальним навчанням**

Емпіричну базу дослідження становить, по-перше, інтеграція багаторічного професійного досвіду авторки як специфічного різновиду практикозорієнтованого дослідницького ресурсу, що забезпечує глибинне розуміння процесів організації розвивальної освітньої взаємодії. Зокрема, нами було створено та впроваджено у практику викладання української мови в початковій школі модульно-розвивальні міні-підручники та освітні сценарії (мається на увазі розробки до одинадцяти модулів-проектів з навчання грамоти в 1 класі, а також до тем «Алфавіт», «Повторення за 1 клас», «Слово і його значення. 2 клас», «Мова та мовлення. 2 клас», «Мова та мовлення. 3 клас») [48-49; 51-52]. Зазначені методично-засобові та дидактичні інструменти є

емпірично верифікованими моделями організації освітнього процесу, що забезпечують цілісність педагогічної дії, розгортання суб'єктної активності учнів та інтеграцію когнітивного, емоційно-смыслового й діяльнісного вимірів навчання.

По-друге, вагому частину емпіричного матеріалу сформовано на основі досвіду створення та реалізації освітніх сценаріїв у початковій школі ліцею №157 міста Києва педагогами, які здобули професійну підготовку безпосередньо від автора новітньої освітньої стратегії, проф. А. В. Фурмана, та представників його наукової школи, зокрема проф. А. Н. Гірняка. Йдеться про вчителів-методистів Т. В. Козлову, О. В. Свешнікову, Л. О. Богачук, В.І. Гончар, О.А. Дацинську, Я. М. Колесник та ін., діяльність яких становить репрезентативний зразок практичного впровадження принципів модульно-розвивального навчання. Розроблені освітянками сценарії функціонують у межах єдиної вітакультурної парадигми інноваційної освіти, водночас демонструючи індивідуальні (авторські) варіації у структурі, характері педагогічної взаємодії та глибині психомистецького наповнення. Це дозволяє розглядати зазначений масив матеріалів як різнорідне поле емпіричних даних, у якому простежуються інваріантні та індивідуалізовані моделі реалізації освітнього сценарію.

Попри те, що розроблення освітніх сценаріїв на початкових етапах вимагало значних часових і професійних ресурсів, накопичений у вищеназваному ліцеї протягом двох десятиліть творчий доробок уможливив здійснення системного узагальнення, порівняльного аналізу та виявлення стійких закономірностей зреалізування освітніх сценаріїв у реальній шкільній практиці, що забезпечило перехід від описового рівня до аналітичного інтерпретування результатів.

Зауважимо, що на сьогодні ліцей №157 м. Києва офіційно не функціонує в режимі модульно-розвивальної системи освіти, однак сформований в її парадигмі світогляд чималої когорти вчителів початкової школи в унісон з науковим баченням автора й учнів проф. А.В. Фурмана, а також і

напрацьований корпус освітніх сценаріїв продовжують опосередковано впливати на характер організації освітнього процесу по сьогодні. Це виявляється у збереженні стилю розвивальної взаємодії, імпровізаційності, смислотворчій активності та рефлексивному осмисленні навчального досвіду вчителів-психологів, що має принципове значення для інтерпретації отриманих результатів.

По-третє, додатковий масив емпіричних даних сформовано на основі експертних спостережень, здійснених нами під час роботи на посаді заступниці директора з навчально-виховної роботи впродовж вересня 2022 року – березня 2025 року. Виконання посадових обов'язків забезпечило можливість систематичного аналізу навчальних занять вчителів початкових класів. Зокрема, предметом нашої уваги постали дві групи педагогів: тих, які пройшли відповідну теоретико-психологічну підготовку й брали участь в апробації модульно-розвивальної системи, і тих, які такого навчання не отримували (передусім працевлаштовані в ліцеї після завершення активної фази її впровадження). Це уможливило виокремлення двох порівнюваних груп педагогів та здійснення якісного аналізу відмінностей в організації освітньої взаємодії, психодидактичного інструментарію й характеру професійної мислєдіяльності вчителя як психолога-дослідника.

У другому випадку дослідження не передбачало аналізу освітніх сценаріїв як структурованих дидактичних моделей, натомість воно було зосереджене на фіксації процесних характеристик освітньої взаємодії, зокрема, характеру педагогічної комунікації, якості психолого-педагогічного клімату, проявів імпровізаційності та рівня суб'єктної активності вчителів та учнів. Такий підхід дозволив здійснити порівняльний аналіз різних режимів функціонування освітнього процесу та виявити специфіку їх впливу на розгортання психокультурного розвитку молодших школярів.

Однак визнаємо, що емпіричне поле даного дослідження не є “нейтральною територією вимірювань”. Воно складається з живих освітніх світів, у яких кожне заняття або освітній сценарій є відгуком унікальної

співпраці вчителів та учнів, особистісного руху-поступу, натхнення й відповідальности кожного. Вагомим фактором впливу на результати експертиз є розуміння того, що спостереження здійснювалися в умовах воєнного стану, коли освітній процес у Києві нерідко переривався сигналами повітряної тривоги і звуками вибухів, а відтак педагогічна взаємодія розгорталася в режимі подолання зовнішніх перешкод й пошуку безпечного простору. Відтак аналітична фіксація даних має особливо етичну вагу, а емпірична база формується не з “об’єктів аналізу”, а з простору довіри між дослідницею і педагогами. Зауважимо, що довіра була вирішальною умовою науково-дослідницького пошуку психолого-педагогічного змістового наповнення.

Відтак у межах емпіричного дослідження психологічні показники формувалися на основі різних джерел інформації та типів аналітичної діяльності: ПСД – за результатами експертного аналізу освітніх сценаріїв; ДЛН та ПСМ – на основі безпосередніх спостережень навчальних занять; РФЛ – за матеріалами взаємовідвідуваних уроків і рефлексивних есе вчителів, які забезпечили взаємний аналіз педагогічного досвіду. Така багатоджерельність емпіричних даних уможливила поєднання експертної, описово-аналітичної та рефлексивної складових у межах єдиної дослідницько-психологічної логіки.

Отож емпірична процедура дослідження включала два взаємопов’язані напрямки пошукової роботи. Один з них стосувався експертного аналізу освітніх сценаріїв, реалізованих першою групою вчителів (О.В. Свешнікова, Л.О. Богачук, О.П. Пилипенко, О. В. Юхненко, Я.М. Колесник). У межах цього напрямку здійснювалося оцінювання сценаріїв (за визначеними критеріями п’ятирівневої шкали) авторів О. М Суляви., Т.В. Козлової, О. В. Свешнікової, Л. О. Богачук, В.І. Гончар. Оцінювання фіксувало рівень структурної організації розробок, характер педагогічної взаємодії, наявність і якість імпровізаційних компонентів, а також ступінь рефлексивного осмислення педагогічного досвіду. Інший напрямок становило педагогічне спостереження навчальних занять другої групи вчителів (О.М. Катеринчук, О.М. Михайленко, В.А. Воропай, А.М. Король, О.Ю. Серебрянська). У його форматі аналізувалися

прояви педагогічної взаємодії в умовах класно-урочної системи, зокрема, характер комунікації учителя й учнів, якість психолого-педагогічного клімату, наявність імпровізаційних елементів у структурі уроку; ступінь задіяння учнів до процесу навчання. У класах О.М. Катеричук та А.М. Король додатково враховувалася специфіка інклюзивного навчання, де частина учнів з особливими освітніми потребами становила – 20-30 %, що суттєво вплинуло на характер педагогічної взаємодії через потребу в адаптивних і гнучких формах організації освітнього процесу.

Усі емпіричні дані інтерпретувалися за єдиною шкалою (в оптиках ДЛН, ПСМ, РФЛ), проте оцінка освітніх сценаріїв у ПСД застосовувалася виключно до першої групи вчителів, що уможливило зіставлення різних типів психолого-педагогічної практики в єдиному аналітичному контексті й відтворення реальної картини ефективності інструментарію модульно-розвивальної системи освіти порівняно з традиційною.

Наголошуємо на методологічно принциповому – етичному – вимірі дослідження: отримані результати не інтерпретуються як оцінка окремих педагогічних практик чи рівня професійної майстерності вчителя. Йдеться не про оціночні судження, а про виявлення сутнісних тенденцій організації освітньої взаємодії, які проявляються в різних методологічно заданих світах навчання. У цьому сенсі експертиза постає не як інструмент ранжування чи критики, а як засіб розвитку й лагідного професійного у вираженні психолого-педагогічного досвіду вчителів-психологів, що відкриває можливості для його глибшого осмислення та збагачення.

Окремо слід підкреслити, що порівняння не здійснювалося на рівні оцінювання професійної грамотності педагогів. Усі вчителі, задіяні до психологічного дослідження, демонстрували високий рівень мотиваційного задіяння, відповідальності та професійної відданості своїй справі. Виявлені відмінності стосуються не суб'єктів педагогічної практики, а різних організаційно-методичних технологій її реалізації.

Таблиці зі статистичними даними досліджень представлені в додатках К-Н. В них з'являється аббревіатура – ІПП, яка розшифровується як інтегральний психодидактичний показник, який обчислюється як середнє арифметичне значень ПСД, ДЛН, ПСМ та РФА з округленням до сотих для дослідження психолого-педагогічного досвіду першої групи вчителів. А для другої групи обстежуваних ІПП означає середнє арифметичне значень ДЛН, ПСМ та РФЛ з округленням до сотих.

Загалом у процесі дослідження було проаналізовано 15 освітніх сценаріїв, які використовувалися для організації 15 занять (по три з них вчителями О.В. Свешніковою, Л.О. Богачук, О.П. Пилипенко, О. В. Юхненко, Я.М. Колесник). Середні значення показників ПСД, ДЛН, ПСМ, РФЛ та інтегрального психодидактичного показника (ІПП) становили відповідно 0,83; 0,86; 0,79; 0,84 та 0,83, що свідчить про високий рівень якості як освітніх сценаріїв, так і модульно-розвивальних занять. Найвищі значення зафіксовано за ПСД та ДЛН, що вказує на достатню вираженість структурно-діяльнісних та дидактико-логічних характеристик. Водночас дещо нижчі показники ПСМ порівняно з іншими індикаторами визначають вектор вдосконалення сценаріїв у сенсі їх смислотворення (див. таблиця 3.2).

Таблиця 3.2.

**Результати експертизи модульно-розвивальних занять  
та освітніх сценаріїв першої групи вчителів-психологів**

№ п/п	Автор освітнього сценарію	Вчитель, який апробує освітній сценарій	Навчальна тема/назва модуля-проєкту/предмет	ПСД	ДЛН	ПСМ	РФЛ	І П П
1	Сулява О.М.	Свешнікова О.В.	Навчання грамати/ Букви А, О, У.1 кл. (ч.1) / укр.мова	0,95	0,91	0,81	0,72	0,85
2	Сулява О.М.	Колесник Я.М.	Повторення за 1 клас/ Мої спогади про літо. 2 клас / укр.мова	0,89	0,62	0,45	0,75	0,68

3	Сулява О.М.	Богачук Л.О.	Навчання гра- моти/ Букви И, М, І. 1 кл. (ч.2) / укр.мова	0,95	0,97	0,95	0,95	0,96
4	Сулява О.М.	Юхненко О.В.	Слово і його значення/ Чарі- там запрошує до гри. 2 клас / укр.мова	0,88	0,91	0,81	0,85	0,86
5	Козлова Т.В.	Колесник Я.М.	Будова слова/ У пана Твори- слова. 3 клас	0,93	0,91	0,87	0,95	0,92
6	Козлова Т.В.	Богачук Л.О.	Слово і його значення/ Мов- ні фарби.3 клас / укр.мова	0,95	0,97	0,92	0,93	0,94
7	Козлова Т.В.	Свешнікова О.В.	Мова і мовле- ння/ Риторика. 4 клас / укр.мова	0,96	0,85	0,93	0,83	0,89
8	Козлова Т.В.	Юхненко О.В.	Речення/ Квіт- кова повість 3 клас / укр.мова	0,93	0,72	0,78	0,82	0,81
9	Свешнікова О.В.	Колесник Я.М.	Мова і мовле- ння/ Родинна скарбниця 2 клас / укр.мова	0,96	0,97	0,93	0,95	0,95
10	Свешнікова О.В.	Свешнікова О.В.	Навчання гра- моти/ Букви Н, В, Л. 1 кл. (ч.3) / укр.мова	0,75	0,95	0,93	0,83	0,87
11	Богачук Л.О.	Пилипенко О.Б.	Навчання гра- моти/ Букви С, К, П. 1 кл. (ч.4) / укр.мова	0,65	0,85	0,61	0,73	0,71
12	Богачук Л.О.	Богачук Л.О.	Навчання гра- моти/ Букви Р, Т, Е. 1 кл. (ч.5) / укр.мова	0,63	0,75	0,68	0,83	0,72
13	Гончар В.І.	Пилипенко О.Б.	Навчання гра- моти/ Букви Д, З, ь. 1 кл. (ч.6) / укр.мова	0,75	0,95	0,93	0,83	0,87
14	Гончар В.І.	Пилипенко О.Б.	Навчання гра- моти/ Букви Б, Г, І. 1 кл. (ч.7) / укр.мова	0,65	0,85	0,61	0,73	0,71

15	Гончар В.І.	Юхненко О.В.	Навчання гра- моти/ Букви Ч, Й, Х. 1 кл. (ч.8) / укр.мова	0,63	0,75	0,68	0,83	0,72
<b>Середнє арифметичне значення показників:</b>				<b>0,83</b>	<b>0,86</b>	<b>0,79</b>	<b>0,84</b>	<b>0,83</b>

У межах емпіричного дослідження другої групи вчителів (О.М. Катеринчук, О.М. Михайленко, В.А. Воропай, А.М. Король, О.Ю. Серебрянська) нами було проаналізовано 15 занять (по 3 у кожного з вчителів). Такий підхід забезпечив порівнюваність емпіричних даних та дозволив сформуванню репрезентативний масив спостережень у межах традиційної освітньої системи (див. таблицю 3.3).

Таблиця 3.3.

### Результати експертизи традиційних уроків другої групи вчителів

№ п/п	Автор план-конспекту	Вчитель, який проводив традиційний урок	Тема уроку, предмет	ПСД	ДЛН	ПСМ	РФЛ	ІПП
1	Катеринчук О.М.	Катеринчук О.М.	Корінь слова. Спільнокореневі слова 3 клас / укр.мова	-	0,57	0,45	0,52	0,51
2	Катеринчук О.М.	Катеринчук О.М.	Багатозначні слова 3 клас / укр.мова	-	0,54	0,43	0,55	0,51
3	Катеринчук О.М.	Катеринчук О.М.	Числівники. 3 клас / укр.мова	-	0,58	0,57	0,54	0,56
4	Михайленко О.М.	Михайленко О.М.	Слова-предмети 2 клас / укр.мова	-	0,58	0,52	0,6	0,57
5	Михайленко О.М.	Михайленко О.М.	Слова-ознаки 2 клас / укр.мова	-	0,62	0,44	0,45	0,5

6	Михайленко О.М.	Михайленко О.М.	Слова-дії 2 клас / укр.мова	-	0,47	0,58	0,54	<b>0,53</b>
7	Воропай В.А.	Воропай В.А.	Головні члени речення. 3 клас / укр.мова	-	0,45	0,52	0,54	<b>0,5</b>
8	Воропай В.А.	Воропай В.А.	Речення зі звертаннями 3 клас / укр.мова	-	0,47	0,51	0,46	<b>0,48</b>
9	Воропай В.А.	Воропай В.А.	Типи речень за метою висловлювання/ 3 клас / укр.мова	-	0,48	0,48	0,54	<b>0,5</b>
10	Король А.М.	Король А.М.	Власні нави іменників 4 клас / укр.мова	-	0,68	0,5	0,61	<b>0,6</b>
11	Король А.М.	Король А.М.	Відмінки іменників ж. і ч. роду із закінч. – а, -я. 4 кл. / укр.мова	-	0,7	0,61	0,7	<b>0,67</b>
12	Король А.М.	Король А.М.	Часи дієслів 4 клас / укр.мова	-	0,65	0,48	0,63	<b>0,59</b>
13	Серебрянська О.Ю.	Серебрянська О.Ю.	Навчання гра- моти/ Букви дД, 1 клас / укр.мова	-	0,65	0,63	0,73	<b>0,67</b>
14	Серебрянська О.Ю.	Серебрянська О.Ю.	Навчання гра- моти/ Букви б Б, 1 клас / укр.мова	-	0,65	0,71	0,63	<b>0,66</b>
15	Серебрянська О.Ю.	Серебрянська О.Ю.	Навчання гра- моти/ Букви Чч, 1 клас / укр.мова	-	0,55	0,58	0,73	<b>0,62</b>
<b>Середнє арифметичне значення показників:</b>					<b>0,58</b>	<b>0,52</b>	<b>0,58</b>	<b>0,56</b>

Середні значення показників вчителів другої групи становили: ДЛН – 0,58; ПСМ – 0,52; РФЛ – 0,58; інтегральний психодидактичний показник (ПП)

– 0,56. Результати показали переважно середній рівень діяльній взаємодії з частковою фрагментарністю смислотворчих і рефлексивних компонентів.

