

ЗРОСТАННЯ ПОКАЗНИКІВ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ТА ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ЗАСТОСУВАННЯ ВЧИТЕЛЕМ СИСТЕМИ НАВЧАЛЬНИХ ЗАДАЧ

УДК 159. 92:371.2

Т. Л. Надвинична

Провідним завданням сучасної шкільної освіти є створення таких умов, за яких кожен учень найбільш повно міг би зреалізувати свій інтелектуальний та особистісний потенціал. Використання вчителем у повсякденній практичній діяльності системи навчальних задач, реалізація якої відбувається в умовах безперервної розвивальної взаємодії між суб'єктами діяльності (учнем і вчителем), не лише внутрішньо мотивує, а й забезпечує їхню пошукову активність у перетворенні довкілля і самих себе, максимально реалізує емоційний, інтелектуальний та вольовий потенціал.

Інтелект у сучасній психології залежно від вияву інтерпретують у зв'язку з навчанням, когнітивним стилем, здатністю до адаптації, активністю та саморегуляцією, а у низці психологічних концепцій інтелект ототожнюється з системою розумових дій, стилем і стратегією вирішення проблеми, ефективністю індивідуального підходу до ситуацій, що вимагають пізнавальної активності (Ю. К. Бабанський, С. У. Гончаренко, О. Я. Савченко, А. В. Усова, М. Д. Ярмаченко, Т. А. Ільїна, В. Ф. Паламарчук, Л. І. Воробйова, В. І. Андреев, М. В. Кухарев, Є. І. Коваленко та ін.). На думку багатьох науковців існують деякі базові структури інтелекту, які є незалежними від різноманітних зовнішніх впливів (зокрема, навчання і виховання), але разом із цим існує ціла низка складових (здатність справлятися з відповідними завданнями, задіяння до соціокультурного життя, рівень адаптованості тощо), які, хоча і важко, але все ж таки піддаються корекції.

Багаторічний досвід упровадження у навчально-виховний процес інноваційної модульно-розвивальної системи А. В. Фурмана довели, що прогресивні програмово-методичні засоби [2; 4] та використання вчителями цілого арсеналу модульної організації навчально-виховного процесу (зокрема психологічного проектування [1; 5; 7]) створюють особливий соціально-культурний простір навчального закладу, у якому виникає можливість здобути учнями знання зробити інтелектуальним інструментом усвідомленого пізнання світу, засвоєні ними вміння і норми системно втілити в актуальне соціальне життя у формі програм та проектів продуктивного збагачення довкілля і своєї поведінки, пережиті та внутрішньо прийняті ідеали, цінності і переконання обстоювати кожного моменту педагогічної взаємодії та культурно збагатити свій внутрішній світ, тобто забезпечити інтелектуальне й особистісне зростання [3; 10].

Мета статті – на основі аналізу результатів психолого-педагогічного експерименту, що проводився у школах модульно-розвивального типу, виявити вплив інноваційних способів і методів психопроєктування, що використовуються вчителями, у контексті забезпечення останнім належних умов особливої розвивально-паритетної взаємодії учасників освітнього процесу при постановці та розв'язуванні системи навчальних задач на зростання показників інтелектуального й особистісного потенціалу учнів.

Завершальним етапом нашої експериментальної роботи [6–9] стало дослідження змін, які відбулися в інтелектуальній та особистісній сферах учня у результаті застосування вчителем системи навчальних задач, адже саме забезпечення умов їхнього позитивного перебігу було основним завданням запропонованих інноваційних упроваджень. Проаналізовані дані було одержано соціально-психологічними службами досліджуваних шкіл, створених на підготовчому етапі експерименту. Такі підрозділи є в кожній школі модульно-розвивального типу. Їх провідна мета – підтримка і психолого-педагогічний супровід психосоціального розвитку учня, а також корекція педагогічних впливів та ліквідація їх можливих негативних наслідків на всіх учасників

освітнього процесу. Іншими словами, реальний стан розвиткових змін у внутрішньому світі школяра як суб'єкта навчальних взаємостосунків завжди знаходиться під пильним наглядом як учителів-предметників, так і співробітників соціально-психологічних служб. Саме систематичні та об'єктивні дані, які були отримані останніми внаслідок використання ними цілої низки адаптованих науково-дослідних тестів інтелекту й опитувальників особистості, надали змогу зробити позитивні висновки про ефективність психологічного проектування системи навчальних задач за інноваційної системи навчання.