Очевидно, що зафіксовані відмінності у рівнях досліджуваних показників безпосередньо корелюють із типом психодидактичного інструментарію, який використовувався у процесі організації освітньої взаємодії. Далі порівняння здійснюються за спільними для обох груп показниками: ДЛН, ПСМ та РФЛ. Так, вищі значення ДЛН, ПСМ, РФА та ІПП у межах першої групи обстежуваних (у другій групі спостерігається переважання середніх та варіативнодостатніх рівнів показників із тенденцією до фрагментарності окремих компонентів психолого-педагогічної взаємодії) пов'язані із застосуванням освітніх сценаріїв як цілісних психодидактичних конструкцій, що забезпечують структурованість, смислову інтегрованість та рефлексивну насиченість навчального процесу.

Аналіз розподілу значень інтегрального психодидактичного показника (ІПП), що використовувався як узагальнена характеристика рівня психодидактичної якості освітніх сценаріїв та навчальних занять у межах кожної групи, здійснювався на базі даних середнього значення ІПП: у першій групі він становить 0,83 (діапазон варіювання 0,68–0,96), тоді як у другій групі – 0,56 (діапазон 0,48–0,67). Отримані результати засвідчують суттєву різницю між групами та внутрішньогрупову варіативність показників, що відображає неоднорідність психодидактичної якості освітніх матеріалів.

З огляду на окреслені результати досліджень, подальше узагальнення статистичних даних дозволяє не лише кількісно верифікувати окреслені психологічні тенденції, але й наочно зафіксувати психозмістову відмінність між традиційною та модульно-розвивальною технологіями організації освітнього процесу в умовах сучасних викликів. Таблиця 3.4 демонструє суттєву перевагу освітніх сценаріїв над традиційними планами-конспектами: у першій групі домінує високий рівень розвивальної взаємодії (68,75%), тоді як у другій переважає посередній рівень (75%) за відсутності високих показників. Це

свідчить про якісно вищу ефективність сценарно психомистецьки організованого навчання в контексті розвитку взаємодії вчителя та учнів.

Таблиця 3.4

**Розподіл рівнів розвивальної взаємодії у відстоках**

Рівень взаємодії вчителя та учнів	Освітні сценарії та заняття першої групи вчителів ліцею №157 (у %)	Плани-конспекти та уроки другої групи вчителів ліцею №157 (у %)
Високий	68,7	0
Достатній	31,3	25,0
Середній	0	75,0
Нижче середнього	0	0
Низький	0	0

Виявлені відмінності зумовили необхідність більш глибокого статистичного аналізу з метою перевірки їхньої об'єктивності та не випадкового характеру. Для цього було застосовано непараметричний U-критерій Манна–Вітні [130], який використовується для порівняння двох незалежних вибірок за рівнем ознак, вимірених у порядковій або інтервальній шкалі за умов невеликого обсягу вибірки даних. Тож використання U-критерію Манна–Вітні забезпечує об'єктивізацію висновків та підсилює доказовість емпіричних результатів дослідження.

Формула для обрахунку даних (див. рис. 3.2), де:  $n_1, n_2$  – обсяг вибірок першої та другої груп;  $R_1$  – сума рангів першої вибірки (береться менше з двох значень U).

$$U = n_1 n_2 + \frac{n_1 (n_1 + 1)}{2} - R_1$$

**Рис. 3.2. Формула для обрахунку даних для статистичного аналізу за U-критерієм Манна–Вітні**

Результати статистичного аналізу за U-критерієм Манна–Вітні засвідчили наявність статистично значущих відмінностей між першою та другою групами педагогів за всіма досліджуваними показниками. Зокрема, виявлено перевагу

першої групи за показником ДЛН (0,86 проти 0,58), ПСМ (0,79 проти 0,52) та РФЛ (0,84 проти 0,58).

Отримане значення критерію становило  $U = 225$  при рівні значущості  $p < 0,001$  (значення  $p < 0,05$  вже свідчить про високу надійність результатів), що вказує на статистичну достовірність виявлених відмінностей. Це дає підстави стверджувати, що освітні сценарії, розроблені на засадах психодидактичного підходу, забезпечують якісно вищий рівень організації психомистецьки зорієнтованої навчальної взаємодії порівняно з традиційними планами-конспектами уроків.

У таблиці 3.5 подано змістовну характеристику проявів ДЛН, ПСМ та РФЛ у розрізі обстежуваних занять першої та другої груп вчителів, що забезпечує перехід від статистичного опису до психосмислового аналізу особливостей організації освітньої взаємодії.

*Таблиця 3.5*

**Якісні характеристики розвивальної взаємодії вчителя та учнів на модульно-розвивальному занятті та на класичному уроці**

Психодидактичні оптики дослідження	Освітні сценарії та заняття першої групи вчителів ліцею №157	Плани-конспекти та уроки другої групи вчителів ліцею №157
ДЛН (діяльнісний зріз)	системність, стійкість	ситуативність, нерівномірність
ПСМ (психомистецький вимір)	інтегрована імпровізація	епізодичні творчі прояви
РФЛ (рефлексивний аналіз)	глибинний, структурований характер	фрагментарний, інтуїтивний характер

Отже, отримані емпіричні дані дають підстави стверджувати, що в умовах модульно-розвивального навчання психокультурний розвиток молодших школярів набуває характеру цілісної індивідуальної траєкторії, яка охоплює не лише засвоєння навчального змісту, а й послідовне становлення емоційної зрілості, суб'єктності учня, збагачення його ментального досвіду, розвиток рефлексивних здатностей та наповнення ціннісно-сислової сфери високодуховним змістом.

Важливо вкотре наголосити, що чинне психологічне дослідження ґрунтується на позиції включеного спостерігача. Глибоке особистісне занурення нами у процес пізнання інтерпретується не як зниження об'єктивності, а як форма рефлексивної наукової позиції, що передбачає усвідомлену експертність у межах досліджуваної психолого-педагогічної практики, міжсуб'єктних стотсунків у часопросторі шкільного життя.

Модульно-розвивальна система освіти, репрезентована учасниками експерименту першої групи, демонструє високий рівень узгодженості показників та їх інтеграції у цілісну психологічну структуру освітньої взаємодії. У межах цієї системи освітній процес набуває характеру розвивального простору, який поєднує інтелектуальний, смислотворчий та рефлексивний виміри навчання. Важливо, що в умовах воєнного стану така організація освітньої діяльності впевнено реалізує не лише дидактичну функцію, а й стійкий психоемоційно підтримувальний ефект, пов'язаний із впорядкуванням емоційного досвіду, підсиленням внутрішньої стабільності та гармонізацією паритетного перебігу освітньої взаємодії. На відміну від ситуативних і фрагментарних ефектів емоційного підкріплення, характерних для традиційної організації навчання, у модульно-розвивальній системі формуються умови для тривалого, пролонгованого впливу психомистецьких технологій, що забезпечують не лише навчальну ефективність, а й підтримку психічної рівноваги учасників освітнього процесу. У цьому контексті освітній простір постає осередком внутрішньої стійкості, суб'єктності та глибинного занурення кожного учня в навчальну діяльність.

Отже, авторська гіпотеза про те, що психомистецькі освітні сценарії є вагомим чинником психокультурного зростання учасників освітнього процесу, створюючи умови для особистісного розвитку учасників навчання, смислотворення та рефлексивного опрацювання соціокультурного досвіду, підтверджується в межах досліджуваних емпіричних умов. Зафіксовані результати не становлять наслідок формальної кількісної симетрії вибірок, а

відображають різні якісні психологічні характеристики організації освітнього процесу, що, зрештою, визначило сам дизайн емпіричної частини дослідження.

Фокус досліджень у першій групі вчителів був спрямований до модульно-розвивальних занять та освітніх сценаріїв (як до цілісної психодидактичної моделі організації інноваційної реальності), тоді як у другій групі – до окремих уроків, що відтворювалися за задумом тематично відповідних планів-конспектів як базових форм організації традиційного навчання. Відтак більша кількість спостережень у першій групі зумовлена не прагненням до кількісної переваги, а необхідністю акцентувати увагу на детальному психологічному аналізі цілісних дидактичних конструкцій модульно-розвивального навчання.

Здійснення емпіричного дослідження в умовах воєнного стану додатково актуалізувало значення психоемоційного виміру освітнього процесу. В цьому контексті модульно-розвивальна система освіти виявила не лише дидактичну ефективність, але й стійкий психомистецький потенціал, пов'язаний із підтримкою емоційної стабільності, впорядкуванням внутрішнього досвіду і формуванням простору психологічної рівноваги для учнів та педагогів. На відміну від ситуативних ефектів емоційної підтримки, характерних для традиційної організації навчання, у межах психомистецького підходу спостерігається пролонгований характер такого впливу.

Важливо також зазначити, що використані показники (ПСД, ДЛН, ПСМ, РФЛ та ІПП) відображають не ізольовані характеристики уроку, а взаємопов'язані виміри цілісної психолого-педагогічної взаємодії модульно-розвивальних занять. Їх інтерпретація здійснювалася в межах єдиної психодидактичної рамки, що забезпичило порівняння різних типів освітньої практики без редукування їх досягнень до спрощених кількісних оцінок.

У будь-якому разі отримані результати дослідження підтверджують вихідну гіпотезу та водночас дозволяють уточнити її зміст: психомистецькі освітні сценарії не лише підвищують узгодженість і структурованість педагогічної взаємодії, але й формують особливий тип освітнього простору – розвивального, смислотворчого та психоемоційно підтримувального, що

набуває особливої значущості в умовах соціальної нестабільності та екзистенційних викликів для української нації.

### **Висновки до третього розділу**

1. У розділі здійснено методологічне і суто емпіричне обґрунтування організації розвивальної освітньої взаємодії в умовах модульно-розвивального навчання, у межах якого підтверджено дослідницьку гіпотезу про психомистецькі освітні сценарії як про важливий чинник психокультурного становлення учнів і вчителя, утвердження їх суб'єктності, рефлексивного проживання та смислового освоєння навчального змісту, а також виявлено їх системоутворювальну роль у структурі освітнього процесу.

2. Вперше розроблено систему багаторакурсної експертизи освітніх сценаріїв, що інтегрує психодидактичну, діяльнісно-логічну, психомистецьку та рефлексивно-аналітичну оптику дослідження. Їх методологічне поєднання забезпечило багатовимірний аналіз освітнього процесу, внутрішню валідність, взаємоперевірюваність та інтерпретаційну повноту отриманих результатів.

3. Сконструйовано авторську модель психодидактичної експертизи освітніх сценаріїв, теоретичним підґрунтям якої є принципи ментальності, духовності, розвитковості та модульності в їх поєднанні з онтологічною вертикаллю становлення особистості й вчинково-діяльнісною логікою освітнього процесу; це уможливило дослідження освітнього сценарію як психокультурної форми організації розвивальної взаємодії та становлення суб'єктності учня і вчителя. Розширено психомистецький і рефлексивно-аналітичний інструментарій психологічного дослідження завдяки створенню та апробації авторських методик експертної оцінки імпровізаційності освітньої взаємодії та есе як творчо-рефлексивної експертизи психомистецького освітнього дійства, що забезпечило виявлення феноменів співтворчості, суб'єктності, рефлексивності, інноваційно-психологічного клімату та спонтанного розкриття творчого потенціалу учасників освітнього процесу.

4. Емпіричну базу дослідження сформовано як інтеграцію різнотипних джерел – авторського досвіду розроблення й упровадження модульно-розвивальних освітніх сценаріїв та міні-підручників, багаторічного доробку педагогів-психологів-дослідників ліцею №157 м. Києва й експертних психологічних спостережень, що дало змогу зіставити не окремі педагогічні дії, а різні моделі організації освітнього процесу; кількісна нерівномірність вибірок компенсується відмінністю аналітичних одиниць (цілісні сценарії та освітні заняття) і спрямована на виявлення стійких закономірностей, а не на статистичну репрезентативність.

5. У результаті емпіричного дослідження встановлено:

– середні значення психодидактичних показників у першій групі (ДЛН – 0,86; ПСМ – 0,79; РФЛ – 0,84; ІПП – 0,83) перевищують відповідні значення другої групи (ДЛН – 0,58; ПСМ – 0,52; РФЛ – 0,58; ІПП – 0,56);

– виявлено суттєву кількісну різницю інтегрального психодидактичного показника між групами, що становить 48,2 %;

– перевірка за U-критерієм Манна–Вітні підтвердила статистичну значущість відмінностей ( $U = 225$ ;  $p < 0,001$ );

– встановлено, що психодидактичні характеристики навчальних занять, організованих за освітніми сценаріями, є статистично значуще вищими порівняно з традиційними уроками, побудованими за планами-конспектами.

6. Встановлено, що високий рівень розвивальної взаємодії безпосередньо пов'язаний із застосуванням освітніх сценаріїв, які забезпечують структурну узгодженість діяльнісно-логічного, смислотворчого та рефлексивного вимірів; у традиційній системі ці характеристики мають переважно фрагментарний і ситуативний характер, що виявляє залежність якості освітньої взаємодії від типу її організації, а не від індивідуальних рис-якостей педагогів.

7. Доведено, що модульно-розвивальне навчання функціонує як цілісний психокультурний простір, у якому освітній процес набуває ознак смислотворчого дійства та забезпечує не лише інтелектуальний розвиток, а й пролонгований психоемоційний і психодуховний ефект, що особливо

виявляється в умовах воєнного стану як чинник внутрішньої стабілізації, впорядкування переживань і підтримки суб'єктності учасників освітнього процесу.

8. Дослідження здійснено з урахуванням етичної та методологічної чутливості: результати інтерпретуються як вияв закономірностей організації освітньої взаємодії; задіяний професійний досвід авторки розглядається як рефлексивний ресурс дослідження, що розширює аналітичні можливості без порушення принципів наукової обґрунтованості та об'єктивованості висновків.

## ВИСНОВКИ

1. У межах сучасної психолого-педагогічної та філософсько-освітньої думки освітній процес поступово еволюціонує від нормативної класно-урочної моделі до розвивально-суб'єктної парадигми модульно-розвивального навчання, в якій ключового значення набуває його смислотворча та культурно опосередкована природа. У цьому контексті модульно-розвивальне навчання постає як інноваційна система організації освітньої взаємодії, що забезпечує цілісний розвиток особистості учня через поєднання когнітивних, емоційних, ціннісно-сміслових і духовних вимірів навчання.

2. Освітня взаємодія в межах модульно-розвивальної системи має паритетний і розвивальний характер, тому розуміється як процес спільного вчинення вчителя та учнів, у якому навчальна діяльність набуває ознак цілісного психодидактичного дійства. Така взаємодія передбачає не лише засвоєння знань, а й активне переживання, інтерпретацію та конструювання смислових полів кожного учасника навчання.

3. Психомистецьке сценарування визначено як особливу форму професійної мислєдїяльності педагога, спрямованої на проектування, організацію та розгортання освітнього процесу як сценарно структурованого психомистецького дійства. Воно забезпечує перехід від планово-інструктивної моделі уроку до динамічної, відкритої, подієвої організації навчання.

4. Об'єктом дослідження є модульно-розвивальна взаємодія вчителя та учнів початкової школи як психодидактично організований процес освітнього розвитку, що має чотириперіодну й дев'ятиетапну структуру та реалізується через сценарно організовані навчальні ситуації.

5. Предмет дослідження становить психомистецьке сценарування як інструмент організації, розгортання та експертного оцінювання модульно-розвивальної освітньої взаємодії, що забезпечує її смислову цілісність і розвивальний потенціал.

6. Теоретичну основу і методологічну оптику дослідження становлять положення вітакультурної парадигми освіти, психодидактики, діяльнісного та суб'єктного підходів, культурно-історичної теорії розвитку психіки, сценарної природи соціальної взаємодії, теорії вчинку та положення про поєднання наукового і мистецького способів осягнення освітньої реальності. Це уможлиблює розгляд освітнього процесу як інтегрованої системи смислотворення та розвитку суб'єктності.

7. Методологічно обґрунтовано п'ять поясів осмислення освітньої реальності (конкретний, одиничний, особливий, загальний, універсальний), що дозволяють інтерпретувати психомистецьке сценарування як багаторівневу систему організації освітнього процесу – від емпіричних проявів навчальної взаємодії до філософсько-освітніх засад вітакультурної парадигми.

8. Програма емпіричного дослідження ґрунтувалася на застосуванні авторської моделі психодидактичної експертизи освітніх сценаріїв у чотирьох оптиках, а також методах спостереження, експертного оцінювання, аналізу продуктів навчальної діяльності та рефлексивних методах (есе, самозвіти, фокусовані обговорення). Це забезпечило багатовимірне вивчення якості освітньої взаємодії. Узагальнення результатів психологічного дослідження засвідчило, що впровадження зарпропонованого підходу до проектування освітніх сценаріїв забезпечує підвищення якості навчальної взаємодії та її структурно-логічних, смислотворчих і рефлексивних характеристик. Це підтверджується вищими значеннями психодидактичних показників у першій групі вчителів (обізнаних з теорією і практикою модульно-розвивального навчання та таких, які використовують освітні сценарії для організації інноваційних занять) порівняно з другою групою (в якій учителі працювали за класно-урочною формою навчання), а також статистично значущими відмінностями між групами ( $U = 225$ ;  $p < 0,001$  за критерієм Манна–Вітні), що підтверджує високу валідність отриманих результатів.

9. Констатувальний етап дослідження засвідчив, що традиційна організація освітнього процесу характеризується фрагментарністю суб'єктних

проявів учнів, недостатньою інтеграцією емоційно-ціннісного та когнітивного компонентів, а також обмеженим смислотворчим потенціалом. Натомість сценарно організоване навчання забезпечує підвищення рівня задіяння і активізації рефлексії, а також посилення багатоаспектної суб'єктності учасників освітнього процесу.

10. Формувальний етап експерименту довів ефективність психомистецького сценарування як засобу якісної трансформації освітньої взаємодії. Встановлено, що в умовах сценарно організованого навчання активізуються театральні феномени освітнього дійства – емпатія, дисонанс, естетичне задоволення, ідентифікація, символізм, трансформація, інсайт, парадокс, ескапізм і катарсис, які виступають механізмами глибинного переживання навчального змісту та розвитку смислотворчої активності учнів.

11. Запропоновані методичні рекомендації щодо впровадження психомистецького сценарування базуються на логіці поетапного конструювання освітнього дійства як єдності навчальних модулів, проблемних ситуацій, діалогічної взаємодії, театральних і психомистецьких технік та рефлексивного осмислення освітньої дійсності. Їх реалізація сприяє переходу від традиційної класно-урочної моделі до цілісної сценарної модульно-розвивальної організації освітнього процесу, що забезпечує розвиток суб'єктності учнів, підвищення якості освітньої взаємодії та формування інноваційного психологічного клімату початкової школи.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Академік В.А. Роменець: творчість і праці: зб.ст. / упоряд. П.А. Мясойд; відп. ред. Л.О. Шатирко. Київ: Либідь. 2016. 272 с.
2. Арістотель. Політика / пер. з давньогр. та передм. О. Кислюка. Київ : Основи, 2000. 239 с.
3. Бердяєв М. О. Особистість як творчий акт. *Психологія і суспільство*. 2024. № 1. С. 49-80. DOI:<https://doi.org/10.35774/pis2024.01.049>
4. Бугерко Я., Кузьминська Д. Рефлексивна організація процесу ухвалення рішень в юнацькому віці. *Психологія і суспільство*. 2024. №2. С.147-156. DOI:<https://doi.org/10.35774/pis2024.02.147>
5. Виготський Л.С. Історичне значення психологічної кризи. *Психологія і суспільство*. 2023. №1. С. 102-190. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.01.102>
6. Гайдеггер М. Буття і час / пер. з нім. В.В. Бибіхіна. Харків: Вид-во "Фоліо", 2003. 503 с. <https://academicbooks.com.ua/ua/p1653045192-hajdegger-bytie-vremya.html>.
7. Гайдеггер М. Лист про гуманізм. *Психологія і суспільство*. 2023. №2. С. 51-74. DOI:<https://doi.org/10.35774/pis2023.02.051>
8. Гірняк А.Н., Гірняк Г.С. Методологічне обґрунтування психологічних змінних емпіричного дослідження ефективності модульно-розвивальної взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2021. №2. С. 177-191. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2021.02.177>
9. Гірняк А.Н., Гірняк Г.С. Психодидактичне збагачення концепції модульно-розвивальної взаємодії суб'єктів освітнього процесу. *Психологія і суспільство*. 2025. №2(92). С. 98-110. DOI:<https://doi.org/10.35774/pis2025.02.098>
10. Гірняк А.Н. Поняттєво-категорійне поле і наукові підходи до розуміння взаємодії у психології. *Психологія і суспільство*. 2017. №3. С. 112-126. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2017.03.112>

11. Гірняк А.Н. Психологічний аналіз і систематика стилів освітньої взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2018. №1-2. С. 118-126. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2018.01.118>
12. Гірняк А.Н. Психологічні засади модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО: автореф. дис .... доктора психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2021. 38 с.
13. Гірняк А.Н. Психологічні прийоми формування атракцій як способи налагодження освітньої взаємодії. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. 2018. Т. I. Вип. 50. С. 50-57.
14. Гірняк А. Н. Психологія модульно-розвивальної взаємодії: монографія. Тернопіль: ВПЦ «Університетська думка». 2020. 376 с.
15. Гірняк А.Н. Рівні міжсуб'єктної освітньої взаємодії та їх психологічний аналіз. *Психологічний часопис*. 2020. № 8(40). Т. 6. С. 109-118. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.08.109>
16. Гірняк А.Н. Різновиди міжсуб'єктної взаємодії та їх психологічний аналіз. *Психологія і суспільство*. 2017. №4. С. 82-86. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2017.04.082>
17. Головка Б.А. Онтологія існування людини у Мартіна Гайдеггера / *Феноменологія буття людини*: сучасна західноєвропейська філософська рефлексія. Київ: Український Центр духовної культури. 1999. С. 161–178.
18. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С.-Л. Гуменецької. Харків: Вид-во «Vivat». 2019. 218 с.
19. Двек К. Налаштуйся на зміни. Київ: Наш формат, 2018. 296 с.
20. Єршов П. Система Станіславського як наука. *Психологія і суспільство*. 2015. №3. С. 62-71.
21. Заїка Є., Зімовін О. Рефлексивність особистості як предмет психологічного пізнання. *Психологія і суспільство*. 2014. №2. С.90-97.
22. Занюк С.С. Психологія мотивації : навч. посібн. Київ : Либідь. 2002. 304 с.

23. Козлова Т. В. Дверцята у світ дитячої долі (про результати експериментальної роботи у ліцеї №157 міста Києва) . *Психологія і суспільство*. 2014. №2. С. 129-138.
24. Козлова Т. В. Технологія створення умов для саморозвитку особистості у модульно-розвивальній системі навчання. *Психологія і суспільство*. 2007. №2. С. 103-108.
25. Коломієць Р. Г. Лесь Курбас. Харків: Факт, 2018. 121 с.
26. Корнієнко Н. М. Лесь Курбас: репетиція майбутнього. Київ : Факт, 1998. 468 с.
27. Косінова О. М. Сценарна майстерність театралізованих видовищ: підручник. Київ : НАКККиМ, 2018. 164 с.
28. Курбас О. Філософія театру / упорядн. М. Лабінський, ред. М. Москаленко. Харків-Київ : Видавець Олександр Сивчук; вид-во «Основи», 2022. 920 с.
29. Ляховський І.Г. Аура театру як спілкування з прекрасним. *Психологія і суспільство*. 2001. №4. С. 87-94.
30. Пеньковська Н. Рефлексія як об'єкт психологічного аналізу. *Психологія і суспільство*. 2000. №2. С.66-73.
31. Пеньковська Н. Розвиток здатності до самоаналізу у процесі особистісного становлення молодшого школяра. *Психологія і суспільство*. 2006. №1. С.113-120.
32. Роменець В. А. Предмет і принципи історико-психологічного дослідження. *Психологія і суспільство*. 2013. №2. С. 6-27.
33. Роменець В. Вчинкова організація канонічної психології. *Психологія і суспільство*. 2000. №2. С.25-56.
34. Савченко О.В. Рефлексивна компетентність особистості: монографія. Херсон : ПП Вишемирський В.С., 2016, 593 с.
35. Сартр Ж.-П. Екзистенціалізм – це гуманізм. *Психологія і суспільство*. 2022. №2. С. 49-65. DOI:<https://doi.org/10.35774/pis2022.02.049>

36. Сковорода Г. Повне зібрання творів у двох томах (українською мовою). Київ : Видавництво «Наукова думка». 1973. I том – 561 с.
37. Сулява О. М. Алфавіт від Віт Алфа: модульно-розвивальний підручник з навчання грамоти. 1 клас. Київ : ліцей № 157, 2007. 24 с.
38. Сулява О.М. Імпровізація як феномен творчої рефлексії та індикатор розвивальної взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2026. №2. С.121-139 DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.02.121>
39. Сулява О. М. Їжачок-дошколярик. Зошит з підготовки навичок письма. Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О.В., 2025. 68 с.
40. Сулява О.М. Методологема психологічного обґрунтування навчального процесу як мистецького дійства. *Особистість і суспільство: психосоціальні виміри ковітальної взаємодії*: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Тернопіль, Західноукраїнський національний університет, 30 квітня 2024 р.). Тернопіль : ЗУНУ, 2024. С. 196-201.
41. Сулява О. М. Мрії Маленького Сонечка. Київ : Вольф, 2005. 32 с.
42. Сулява О. М. Подорож у часі та просторі. Мова та мовлення: модульно-розвивальний підручник з української мови. 3 клас. Київ : ліцей № 157, 2018. 38 с.
43. Сулява О. М. Про ворона: модульно-розвивальний підручник з читання. 2 клас. Київ : Ліцей № 157, 2007. 16 с.
44. Сулява О.М. Проєкт створення психомистецьких сценаріїв модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу. *Психологія і суспільство*. 2022. №2. С.149-159. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.02.149>
45. Сулява О.М. Психолого-педагогічні умови створення позитивного освітнього клімату в початковій школі. *Особистість і суспільство: психосоціальні виміри ковітальної взаємодії* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Тернопіль, Західноукраїнський національний університет, 3 квітня 2025 р.). Тернопіль : ЗУНУ, 2025. С.115-120.

46. Сулява О.М. Психомистецькі технології взаємодії вчителя та учнів у модульно-розвивальній системі навчання як джерело психодуховної сили. *Психосоціальні ресурси особистісного та соціального розвитку в епоху глобалізації : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Тернопіль, Західноукраїнський національний університет, 3-4 листопада 2023 р.). Тернопіль : ЗУНУ, 2023. С.124-128.

47. Сулява О.М. Психомистецькі технології як ресурсне джерело психодуховного здоров'я учасників освітнього дійства. *Психосоціальні ресурси особистісного та соціального розвитку в епоху глобалізації : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Тернопіль, Західноукраїнський національний університет, 7 листопада 2025 р.). Тернопіль : ЗУНУ, 2025. С.605-611.

48. Сулява О. М. Родинна скарбниця. Мова та мовлення: модульно-розвивальний підручник з української мови. 2 клас. Київ : ліцей № 157, 2010. 52 с.

49. Сулява О. М. Розмовляю. Читаю. Пишу: комплект з навчання грамоти. 1 клас. 11 зошитів з додатком. Київ : Літерель, 2017. 176 с.

50. Сулява О. М. Ряба курочка: модульно-розвивальний підручник з читання. 2 клас. Київ : Ліцей № 157, 2007. 16 с.

51. Сулява О. М. Чарітам запрошує до гри. Слово. Значення слова: модульно-розвивальний підручник з української мови. 2 клас. 2-ге вид. Київ : Ліцей № 157, 2020. 38 с.

52. Сулява О.М. Як працювати за модульно-розвивальним підручником? *Початкова школа*. 2004. №35 (275). С. 4-10.

53. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський ; редкол.: О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. Київ : Рад. шк., Т. 3 : Серце віддаю дітям ; Народження громадянина ; Листи до сина. 1977. 668 с.

54. Фурман А. В. Архітектоніка творення особисті за модульно-розвивальної системи навчання. *Психологія і суспільство*. 2000. №1. С. 26-43.

55. Фурман А. В. Архітектоніка теорії діяльності: рефлексивно-вчинковий сценарій метаметодологування. *Психологія і суспільство*. 2022. №1. С. 7-94. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.01.007>

56. Фурман А.В. Вступ до теорії освітньої діяльності: курс лекцій. Тернопіль : Інститут ЕСО, 2006. 86 с.

57. Фурман А.В., Гірняк А.Н. Психодидактична експертиза модульно-розвивальних підручників: монографія. Тернопіль : ТНЕУ, «Економічна думка», 2009. 312 с.

58. Фурман А.В., Гірняк А.Н. Психорозвивальна взаємодія в освітньому процесі та її концептуальні засади. *Психологічний часопис*. 2020. №6(38). Т. 6. С. 9-18.

59. Фурман А.В., Гірняк Г.С., Гірняк А.Н. Психодидактика проектування навчально-книжкових комплексів для студентів ВНЗ: монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2012. 328 с.

60. Фурман А.В. Граф-схеми навчальних курсів: сутність, проектування, експертиза. *Психологія і суспільство*. 2009. №2. С. 136-164.

61. Фурман А.В. (гол. ред.). Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація. *Психологія і суспільство: спецвипуск*. 2002. №3-4. 292 с.

62. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальне навчання: передумови, новації, впровадження. *Освіта і управління*. 1997. Т. 1. №4. С. 94-122.

63. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: навч. посіб. Львів : Новий світ-2000, 2006. 360 с.

64. Фурман А.В. Ідея і зміст професійного методологування: монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2016. 378 с.

65. Фурман А.В. Категрійна матриця вітакультурної методології: від мслевчинення до канону. *Психологія і суспільство*. 2023. №2. С. 6-50. DOI:<https://doi.org/10.35774/pis2023.02.006>

66. Фурман А.В., Костенко В.І. Школа віри: програма дослідно-експериментальної роботи на 1994-2008 роки. Київ : Рада, 1996. 47 с.
67. Фурман А.В. Методологічна модель Школи розвитку. *Рідна школа*. 1994. №6. С.19-25.
68. Фурман А.В. Методологічна план-карта освітології як синтетичної наукової дисципліни. *Вітакультурний млин*. 2006. Модуль 4. С. 4-18.
69. Фурман А.В. Методологічний аналіз систем розвивального навчання. *Педагогіка і психологія*. 1995. №1. С. 7-21.
70. Фурман А.А. Методологія психологічного пізнання смисложитєвої сфери особистості. *Психологія і суспільство*. 2020. №1. С. 5-34. DOI:<https://doi.org/10.35774/pis2020.01.005>
71. Фурман А. В. Методологічні оптики типів наукової раціональності: атрибути, параметри, підходи. *Психологія і суспільство*. 2025. № 1. С. 24-79. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis20252.01.024>
72. Фурман А.В. Методологія парадигмальних досліджень у соціальній психології: монографія. Київ: Інститут соц. і політ. психології НАПН України; Тернопіль: ТНЕУ, 2013. 100 с.
73. Фурман А.В. Методолог – професія майбутнього. *Психологія і суспільство*. 2016. №1. С. 16–42.
74. Фурман А.В. Модель повноцінної інноваційної діяльності в освітній сфері суспільства. *Освіта і управління*. 2005. Т.9. №4. С. 24-37.
75. Фурман А.В. Модульно-розвивальна інноваційна система у сфері освіти. *Інститут експериментальних систем освіти (науково-дослідний)*. Випуск 2. Тернопіль : Економічна думка, 2000. С. 14-19.
76. Фурман А.В. Модульно-розвивальна організація миследіяльності – схема професійного методологування. *Психологія і суспільство*. 2005. №4. С. 40-69.
77. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: монографія. Київ : Правда Ярославичів, 1997. 340 с.

78. Фурман А.В. Модульно-розвивальний оргпростір методологування: аргументи розширення. *Психологія і суспільство*. 2017. №1. С. 34-49. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2017.034>
79. Фурман А. В. Навчальна проблемна ситуація як об'єкт психологічного пізнання. *Психологія і суспільство*. 2007. №1. С. 9-80.
80. Фурман А.В. Оази психодидактичного дискурсу в Україні та особистість Зигмунда Фрейда. *Психологія і суспільство*. 2024. №1. С. 110-130. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis.2024.01.110>
81. Фурман А.В. Освітні сценарії: сутність, композиція, принципи створення. *Психологія і суспільство*. 2009. №3. С. 174–192.
82. Фурман А. В. Освітні сценарії у системі модульно-розвивального навчання: наук. вид. Тернопіль : НДІ МЕВО, 2009. 40с.
83. Фурман А. В. Освітологія як полідисциплінарний напрям: фундаменталії і методологеми. *Психологія і суспільство*. 2023. №1. С. 36-78. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis.2023.01.036>
84. Фурман А.В. Парадигма як предмет методологічної рефлексії. *Психологія і суспільство*. 2013. №3. С.72-85.
85. Фурман А. В. Порівняння принципів і параметрів наукового проектування традиційної та інноваційної систем освіти. *Психологія і суспільство*. 2008. №4. С. 137-163.
86. Фурман А.В. Психодіагностика : навч.-метод. модульний комплекс із дисципліни. 4-е вид., скор. Тернопіль:ТНЕУ КПСР, 2018. 64 с.
87. Фурман А.В. Психокультура української ментальності: 2-е наук. вид. Тернопіль: ВЦ НДІ МЕВО, 2011. 168 с.
88. Фурман А.А. Психологія смисложиттєвого розвитку особистості; монографія. Тернопіль; ТНЕУ, 2017. 508 с.
89. Фурман А. В. Розвивальна діагностика психологічної грамотності педагога. Тест «Хто підніме папірець?». *Психологія і суспільство*. 2002. №1. С. 119-153.

90. Фурман А.В. Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комплексна експертиза. *Психологія і суспільство*. 2005. №2. С. 29-75.
91. Фурман А. В., Скомаровський Б.Г. Педагогічне керівництво пошуковою пізнавальною активністю школярів. Київ : Зодіак-ЕКО, 1996. 112 с.
92. Фурман А.В. Соціально-психологічна експертиза модульно-розвивальних занять у школі : Наукове видання. Київ : Правда Ярославичів, 1999. 56 с.
93. Фурман А.В., Сулява О.М. Евристичний потенціал психомистецьких технологій розвивальної взаємодії вчителя та учнів. *Габітус*. 2026. №83. С.111-121 DOI: <https://doi.org/10.32782/hbts.83.1.19>
94. Фурман А. В., Сулява О.М. Психомистецька організація модульно-розвивального навчального циклу в середній і вищій школі. *Психосоціальні ресурси особистісного та соціального розвитку в епоху глобалізації* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, Західноукраїнський національний університет, 1 листопада 2024 р.). Тернопіль : ЗУНУ, 2024. Том 1. С.145-150.
95. Фурман А. В. Теоретична концепція інноваційного програмово-методичного забезпечення освітнього процесу. *Психологія і суспільство*. 2008. №3. С. 123 - 159.
96. Фурман А. В. Теоретична модель особистісного прийняття людини людиною. *Психологія і суспільство*. 2006. №2. С. 78 - 92.
97. Фурман А.В. Теорія і практика розвивального підручника: монографія. Тернопіль: Економічна думка, 2004. 288 с.
98. Фурман А. В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект: монографія. Тернопіль : Астон, 2007. 164с.
99. Фурман А.В. Теорія освітньої діяльності: курс лекцій. Тернопіль : НДІ МЕВО, 2005. 86 с.
100. Фурман А.В. Теорія освітньої діяльності як метасистема. *Психологія і суспільство*. 2001. №3. С. 105–144; 2002. №3-4. С. 20-58.

101. Фурман А.В. (упоряд., відп. ред., перекл.). Система сучасних методологій: хрестоматія у 4-х томах. Тернопіль : ТНЕУ, 2015. Т. 1. 314 с. Т. 2. 344 с. Т. 3. 400 с. Т. 4. 400 с. 2023. Т. 5. (додатковий). 605 с.

102. Фурман А.В. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України: алгоритм пошуку. *Освіта і управління*. 1997. Т.1. №3. С. 39-56.

103. Фурман А.В., Фурман (Гуменюк) О.Є. Модульно-розвивальне навчання: передумови, новації, впровадження. *Освіта і управління*. 1997. Т. 1. №4. С. 94-122.

104. Фурман А.В., Фурман (Гуменюк) О.Є. Психологія Я-концепції: навч. посіб. Львів : Новий світ-2000, 2006. 360 с.

105. Фурман А.В., Фурман О.Є., Шандрук С.К., Гірняк А.Н. Вітакультурна методологія: антологія. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана: колективна монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2019. 980 с.

106. Фурман А.В., Фурман О.Є., Шандрук С.К., Фурман А.А. Методологія і психологія гуманітарного пізнання. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана: колективна монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2019. 998 с.

107. Фурман О.Є., Гірняк А.Н. Розвивальна взаємодія в освітньому закладі як сфера психологічного оргвпливу. *Актуальні проблеми психології*. Т. I, вип. 55. 2020. С. 66-71.

108. Фурман О.Є., Гірняк А.Н. Сутнісні визначення модульно-розвивальної взаємодії викладача і студентів в освітньому процесі. *Психологія і суспільство*. 2020. № 3. С. 53-81. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis.2020.03.053>

109. Фурман (Гуменюк) О.Є. Методологічна модель інноваційно-психологічного клімату. *Психологія і суспільство*. 2005. № 4. С. 70-83.

110. Фурман (Гуменюк) О.Є. Методологія пізнання освітнього вчинку в контексті інноваційно-психологічного клімату. *Психологія і суспільство*. 2012. № 1. С. 47-81.

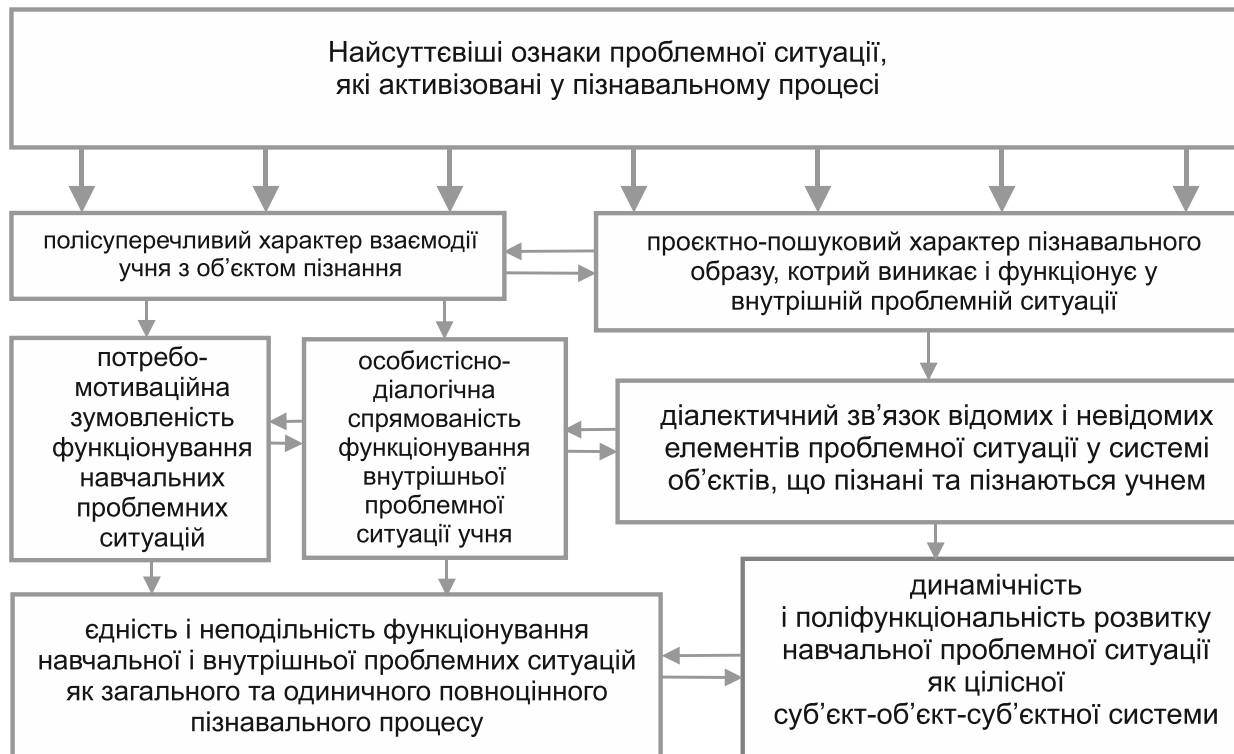
111. Фурман (Гуменюк) О.Є. Модульно-розвивальна система як об'єкт соціально-психологічного аналізу: автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 1999. 20 с.
112. Фурман (Гуменюк) О.Є. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект: монографія. Київ : Школяр, 1998. 112 с.
113. Фурман (Гуменюк) О.Є. Психологічна грамотність учителя – основа ефективної взаємодії з учнями. *Психологія і суспільство*. 2000. № 1. С. 44-51.
114. Фурман О.Є. Психологічні параметри інноваційно- психологічного клімату загальноосвітнього навчального закладу: дис... доктора психол. Наук : 19.00.07. Одеса, 2015. 467 с.
115. Фурман (Гуменюк) О.Є. Психологія впливу: монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2003. 304 с.
116. Фурман (Гуменюк) О.Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу : монографія. Ялта-Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 340 с.
117. Фурман (Гуменюк) О.Є. Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальної оргсистеми. *Психологія і суспільство*. 2001. № 1. С. 74-123.
118. Фурман О.Є. Взаємоспричинення парадигм, стратегій, класів і методів соціально-психологічного впливу. *Психологія і суспільство*. 2019. №2. С. 44-65. DOI: [https:// doi.org/10.35774/pis.2019.02.044](https://doi.org/10.35774/pis.2019.02.044)
119. Щедровицький Г. Рефлексія. *Психологія і суспільство*. 2015. №1. С.37-45.
120. Abraham Maslow: *Motivation and Personality*. New York: Harper, 1954. 411 P.
121. Andy Hargreaves: *Changing Teachers, Changing Times*. London: Cassell, 1994. 272 P.
122. bell hooks: *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge, 1994. 216 P.

123. Bessel van der Kolk: *The Body Keeps the Score*. New York: Viking, 2014. 464 P.
124. Carl Rogers: *Freedom to Learn*. Columbus: Merrill, 1969. 358 P.
125. David Kolb: *Experiential Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984. 256 P.
126. Donald Schön: *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books, 1983. 374 P.
127. Etienne Wenger: *Communities of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 318 P.
128. Gert Biesta: *Good Education in an Age of Measurement*. London: Routledge, 2010. 184 P.
129. Howard Gardner: *Frames of Mind*. New York: Basic Books, 1983. 440 P.
130. Jack Mezirow: *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991. 247 P.
131. James E. Zull: *The Art of Changing the Brain: Enriching the Practice of Teaching by Exploring the Biology of Learning*. Sterling, VA: Stylus Publishing, 2002. 263 P.
132. Jean Piaget: *The Psychology of Intelligence*. London: Routledge, 1950. 182 P.
133. Jerome Bruner: *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press, 1960. 97 P.
134. John Dewey: *Experience and Education*. New York: Macmillan, 1938. 91 P.
135. Klaus W. Vopel: *Kinder können kooperieren*. Bd. 1–4. Salzhause: Iskopress, 1996. 140–143 P.
136. Knud Illeris: *How We Learn*. London: Routledge, 2007. 272 P.
137. Lev Vygotsky: *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press, 1978. 159 P.

138. Linda Darling-Hammond: *The Right to Learn*. San Francisco: Jossey-Bass, 1997. 408 P.
139. Mann, H. B., Whitney, D. R. *On a test of whether one of two random variables is stochastically larger than the other. The Annals of Mathematical Statistics*. – 1947. – Vol. 18, No. 1. – P. 50–60.
140. Martin Buber: *I and Thou*. New York: Scribner, 1970. 136 P.
141. Mihaly Csikszentmihalyi: *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper, 1990. 303 P.
142. Nel Noddings: *Caring*. Berkeley: University of California Press, 1984. 216 P.
143. Parket J. Palmer: *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998. 240 P.
144. Paulo Freire: *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 1970. 218 P.
145. Peter Jarvis: *Adult Education and Lifelong Learning*. London: Routledge, 2004. 392 P.
146. Peter Senge: *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday, 1990. 445 P.
147. Robert Kegan: *The Evolving Self*. Cambridge: Harvard University Press, 1982. 318 P.
148. Rollo May: *The Courange to Create*. New York: W. W. Norton, 1975. 128 P.
149. Stephen Brookfield: *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995. 304 P.
150. Victor E. Frankl: *Man's Search for Meaning*. Boston: Beacon Press, 2006. 184 P.

**Найсуттєвіші ознаки проблемної ситуації,  
які задіяні у навчально-пізнавальному процесі (за А.В. Фурманом),**

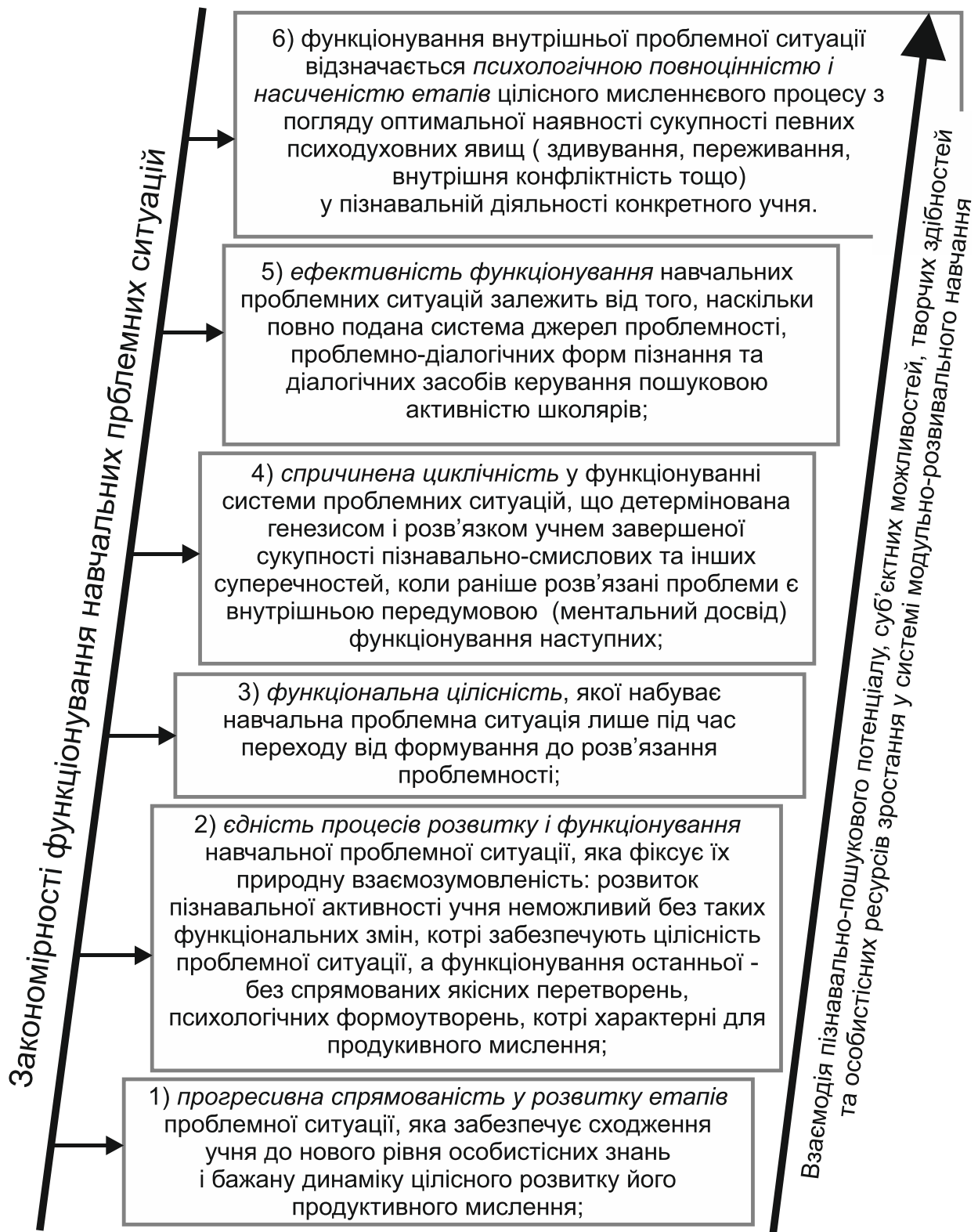
[79]



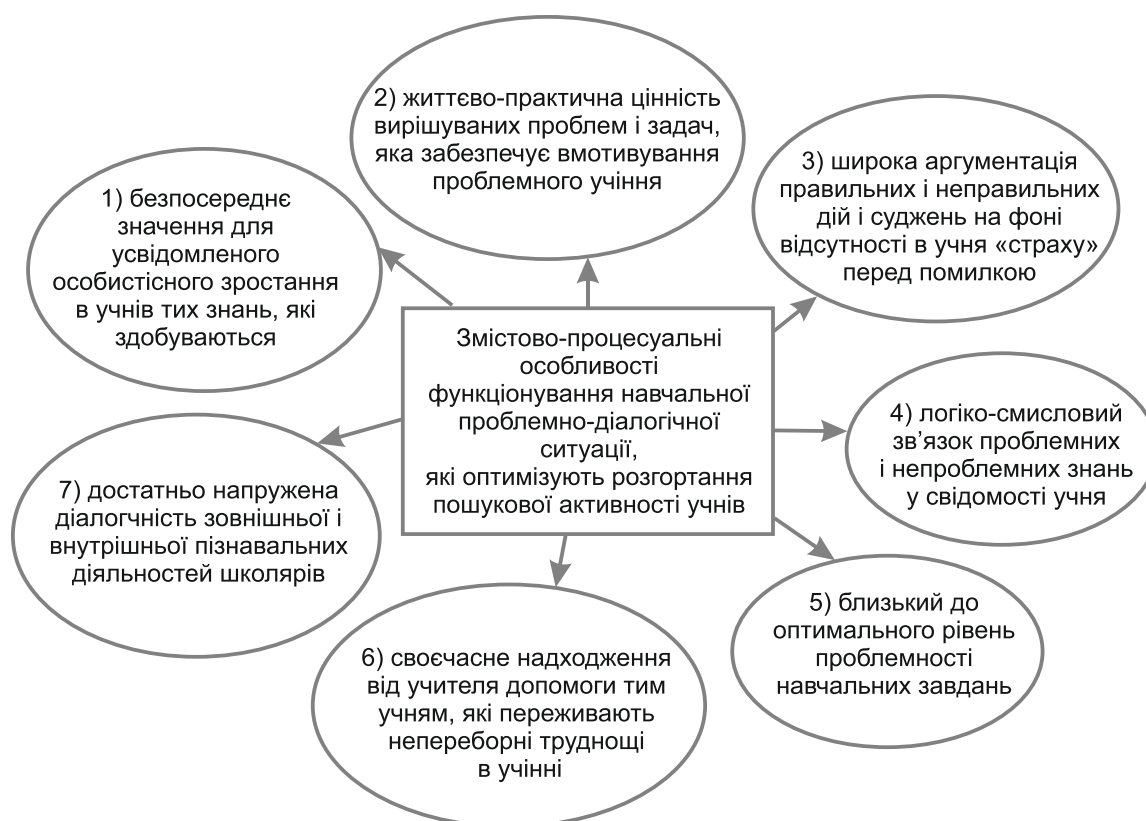
**Нормативна характеристика психодуховного змісту етапів розвитку навчальної проблемної ситуації як особливостей розвитку пошукової пізнавальної активності школярів (за А. В. Фурманом), [79]**

Фази	Етапи	Зміст етапів проблемної ситуації
Формування	Виникнення	Зіткнення учня з незрозумілим утрудненням, перешкодою в учінні; виникнення здивування, недорозуміння; бажання дізнатися, визначити, зрозуміти справжні причини труднощів; виявлення й загострення невідповідності, суперечності між бажанням, потребою продовжувати учіння та неможливістю здійснювати попередні дії; <i>пізнавальна потреба</i> в новому, невідомому знанні чи способі дії, котра внутрішньо стимулює інтенсивну пошукову активність учня
	Становлення	Аналіз зв'язків, відношень та інших характеристик пізнавального об'єкта; усвідомлення й суб'єктивне прийняття суперечності між відомими знаннями й новими вимогами; пізнавальна потреба у відкритті нових відомостей про предмет, спосіб чи умови виконання дії; уявлення про тактику дослідження об'єкта чи предмета пізнання; приблизне розмежування відомого й невідомого у проблемній ситуації, утворення <i>пізнавального мотиву</i> як чітке усвідомлення учнем невизначеності, розриву, утруднення чи суперечності у своїй навчальній роботі; словесне формулювання проблеми
Переборення	Розв'язування	Змістовий аналіз відношень між умовою й вимогою проблеми; висунення припущень щодо напрямку розв'язання проблеми; мисленнєве задіяння пізнавального об'єкта в нові зв'язки і відношення; відкриття раніше невідомих учневі зв'язків і властивостей пізнавального об'єкта чи досліджуваного предмета; довізначення проблеми; висунення та обґрунтування кількох гіпотез; прогнозування результату пошукової пізнавальної діяльності; доведення основної <i>гіпотези</i> ; <i>обґрунтування</i> позитивного результату як встановлення певних теоретичних залежностей (причинно-наслідкових, генетичних, функціональних, імовірнісних тощо), що характеризуються певним ступенем узагальнення
	Зняття	Аналіз одержаного результату; перевірка розв'язку; визначення рівня узагальненості одержаних знань та його пізнавальна чи критична рефлексія; перенесення виявлених способів дії на розв'язок інших проблемних завдань і вправ; використання здобутих знань і способів дії за <i>нових умов мислєдїяльностї</i> ; ґрунтовне особистісне привласнення здобутої інформації; досконале розуміннєве оперування знаннями, нормами, цінностями

**Закономірності функціонування навчальних проблемних ситуацій  
(за теорією А.В. Фурмана), [79]**



**Змістово-процесуальні особливості функціонування навчальної проблемної ситуації, які оптимізують розгортання пошукової пізнавальної активності учнів (за А.В. Фурманом), [79]**

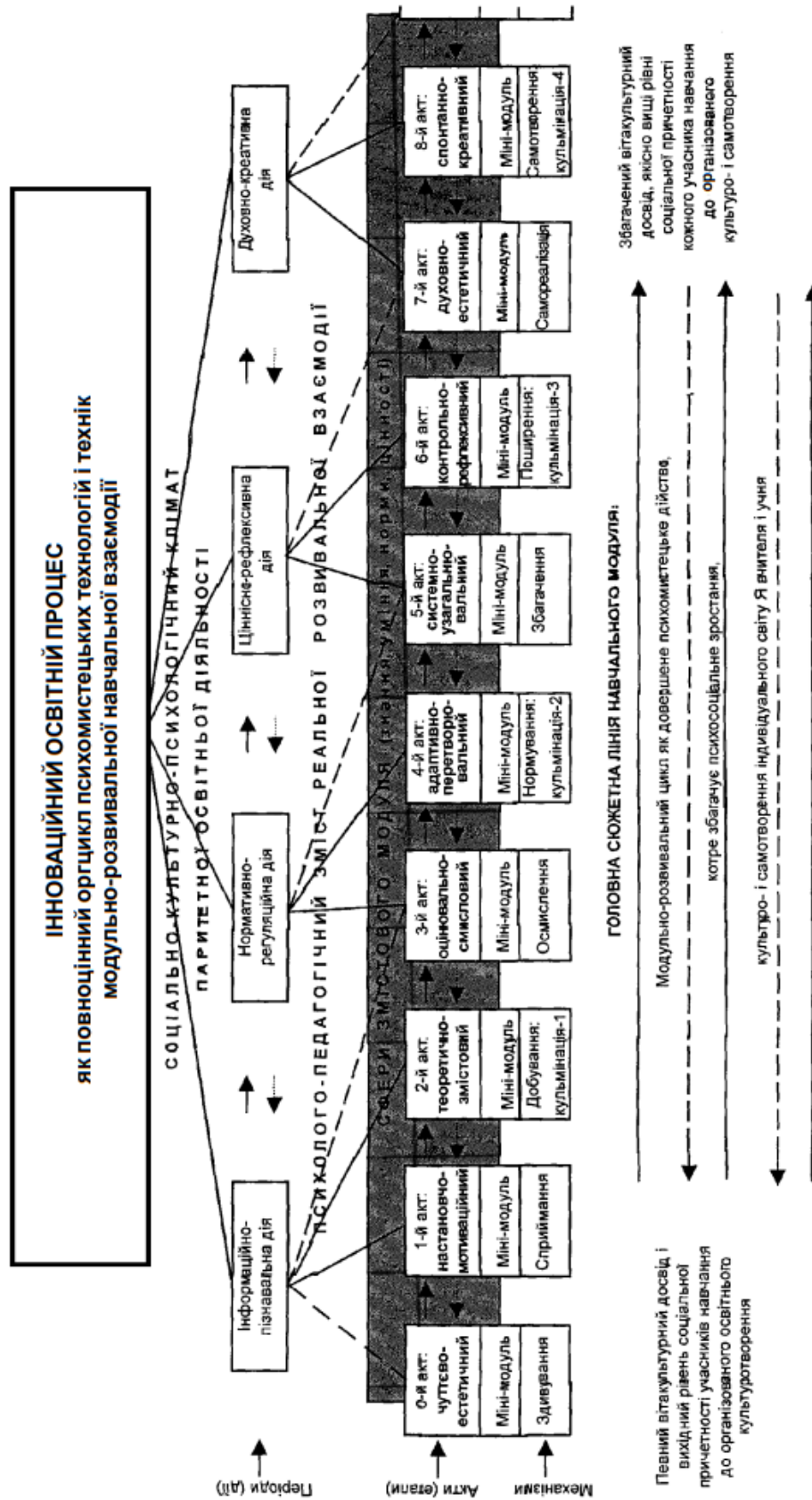


**Критерії ефективного педагогічного керівництва пошуковою  
пізнавальною активністю учнів (за А.В. Фурманом, Б.Г. Скомаровським)**

[91]

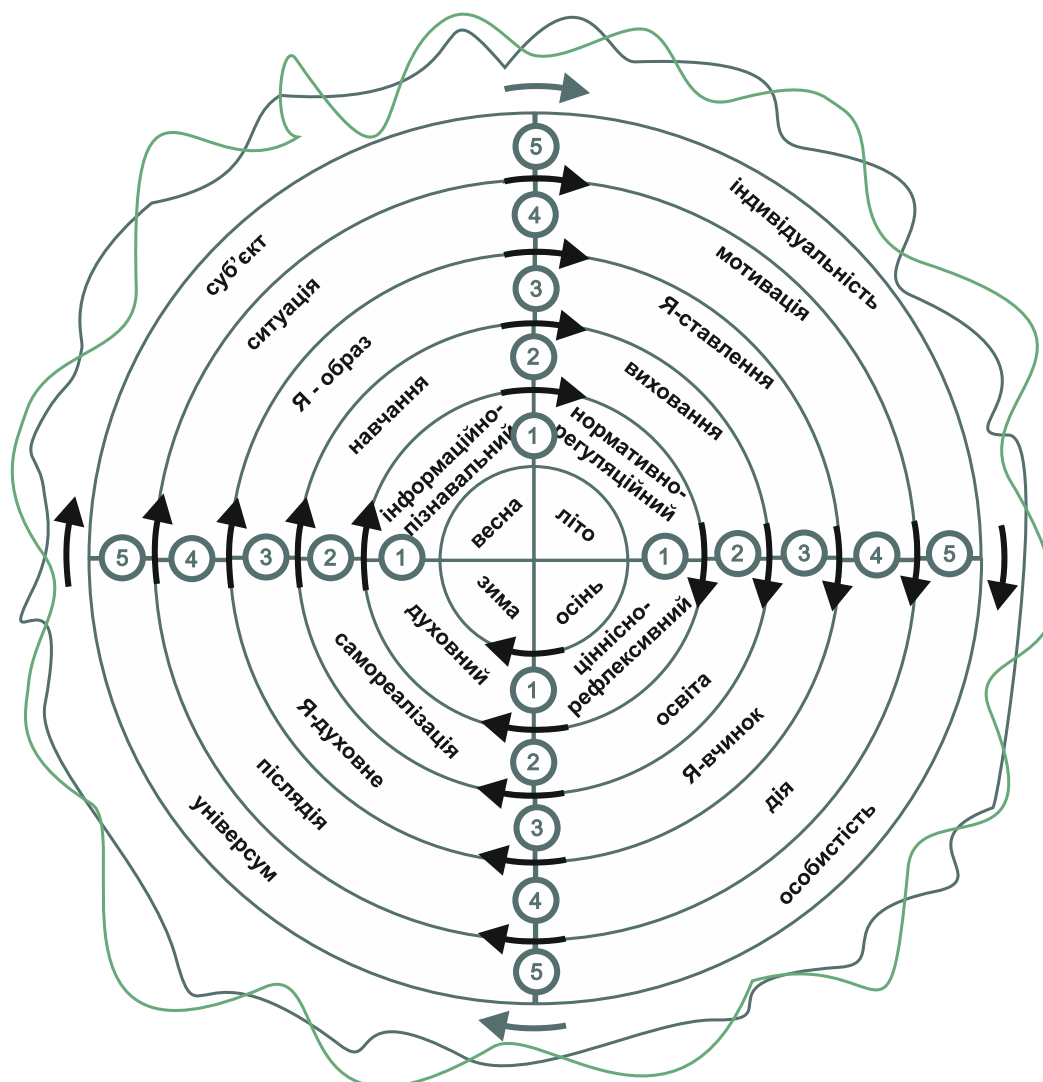


Модель психомистецького перебігу повного функціонального циклу інноваційного освітнього метапроцесу (А.В. Фурман), [81]



## Культуротворчі площини-виміри модульно-розвивальної освітньої життєактивності (за А.В.Фурманом, О.Є. Фурман, В.О. Роменцем)

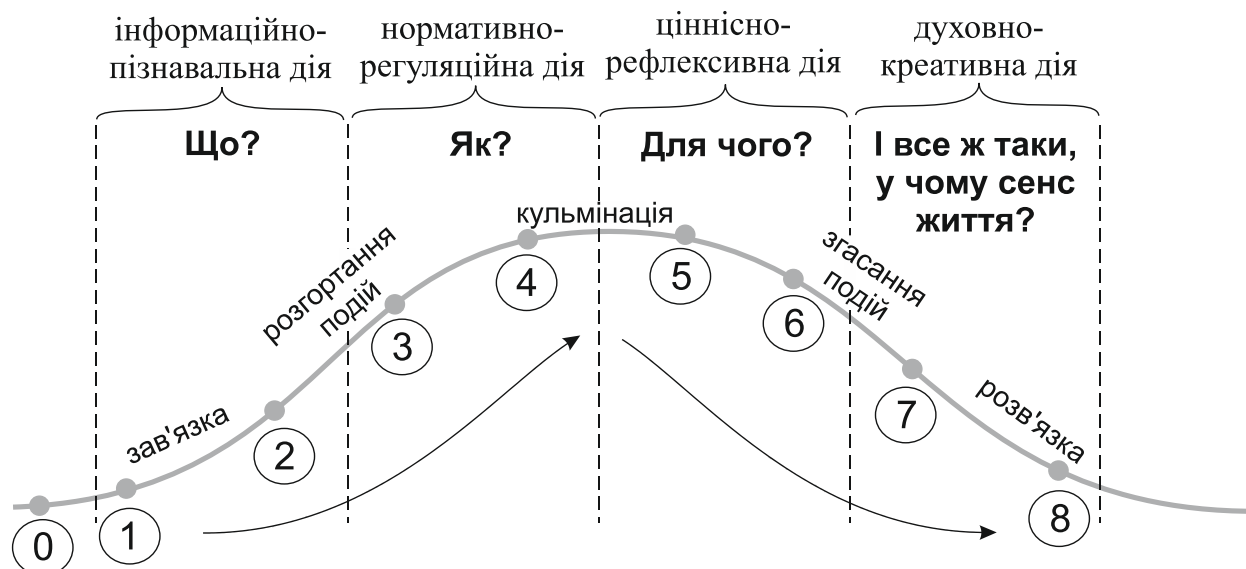
Кола свідоглядних вимірів освітнього дійства за вітакультурної парадигми, втілених у циклі модульно-розвивального навчання



- ① Періоди структурування цілісного модульно-розвивального оргпростору (за А.В. Фурманом)
- ② Універсальні форми причетності особи до творчого та організаційного творення соціально-культурного досвіду (за А.В. Фурманом)
- ③ Основні складові психологічної структури Я-концепції (за О.Є. Фурман (Гуменюк))
- ④ Механізми вчинкового творення натхненної особистості (за В.А. Роменцем)
- ⑤ Основні етапи системного самотворення позитивно-гармонійної Я-концепції людини у розвиткових контекстах її образів суб'єктивної реальності (за О.Є. Фурман (Гуменюк))

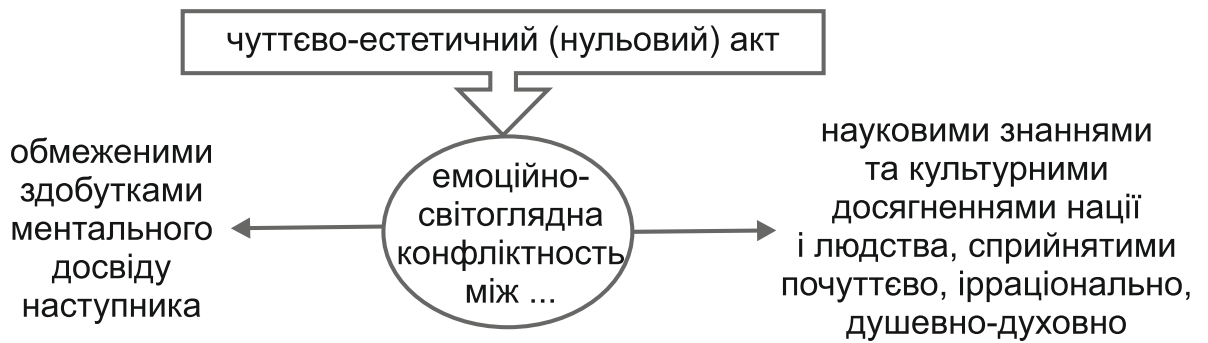
**Психомистецька модель інноваційного освітнього циклув чотирьох діях та дев'яти актах творення освітньої драми**

(за А.В. Фурманом)



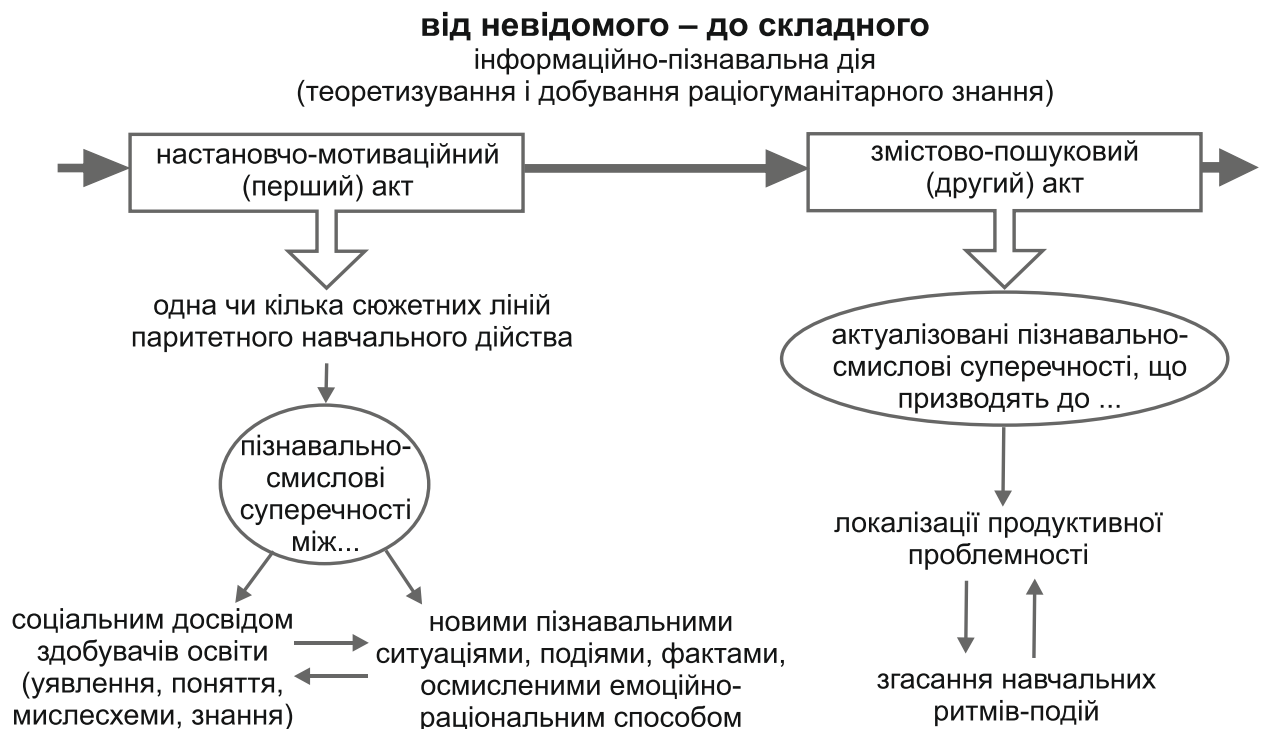
- 0** – нульовий акт, чуттєво-естетичний; **1** – перший акт, настановчо-мотиваційний;  
**2** – другий акт змістово-пошуковий; **3** – третій акт, оцінювально-смісловий;  
**4** – четвертий акт, адаптивно-перетворювальний;  
**5** – п'ятий акт, системно-узагальнювальний; **6** – шостий акт, ціннісно-рефлексивний,  
**7** – сьомий акт; духовно-естетичний; **8** – восьмий акт, спонтанно-креативний

**Сутнісні психологічні особливості нульового акту-дії модульно-розвивального дійства за А.В. Фурманом**

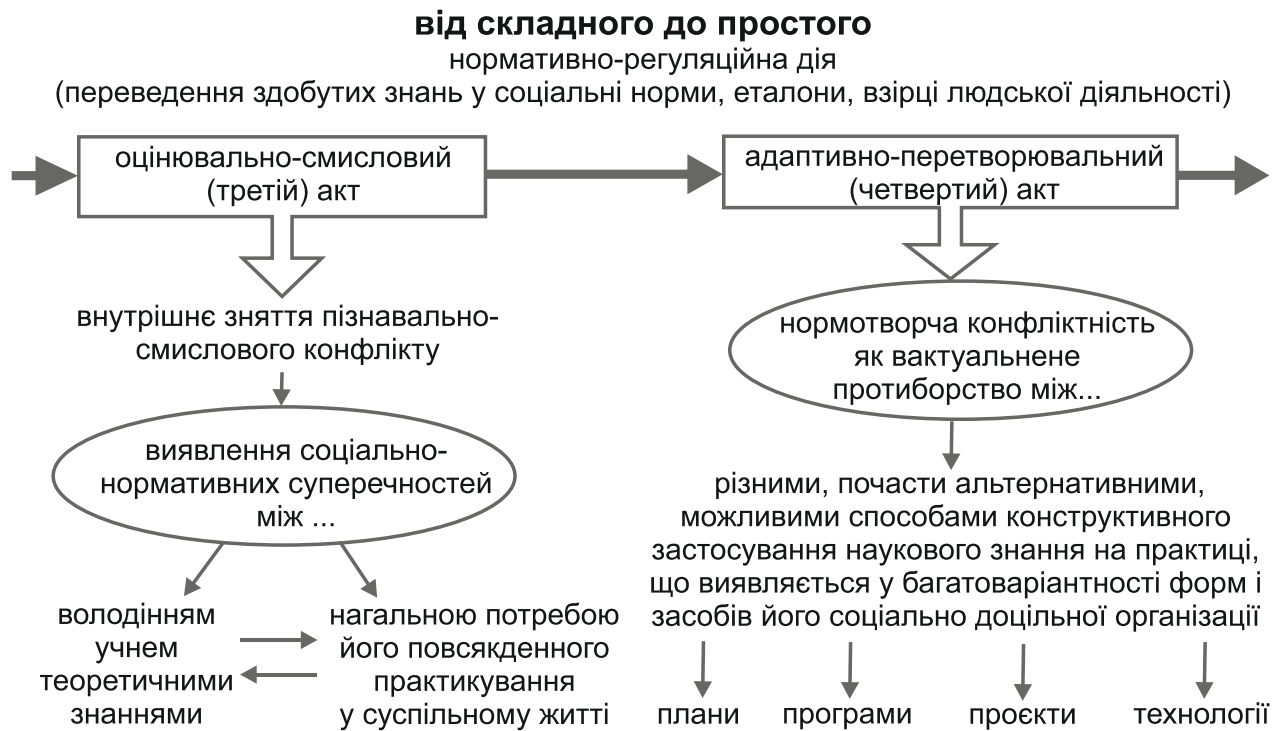


Додаток З

**Сутнісні психологічні особливості першої дії (інформаційно-пізнавальної) модульно-розвивального дійства за А.В. Фурманом**



**Сутнісні психологічні особливості другої дії (інформаційно-пізнавальної) модульно-розвивального дійства за А.В. Фурманом**

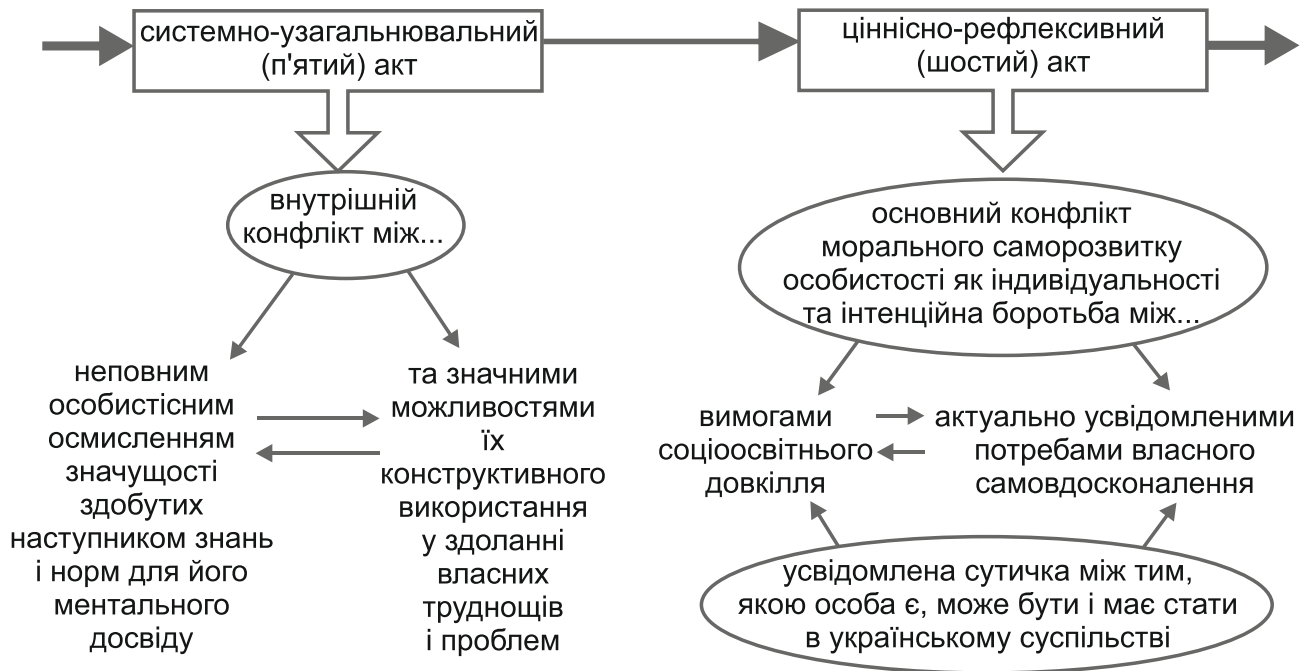


**Сутнісні психологічні особливості третьої дії (інформаційно-пізнавальної) модульно-розвивального дійства за А.В. Фурманом**

**Від простого до звичного**

ціннісно-рефлексивна дія

(наповнення освоєних знань і норм ціннісним змістом і водночас системна рефлексія всього здобутого у взаємодоповненні раціогуманітарних знань, соціальних норм, етнонаціональних і загальнолюдських цінностей)



## Сутнісні психологічні особливості четвертої дії (інформаційно-пізнавальної) модульно-розвивального дійства за А.В. Фурманом



## ПСИХОДИДАКТИЧНА ЕКСПЕРТИЗА ОСВІТНІХ СЦЕНАРІЇВ (автор – О.М. Сулява)

**Загальна характеристика.** Психодидактична експертиза освітніх сценаріїв спрямована на визначення якості організації освітнього процесу як цілісного психомистецького дійства, що забезпечує смислотворення, ціннісне самовизначення, розвиток суб'єктності та структурну впорядкованість навчальної діяльності. Оцінювання здійснюється за системою принципів: ментальності та духовності, розвитковості та модульності (А.В. Фурман).

### **Інструкція до проведення експертизи.**

1. Експерт аналізує освітній сценарій як цілісну систему (зміст, структуру, взаємодію, діяльність учасників).

2. Оцінювання здійснюється за кожним параметром окремо.

3. Для кожного параметра виставляється бал за шкалою від 0 до 5:

0 – відсутній; 1 – проявляється епізодично, фрагментарно

2 – слабо виражений, несистемний

3 – помірно виражений, частково системний

4 – достатньо виражений, системний

5 – повністю реалізований, цілісний та інтегрований.

Інтегральний показник психодидактичної експертизи визначається як відношення суми експертних оцінок за всіма параметрами до максимально можливої суми балів, що забезпечувало нормування результатів у діапазоні від 0 до 1 та уможлиблювало порівняльний аналіз освітніх сценаріїв за такою формулою:

Для інтерпретації отриманих результатів використовується шкала:

- 0,00–0,20 – низький рівень
- 0,21–0,40 – нижче середнього
- 0,41–0,60 – середній
- 0,61–0,80 – достатній
- 0,81–1,00 – високий рівень

Низькі значення інтегрального показника (0,00–0,20), що відповідають низькому рівню, свідчать не лише про формальну невідповідність окремих компонентів сценарію заданим критеріям, а й про відсутність цілісної смислової організації освітнього процесу. У таких випадках виявляються суттєві розриви між цілями, змістом і засобами навчання, домінування репродуктивних форм діяльності, мінімальна представленість рефлексивних і діалогічних практик. Відсутність інноваційно-психологічного клімату та розвивальної взаємодії є закономірними, оскільки вони не закладені у внутрішню структуру сценарію.

Показники у межах 0,21–0,40 (умовно рівень нижче середнього) відображають початкові спроби структурування освітнього сценарію відповідно до психодидактичних вимог, проте вони залишаються фрагментарними і нестійкими. У таких сценаріях можливі окремі елементи смислової організації або взаємодії, однак вони не утворюють цілісної системи й не впливають суттєво на загальну якість освітнього процесу.

Середні значення інтегрального показника (0,41–0,60), що відповідають середньому рівню, відображають часткову реалізацію психодидактичних принципів і можуть інтерпретуватися як наявність окремих елементів розвивального навчання без їх системної інтеграції. У таких сценаріях спостерігається поєднання традиційних та інноваційних підходів, фрагментарність смислотворчих практик, ситуативний характер взаємодії. Це створює передумови для розвитку, проте не забезпечує стабільності розвивального ефекту.

Значення в межах 0,61–0,80 (що відповідають достатньому рівню) засвідчують сформованість основних компонентів розвивального освітнього сценарію та їх відносну узгодженість. У таких випадках простежується системність у реалізації психодидактичних принципів, наявність рефлексивних елементів, орієнтація на суб'єктний досвід учнів. Водночас окремі аспекти можуть залишатися недостатньо розгорнутими або потребувати подальшого вдосконалення.

Високі значення інтегрального показника (0,81–1,00), що відповідають високому рівню, засвідчують цілісність і внутрішню узгодженість освітнього сценарію, його відповідність принципам модульно-розвивальної системи та здатність генерувати умови для повноцінної розвивальної взаємодії. Такі сценарії характеризуються смисловою насиченістю, відкритістю до імпровізації, наявністю розвинених рефлексивних механізмів і стійкою орієнтацією на суб'єктний досвід учнів. Вони можуть розглядатися як зразки ефективної педагогічної практики та підлягати узагальненню і поширенню. Важливо підкреслити, що психодидактична експертиза дозволяє не лише фіксувати рівень якості освітнього сценарію, а й здійснювати його діагностичний аналіз. Зіставлення оцінок за окремими критеріями дає можливість виявити конкретні зони ризику або, навпаки, сильні сторони сценарію, що відкриває перспективи для його цілеспрямованого вдосконалення. Таким чином, результати експертизи набувають не лише оціночного, а й проєктувального значення.

### **Бланк для проведення психодидактичної експертизи освітніх сценаріїв**

№ п/п	Критерії та параметри психодидактичної експертизи	Бали
<b>Критерій смислотворчої інтерпретації (принцип ментальности)</b>		
1.	Відкриті інтерпретаційні завдання.	
2.	Багатозначність змісту.	
3.	Можливість особистісного прочитання чи інтерпретації змісту.	
4.	Задіяння вчителя та учнів до процесу осмислення соціокультурного досвіду.	
<b>Рефлексивно-мисленнєвий критерій (принцип ментальности)</b>		
5.	Рефлексивні паузи.	
6.	Запитання на осмислення здобутого досвіду.	
7.	Сприяння до самоусвідомлення причин власних досягнень або невдач.	
8.	Аналіз власних дій і переживань учасників навчання.	
<b>Критерій ціннісно-сислової резонантності (принцип духовности)</b>		
9.	Наявність ціннісних смислів.	
10.	Зв'язок навчального матеріалу з життєвим досвідом суб'єктів навчання (першочергово – із системою їх цінностей).	
11.	Орієнтація завдань на внутрішній вибір і самовизначення суб'єктів розвивальної взаємодії.	
12.	Актуалізація персоналізованого ставлення до явищ, подій і вчинків у процесі навчання.	
<b>Критерій суб'єктно-екзистенційної зануреності (принцип духовности)</b>		
13.	Наявність художнього образу як смислотвірного ядра освітнього сценарію.	

14.	Позитивно психоемоційна насиченість навчального процесу.	
15.	Використання психомистецьких засобів організації навчальної діяльності.	
16.	Ефект «проживання» освітньої події як цілісного досвіду, що залишає глибинний слід у внутрішньому світі учня.	
Суб'єктно-розвивальний критерій (принцип розвитковості)		
17.	Наявність можливості обирати способи діяльності.	
18.	Активна позиція учня у навчальному процесі.	
19.	Прояв ініціативи в окресленні та розв'язанні завдань.	
20.	Самостійне конструювання навчальних дій і рішень.	
Проблемно-діалогічний критерій (принцип розвитковості)		
21.	Використання проблемно-діалогічних форм організації навчання.	
22.	Партнерський характер взаємодії між учителем і учнем.	
23.	Дія процесу спільного конструювання освітньої реальності.	
24.	Відкритість освітнього сценарію до варіативності способів дії та результатів навчання.	
Критерій проектної цілісності (принцип модульності)		
25.	Наявність чітко визначеної мети і завдань модуля-проекту.	
26.	Логічна узгодженість змістових елементів сценарію.	
27.	Відповідність форм і методів навчання поставленим цілям.	
28.	Завершеність модульної структури як цілісної освітньої одиниці.	
29.	Наявність єдиного сюжетно-композиційного задуму.	
30.	Узгодженість етапів як елементів цілісної драматургії.	
Критерій ритміки освітнього дійства або його процесної впорядкованості (принцип модульності)		
31.	Модульна структура освітнього дійства.	
32.	Визначення дій та актів освітнього дійства кожного мінімодуля.	
33.	Відповідність мінімодуля психолого-педагогічному змісту конкретного етапу (акту).	
34.	Психодидактична повнота впровадження навчально-предметного змісту.	
35.	Завершеність мінімодуля як локального циклу освітньої взаємодії.	

З огляду на те, що психодидактична експертиза охоплює 8 критеріїв, які мають різну кількість показників (від 4 до 6), застосування простої сумарної оцінки є некоректним, оскільки призводить до непропорційного впливу критеріїв із більшою кількістю показників на загальний результат. З метою уникнення цього використано процедуру внутрішньокритеріального нормування з подальшим усередненням отриманих значень.

**УНІВЕРСАЛЬНА ТЕСТ-КАРТА АНАЛІЗУ ЕФЕКТИВНОСТІ  
МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ У СЕРЕДНІЙ  
ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ (проф. А. В. Фурман) [77, с.92-93]**

Дата	Клас	Кількість учнів	Кабінет
Учитель		Предмет	
Підготовка модульного заняття:			
Готовність учнів:			
Організація уваги учнів (хв.)	Запізнення:	Недоречності:	

**РОЗВИВАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ:  
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АТМОСФЕРА**

**ВИЯВ ПРОФЕСІЙНО-МЕНТАЛЬНОГО  
ДОСВІДУ ВЧИТЕЛЯ**

**А. ТЕМП СПІЛКУВАННЯ:**

- а) уповільнений
- б) оптимальний
- в) швидкий

**Б. ТОНАЛЬНІСТЬ МОВЛЕННЯ:**

- а) бадьорий
- б) стриманий
- в) задушевний
- г) роздратований

**В. ЖЕСТИКУЛЯЦІЯ:**

- а) довільна, «відкрита»
- б) скута, «закрита»
- в) доладна
- г) безладна

**Г. ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВИЙ ПОТЕНЦІАЛ:**

- а) лабільний
- б) однотиповий, ригідний
- в) позитивно-регулятивний
- г) песимістичний

**Д. СПОСІБ КОНТАКТУВАННЯ:**

- а) примусовий
- б) переконувальний
- в) невимушений
- г) психонавіювання

**Е. РОЗУМІННЯ УЧНЯ-ПАРТНЕРА:**

- а) неадекватне
- б) ситуативно-адекватне
- в) психологічно неприйнятне

**МЕНТАЛЬНИЙ ДОСВІД УЧНІВ**

*(Атмосфера спілкування на занятті)*

**А. СТАВЛЕННЯ ДО ВЗАЄМОДІЇ:**

- а) позитивне, доброзичливе
- б) невизначене, нейтральне
- в) негативне, пасивне
- г) негативно-агресивне

**Б. ВНУТРІШНЯ ВМОТИВОВАНИСТЬ  
УЧНІВ:**

- а) відсутня
- б) короткочасна
- в) ситуативна

г) процесуально-неперервна

**В. ЕМОЦІЙНА АКТИВНІСТЬ:**

- а) низька, невиразна
- б) емоційно негативна
- в) емоційно позитивна
- г) захоплення

**Г. ПРИЙНЯТТЯ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ:**

- а) повно позитивне
- б) ситуативно позитивне
- в) частково негативне
- г) конфліктне

**Д. ХАРАКТЕР СПІЛКУВАННЯ:**

- а) формальний
- б) локально змістовий
- в) повно змістовий
- г) духовний (інтимно)

**Е. ПСИХІЧНИЙ СТАН:**

- а) пригнічений

- г) глибинно смислове  
Є. КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ:  
а) орфоепічна  
б) інтонаційна  
в) граматична  
г) стилістична

- б) тривожний  
в) дієво-напружений  
г) високоафективний  
Є. ЕТИКЕТ СПІЛКУВАННЯ:  
а) норми не виконуються  
б) норми виконуються

Для кількісного аналізу емпіричних даних використано методіку кваліметричної оцінки, що передбачає нормування якісних показників до інтервалу 0–1 із подальшим обчисленням інтегрального показника як середнього арифметичного нормованих значень індикаторів.

*Карта для підрахунку балів під час визначення якості  
соціально-психологічної атмосфери:*

**ВИЯВ ПРОФЕСІЙНО-МЕНТАЛЬНОГО  
ДОСВІДУ ВЧИТЕЛЯ**

- А. ТЕМП СПІЛКУВАННЯ:**  
а) уповільнений – 0.33  
б) оптимальний – 1.00  
в) зашвидкий – 0.00  
**Б. ТОНАЛЬНІСТЬ МОВЛЕННЯ:**  
а) бадьорий – 1.00  
б) стриманий – 0.33  
в) задушевний – 0.66  
г) роздратований – 0.00  
**В. ЖЕСТИКУЛЯЦІЯ:**  
а) довільна, «відкрита» – 1.00  
б) скута, «закрита» – 0.33  
в) доладна – 0.66  
г) безладна – 0.00  
**Г. ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВИЙ ПОТЕНЦІАЛ:**  
а) лабільний – 0.66  
б) однотиповий, ригідний – 0.33  
в) позитивно-регулятивний – 1.00  
г) песимістичний – 0.00  
**Д. СПОСІБ КОНТАКТУВАННЯ:**  
а) примусовий – 0.00  
б) переконувальний – 0.33  
в) невимушений – 0.66  
г) психонавіювання – 1.00  
**Е. РОЗУМІННЯ УЧНЯ-ПАРТНЕРА:**  
а) неадекватне – 0.00  
б) ситуативно-адекватне – 0.33  
в) психологічно неприйнятне – 0.00

**МЕНТАЛЬНИЙ ДОСВІД УЧНІВ**

*(Атмосфера спілкування на занятті)*

- А. СТАВЛЕННЯ ДО ВЗАЄМОДІЇ:**  
а) позитивне, доброзичливе – 1.00  
б) невизначене, нейтральне – 0.33  
в) негативне, пасивне – 0.00  
г) негативно-агресивне – 0.00  
**Б. ВНУТРІШНЯ ВМОТИВОВАНІСТЬ  
УЧНІВ:**  
а) відсутня – 0.00  
б) короткочасна – 0.33  
в) ситуативна – 0.66  
г) процесуально-неперервна – 1.00  
**В. ЕМОЦІЙНА АКТИВНІСТЬ:**  
а) низька, невиразна – 0.33  
б) емоційно негативна – 0.00  
в) емоційно позитивна – 0.66  
г) захоплення – 1.00  
**Г. ПРИЙНЯТТЯ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ:**  
а) повно позитивне – 1.00  
б) ситуативно позитивне – 0.66  
в) частково негативне – 0.33  
г) конфліктне – 0.00  
**Д. ХАРАКТЕР СПІЛКУВАННЯ:**  
а) формальний – 0.00  
б) локально змістовий – 0.33  
в) повно змістовий – 0.66  
г) духовний (інтимно) – 1.00  
**Е. ПСИХІЧНИЙ СТАН:**  
а) пригнічений – 0.00  
б) тривожний – 0.00

г) глибинно смислове – 1.00

Є. КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ (нуль, один-три чи всі 4 показники)

а) орфоепічна – 0.25

б) інтонаційна – 0.25

в) граматична – 0.25

г) стилістична – 0.25

в) дієво-напружений – 0.33

г) високоафективний – 1.00

Є. ЕТИКЕТ СПІЛКУВАННЯ:

а) норми не виконуються – 0.00

б) норми виконуються – 1.00

Організація уваги: 0-3 хв – 1.00; 4 хв – 0.66; 5 хв – 0.33; більше 5 хвилин – 0.00.

Запізнення: 0 хв → 1.00; 1–2 хв → 0.66; 3–5 хв → 0.33; 5 хв → 0.00.

Недоречності (кількість випадків): 0 → 1.00; 1 → 0.66; 2–3 → 0.33; 3 → 0.00.

Інтегральний показник ефективності модульно-розвивального заняття визначається на основі кваліметричної моделі шляхом усереднення нормованих значень індикаторів трьох блоків: професійно-комунікативного (вчитель), ментально-розвивального (учні) та організаційного. Усереднення здійснюється поетапно: спочатку обчислюються середні значення у межах кожного блоку, після чого визначається загальний інтегральний показник як середнє арифметичне трьох блокових індексів. Усі показники подаються в уніфікованій шкалі 0–1.

*Інструкція для обрахунку даних:*

1. Обрати значення 0–1 у кожному пункті.
2. Знайти середнє арифметичне по кожному блоку (вчитель, учень, організації моменти).
3. Знайти середнє трьох блоків.
4. Отримати інтегральний індекс (0–1).

### **Експертна оцінка якості розвивальної взаємодії (у контексті імпровізації як феномена творчої рефлексії)**

Запропонована експертна оцінка розглядається як інструмент зовнішнього аналізу та одночасно як форма професійної саморефлексії вчителя. Вона спрямована на виявлення умов, у яких імпровізація як феномен творчої рефлексії проявляється в освітньому дійстві, а також на аналіз якості розвивальної взаємодії в межах суб'єкт-суб'єктної вітакультурної парадигми.

Водночас імпровізація виявляється як системний феномен, що розгортається не в умовах хаотичної невизначеності, а у структурованому, але й відкритому освітньому просторі. Її розвиток можливий лише у випадку дотримання динамічної рівноваги між організованістю педагогічної системи та свободою творчого реагування. Надмірна регламентація (авторитарний полюс), так само як і хаотичність взаємодії (відсутність структурованості) однаково звужують поле імпровізації та блокують її творчий потенціал.

*Закриті твердження для експертизи :*

1. Взаємодія має гнучкий характер і здатна змінюватися відповідно до ситуації уроку.
2. У навчальному процесі створюються умови для спонтанного реагування учасників.
3. Учитель і учні пропонують різні способи розв'язання навчальних завдань.
4. Помилка сприймається як ресурс для розвитку.
5. Учні проявляють ініціативу у висловленні власних ідей.
6. У взаємодії простежується діалогічність і взаємна відкритість.
7. Відбувається спільне творення нового змісту навчання.
8. Учні здатні осмислювати власні дії та результати.
9. Урок створює умови для діалогу.
10. Характер взаємодії змінюється залежно від психолого-педагогічної ситуації.

*Напіввідкриті запитання (без балів):*

11. Якою була імпровізація на занятті? Чиста, адаптивна, напівспланована, контекстуалізована. В чому вона проявлялася?

12. Які атрибути психологічного інноваційного клімату (діалогічність, довіра, уважність, взаємодопомога, емпатійність, продуктивність, працездатність, вимогливість, доброзичлива критика [26, с.264], інше \_\_\_\_\_) спостерігалися на занятті?

*Відкриті запитання (без балів):*

12. Які якості вчителя або його атракції сприяли або обмежували прояв імпровізації та ведення діалогу на занятті? \_\_\_\_\_

13. Які прояви учнів сприяли або обмежували імпровізування та ведення діалогу на занятті? \_\_\_\_\_

14. Які психолого-педагогічні кроки можуть посилити імпровізаційність та діалог у навчальному процесі, забезпечуючи при цьому баланс між структурованістю та свободою взаємодії? \_\_\_\_\_

Підсумовуючи, імпровізація постає багатовекторним чинником інтеріоризації досвіду та маркером якості інноваційного психологічного клімату освітньої взаємодії, водночас вона розкриває творчий та психодуховний потенціал новітнього модульно-розвивальної навчання проф. А. В. Фурмана як перспективного напрямку гуманізації та постання сучасної української освіти.

**Інструкція щодо застосування експертної шкали оцінювання рівня розвивальної взаємодії та імпровізаційності на уроці**

*1. Загальні положення.*

Запропонована методика призначена для експертного оцінювання рівня розвивальної взаємодії між учителем та учнями під час навчального заняття. Центральним показником виступає імпровізаційність освітньої взаємодії, яка розглядається як здатність учителя й учнів гнучко змінювати способи дії, реагувати на ситуацію уроку, відходити від жорстко заданого сценарію та спільно конструювати навчальний зміст у процесі взаємодії.

Оцінювання здійснюється експертами (науковцями, адміністрацією закладу освіти, підготовленими педагогами) або вчителями в межах самоаналізу уроку.

### *2. Порядок оцінювання (закриті твердження).*

Кожне з 10 тверджень оцінюється за п'ятибальною шкалою: 0 балів – ознака відсутня; 1 бал – мінімальний прояв; 2 бали – слабкий прояв; 3 бали – помірний прояв; 4 бали – виражений прояв; 5 балів – повністю сформований, системний прояв.

Оцінювання здійснюється на основі безпосереднього спостереження за уроком або аналізу його матеріалів (відеозапис, конспект, сценарій).

### *3. Зміст оцінюваних характеристик (з акцентом на імпровізаційність).*

Закриті твердження спрямовані на виявлення рівня імпровізаційності та діалогічної розвивальної взаємодії, зокрема: гнучкість і варіативність педагогічних дій; здатність учителя й учнів змінювати стратегії взаємодії в ході уроку; виникнення спонтанних реакцій і навчальних ситуацій; готовність до відхилення від заздалегідь заданого сценарію; спільне пошукування розв'язків навчальних завдань; сприйняття помилки як ресурсу розвитку; ініціативність учнів; діалогічність і відкритість взаємодії; спільне конструювання нового змісту навчання; рефлексивність учасників освітнього процесу.

### *4. Розрахунок інтегрального показника.*

Після визначення балів за кожним твердженням обчислюється середнє арифметичне значення і ділиться на 50 (максимальну кількість балів). Отриманий індекс (від 0 до 1) відображає рівень імпровізаційно-розвивальної взаємодії та використовується для подальшої статистичної обробки.

### *5. Рівні імпровізаційно-гармонійної взаємодії:*

#### **0,00–0,20 – деструктивно-формальний рівень**

Імпровізаційність відсутня або проявляється вкрай рідко. Освітня взаємодія характеризується або надмірною регламентованістю, що не залишає простору для ініціативи та діалогу, або недостатньою організованістю, яка призводить до хаотичності взаємодії. Структура уроку або залишається

незмінною незалежно від перебігу педагогічної ситуації, або втрачає цілісність і керованість. Навчальна діяльність має переважно формальний характер.

### **0,21–0,40 – фрагментарно-репродуктивний рівень**

Окремі прояви імпровізаційності виникають ситуативно, проте не визначають характер взаємодії. Структура уроку залишається переважно жорстко заданою, хоча іноді допускає незначні відхилення. В окремих випадках спроби відійти від запланованого перебігу заняття можуть бути недостатньо узгодженими та не інтегруватися в загальну логіку уроку. Переважає відтворення наперед визначених способів діяльності.

### **0,41–0,60 – ситуативно-імпровізаційний рівень**

Імпровізаційність проявляється в окремих педагогічних ситуаціях і залежить від перебігу взаємодії між учителем та учнями. Структура уроку зберігає загальну організованість, проте допускає часткову зміну змісту, темпу або способів роботи відповідно до актуальних освітніх потреб. Баланс між структурованістю та свободою взаємодії є нестійким і досягається не в усіх ситуаціях.

### **0,61–0,80 – стабільно-імпровізаційний рівень**

Імпровізаційність є сталою характеристикою освітньої взаємодії. Учитель і учні демонструють готовність гнучко реагувати на перебіг уроку, зберігаючи при цьому його змістову та організаційну цілісність. Структура заняття виступає не жорстким алгоритмом, а гнучкою рамкою, яка забезпечує продуктивне поєднання педагогічного задуму та ситуативних змін. Досягається стійкий баланс між організованістю та свободою взаємодії.

### **0,81–1,00 – високий інноваційно-імпровізаційний рівень**

Імпровізаційність виступає природним механізмом розгортання освітньої взаємодії. Учитель і учні спільно конструюють навчальний процес, творчо реагуючи на нові ідеї, запити та ситуації. Структура уроку є внутрішньо впорядкованою, але відкритою до змін і розвитку. Баланс між структурованістю та свободою досягає оптимального рівня, забезпечуючи високу продуктивність, діалогічність і розвивальний потенціал навчання.

### *6. Інтерпретація напіввідкритих запитань.*

Напіввідкриті запитання не підлягають бальній оцінці та використовуються для якісної інтерпретації контексту уроку. Вони виконують уточнювальну та пояснювальну функцію щодо кількісних даних.

Зокрема: 1) запитання про характер імпровізації (чиста, адаптивна, напівспланована, контекстуалізована); 2) використовується для якісного опису форми прояву імпровізаційності та конкретизації її типу в межах уроку; такі дані доповнюють кількісний індекс і дозволяють інтерпретувати його змістовно; запитання про атрибути психологічного інноваційного клімату (діалогічність, довіра, емпатійність, взаємодопомога тощо) спрямовані на виявлення умов, які або сприяють, або обмежують імпровізаційність. Результати використовуються для опису факторного середовища, а не для розрахунку балів.

### *7. Інтерпретація відкритих запитань.*

Відкриті запитання не оцінюються кількісно і не включаються до розрахунку інтегрального показника.

Вони використовуються для: 1) виявлення педагогічних чинників, що сприяють або обмежують імпровізаційність і діалогічність; 2) аналізу поведінкових і професійних характеристик учителя; 3) аналізу активності та ролі учнів у створенні навчальної взаємодії; 4) формування рекомендацій щодо вдосконалення освітнього процесу.

Отримані відповіді підлягають якісному контент-аналізу і можуть групуватися за тематичними категоріями.

### *8. Примітка.*

Методика спрямована на комплексне поєднання кількісної оцінки рівня імпровізаційно-розвивальної взаємодії та якісного аналізу умов її виникнення. Це дозволяє забезпечити як статистичну обробку даних, так і змістовну інтерпретацію психолого-педагогічних явищ.

**ТВОРЧО-РЕФЛЕКСИВНА ЕКСПЕРТИЗА (ЕСЕ)  
ПСИХОМИСТЕЦЬКОГО ОСВІТНЬОГО ДІЙСТВА  
(О.М. СУЛЯВА)**

Запропонована експертиза має двосторонній характер функціонування. З одного боку, вчитель, який проводить освітнє заняття, отримує розгорнутий експертний і рефлексивний відгук щодо здійсненої ним педагогічної діяльності у формі есе, що містить враження, спостереження та професійні судження. З іншого боку, саме це есе виступає об'єктом подальшої експертизи, яка здійснюється іншим експертом, зокрема керівником освітнього закладу, і слугує індикатором рівня професійної підготовки та рефлексивної культури експерта. Відтак виникає ситуація подвійної експертизи, у якій оцінюється як педагогічна діяльність, так і здатність до її професійного осмислення. Якщо отримане після проведеного уроку (мінімодуля) есе експерта сприймається вчителем суб'єктно, як відгук на його професійну діяльність, то власне есе вже постає методом виявлення експертності перевіряючого, а це вже обґрунтовує необхідність розроблення детальної методики опрацювання есе як самостійного діагностичного інструменту. Така методика передбачає залучення експерта (вчителя) до відвідування психомистецького освітнього дійства, що проводиться іншим вчителем, з подальшим виконанням рефлексивного завдання у форматі есе.

**Процедура проведення методики:**

1. Експерт відвідує освітнє дійство (урок, мінімодуль).
2. Після завершення дійства експерту пропонується перелік запитань, згрупованих за чотирма змістовими категоріями: сенсово-емоційний; змістовно-ціннісний; суб'єкт-суб'єктний; вчинково-процесуальний та професійно-рефлексивний.
3. Експерт обирає по одному запитанню з кожної категорії (усього – 4 запитання).

4. На основі обраних запитань створюється рефлексивне есе, у якому вільно висловлюються власні враження, осмислення та професійні судження.

5. Есе аналізується дослідником за розробленою шкалою глибини рефлексії (0–5 балів).

### **Принцип відбору запитань**

Вимога обрати по одному запитанню з кожної категорії забезпечує цілісність охоплення різних рівнів освітнього дійства; баланс між емоційним, смисловим, соціальним і процесуальним вимірами; структурованість рефлексії експерта; можливість багатовимірного аналізу професійного мислення.

### **Наукове значення методики**

Методика дозволяє виявити: глибину професійної рефлексії педагога; здатність до смислотворення і узагальнення досвіду; рівень включеності у психомистецьку природу освітнього процесу; готовність до професійного розвитку та відкритість до нових педагогічних практик.

### **Інструкція для експерта щодо виконання рефлексивного есе**

Шановний експерте!

Вам пропонується здійснити рефлексивне осмислення відвіданого психомистецького освітнього дійства у форматі короткого есе.

Ознайомившись із запропонованим переліком запитань, оберіть одне в кожній групі запитань, яке найбільшою мірою відгукується Вашому професійному досвіду, внутрішнім враженням або аналітичному баченню і напишіть вашу відповідь. Сформулюйте її у вигляді цілісного есе (декілька пов'язаних речень або невеликий текст), у якому Ви вільно висловлюєте власні спостереження, переживання, оцінки та професійні судження.

У процесі написання есе рекомендується зосередитися на глибинному осмисленні обраного аспекту освітнього дійства; уникати формалізованих або шаблонних відповідей; спиратися на власний досвід спостереження та професійну рефлексію; передавати не лише раціональні, але й емоційно-

сміслові враження; за можливості використовувати образні, метафоричні або узагальнювальні формулювання.

Обсяг есе є довільним, проте достатнім для розкриття сутності обраного запитання. Відповідь має відображати цілісне бачення та індивідуальну позицію експерта.

Результати виконання методики використовуються для якісного аналізу психодидактичних характеристик освітнього сценарію, зокрема його смислотворчого, взаємодійного та вчинково-розвивального потенціалу.

### **Шкала оцінювання глибини рефлексивного есе експерта (0–5 балів)**

**0 балів** – відповідь відсутня або не відповідає обраному запитанню, есе не подано або воно є формальним, не містить змістовної рефлексії.

**1 бал** – *формально-описовий рівень*, відповідь містить загальні, поверхневі судження без особистісного включення, емоційного або смислового осмислення.

**2 бали** – *описово-рефлексивний рівень*, присутні окремі елементи власного бачення, однак вони фрагментарні, без глибокої інтеграції переживання та осмислення.

**3 бали** – *сміслово-рефлексивний рівень*, відповідь демонструє осмислення окремих аспектів освітнього дійства, наявні спроби узагальнення, емоційно-сміслового включення, проте без цілісного бачення.

**4 бали** – *цілісно-рефлексивний рівень*, есе характеризується глибиною осмислення, інтеграцією переживань, смислів і професійного бачення; простежується узагальнення досвіду та сформована позиція експерта.

**5 балів** – *трансцендентно-рефлексивний (метарефлексивний) рівень*, відповідь відзначається високим рівнем узагальнення, глибиною смислотворення, наявністю метапозиції, образності та здатності виходити за межі безпосереднього досвіду; есе набуває характеру професійно-рефлексивного твору.

### **Градація запитань для рефлексивного есе експерта**

*I. Сенсово-емоційний рівень (переживання і первинний відгук)*

1. Який момент освітнього дійства став для Вас точкою внутрішнього відгуку і чому саме він?
2. Який образ, метафора чи сюжет залишилися з Вами після завершення дійства?
3. Які емоції домінували під час спостереження і як вони пов'язані зі змістом заняття?
4. Чи було у Вас відчуття «проживання» змісту, і як саме воно проявилось?
5. Як би Ви описали це освітнє дійство однією метафорою або коротким образом?

### *II. Змістовно-ціннісний рівень (розуміння і осмислення)*

6. У чому Ви відчули цілісність цього освітнього дійства як події, а не просто заняття?
7. Які цінності, на Вашу думку, були актуалізовані в цьому освітньому дійстві?
8. Чи відчули Ви логіку розвитку подій як єдиного сюжету? Опишіть це відчуття.
9. Який етап освітнього дійства видався Вам найбільш насиченим змістом і чому?
10. Як, на Вашу думку, відбувалося завершення освітнього дійства: як формальне підбиття підсумків чи як внутрішнє завершення досвіду?

### *III. Суб'єкт-суб'єктний рівень (взаємодія і співтворчість)*

11. У який момент учні, на Ваш погляд, ставали суб'єктами власної діяльності?
12. Які моменти взаємодії можна назвати справді діалогічними і співтворчими?
13. Як змінювалася атмосфера взаємодії між учасниками протягом освітнього дійства?
14. Чи виникало у Вас бажання включитися в освітній процес як учаснику? Що це означає для Вас як експерта?

*IV. Вчинково-процесуальний рівень (логіка дії і розвитку)*

15. Чи можна сказати, що це освітнє дійство мало власний «вчинковий сюжет»? Як Ви його побачили?

16. Який момент можна вважати кульмінацією, і що саме зробило його таким?

17. Чи відчувається у сценарієві логіка переходу від задуму до його реалізації?

18. Який етап дійства Ви б назвали найбільш «вчинковим» і чому?

*V. Професійно-рефлексивний рівень (майстерність і розвиток)*

19. У чому Ви вбачаєте особливість організації мінімодуля у цьому модулі-проєкті?

20. Які професійні знахідки вчителя Ви могли б рекомендувати для використання іншими?

21. Чи змінило це освітнє дійство Ваше бачення можливостей навчального процесу? Якщо так – у чому саме?

Для кількісної обробки експертних якісних даних застосовано процедуру нормування первинних оцінок у шкалі 0–5 до інтервалу 0–1 шляхом ділення на максимальне значення шкали. Інтегральний показник рівня розвитку освітнього дійства визначався як середнє арифметичне нормованих значень за п'ятьма змістовними рівнями аналізу. Оскільки в кожній групі запитань експерт обирав лише 1 запитання для написання есе, а максимальна кількість балів – 5, то результати кожної відповіді діляться на 5, потім обчислюється сума усіх п'яти показників і знаходиться їх середнє арифметичне.

Інтегральний рівень розвитку освітнього дійства визначається як:

$$I = \frac{I_1 + I_2 + I_3 + I_4 + I_5}{5}$$

де  $I_1$ – $I_5$  – нормовані значення за п'ятьма рівнями аналізу.

**ПОРІВНЯЛЬНА МАТРИЦЯ ДВОХ ШКАЛ  
ОЦІНЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО ДІЙСТВА**

<b>Рівень сформованості освітньої події та її осмислення</b>	<b>Експертна оцінка заняття (що відбулося)</b>	<b>Експертна оцінка есе (як осмисленого продукту навчально-пізнавальної діяльності)</b>
0–0.18	Освітнє дійство як педагогічна подія не сформувалося: відсутня цілісність взаємодії, слабо або не простежується організація процесу.	Досвід не сформувався: есе не відображає подію як пережитий або осмислений досвід, відсутні рефлексія та смислова цілісність.
0.20–0.38	Фрагментарна педагогічна подія: заняття складається з окремих епізодів без внутрішньої узгодженості.	Фрагменти досвіду: наявні окремі спостереження, але без цілісного осмислення та глибокої інтерпретації.
0.40–0.58	Частково організоване освітнє дійство: простежується структура, але є розриви у взаємодії та логіці розвитку.	Частково осмислений досвід: є загальне розуміння заняття, але рефлексія залишається поверхневою та неповною.
0.60–0.78	Цілісне організоване освітнє дійство: чітка логіка розвитку, взаємодія учасників, виражений комунікативний і емоційний контекст.	Цілісний усвідомлений досвід: заняття осмислюється як подія з логікою, взаємодією та смисловою структурою.
0.80–1.00	Високорівневе педагогічне дійство: творча, смислово насичена подія з вираженою суб'єктивністю та драматургією розвитку.	Трансформуючий особистісний досвід: глибоке переосмислення події, формування нових смислів і професійної позиції.