Тестовий метод (тест) – це спеціальне завдання або набір завдань, що надають можливість швидко оцінити психічне явище чи рівень його розвитку в обстежуваного, та водночас – один із найбільш ефективних різновидів стандартизованого експериментування, який характеризується високою ефективністю щодо переведення якісних психодидактичних явищ у кількісні і в такий спосіб здійснення їх ґрунтовного науково-психологічного аналізу. Досить високий рівень складності його використання, що зумовлений здебільшого великою кількістю досліджуваних показників, суттєво ускладнює роботу експериментатора. Але саме ця особливість уможливорює детальне та розгорнуте відстеження особистісного й інтелектуального розвитку особистості у динаміці [5; 13]. Обстеження-зрізи, які здійснювались упродовж трьох основних етапів експерименту, надали його керівникам і виконавцям можливість отримати цілісну розгорнуту картину особливостей внутрішньоособистісного розвитку кожного окремого учня при розв'язуванні ним запропонованої вчителем системи навчальних задач, а також вчасно фіксувати можливі відхилення від спроектованого результату задля їх попередження та корекції. Такі дані стали у нагоді і при здійсненні диференційованого й індивідуалізованого підходу до школярів за умов роботи навіть із великими класними колективами. Відтак, використання тестового методу в нашому експерименті надало змогу повноформатно зреалізувати завдання дослідження – за допомогою вдало психологічно спроектованої

системи навчальних завдань створити найбільш сприятливий психодидактичний простір для прискороного розвитку різноманітних нахилів і здібностей учнів.

Виконання загального експериментального плану проведення цілісного циклу системної діагностики розумового й особистісного розвитку учнів здійснювалось за такими етапами:

- 1) підготовча робота;
- 2) діагностична робота (групова діагностика учнів кожного класу та обробка одержаних відповідей за ключем);
- 3) індивідуальна робота (аналіз результатів кожного учня окремо, їх зіставлення з іншими даними);
- 4) узагальнення результатів обстеження окремої вікової групи (кожного класу, порівняння діагностованих показників окремої шкільної паралелі і виявлення їх особливостей, обґрунтування загальних тенденцій);
- 5) висновки про рівні й особливості психосоціального розвитку школярів упродовж експерименту.

Крім того, процедура психолого-педагогічного вивчення особливостей розумового та особистісного розвитку як результату постановки і розв'язування учнями запропонованої вчителем системи навчальних задач вимагала дотримання таких параметрів:

- 1) дослідження проводилося учителем-дослідником, який був добре відомий учням конкретного класу, що має особливо важливе значення при проведенні експерименту з учнями молодших класів, а також уможливорює створення найбільш сприятливої атмосфери довіри між його учасниками, налаштувати їх на співробітництво та паритетні взаємостосунки;
- 2) при впорядкуванні плану проведення досліджень за комплексом методик враховувалися особливості психологічної активності кожної вікової категорії, обсяг навчального навантаження, зміст тестових завдань, час між різними обстеженнями і внутрішня готовність школярів;

3) при виконанні тестового завдання кожний учень отримував індивідуальний стимульний матеріал – тексти чи завдання тесту, опитувальника;

4) відповіді на поставлені запитання-завдання учні заносили до персональної “Карті соціально-психологічного дослідження особистості”, користуючись бланками до кожної методики, що спрощувало не лише фіксацію відповідей, а й кількісну обробку результатів;

5) діагностична робота організовувалася так, що кожний учень мав окреме місце (один за партою); це виключало будь-яку несамостійність чи сторонні перешкоди на шляху особистісного прийняття рішень під час проведення обстеження;

6) психодіагностичний інструктаж проводився з усією навчальною групою (класом) і відповідав основним експериментальним вимогам у сфері психології.

Зауважимо, що особливості статистичної обробки отриманих емпіричних даних полягають у підрахуванні коефіцієнта зростання інтелектуальності класних колективів та шкільних паралелей, надають можливість не просто фіксувати індивідуально-психологічні особливості розумового розвитку здібностей окремого учня, а у відсотках кількісно визначити “чистий приріст” їхнього розумового потенціалу на початку і наприкінці експерименту. Усе це надає змогу досить точно відслідковувати навіть незначні позитивні зміни, які наявні у внутрішньому світі особистості школяра та викликані мисленнєвими процесами, що були задіяні у процесі розв’язування останніми запропонованих учителем навчальних задач. Водночас отримана інформація допомагає вчителю вчасно реагувати на можливі відхилення у заданому ним векторі інтелектуального розвитку школярів і шляхом корекції власних психопроєктивних дій спрямовувати його у потрібному напрямку.

Коефіцієнт зростання інтелектуального потенціалу учнівських колективів підраховувався за формулою:

$$\Sigma = \frac{E_3 - E_1}{N} \times 100 \%,$$

де N – кількість учнів, які розв'язували тестові задачі;

E1 і E3 – середнє арифметичне значення правильно розв'язаних тестових задач учнями відповідно у період між 2002 та 2008 роками.

Отримані таким чином відсоткові показники досить легко трактувати, оскільки шкала оцінки має зручний вигляд:

– нульовий показник (діапазон: -0,5% – +0,5%) в інноваційній роботі педагогічних колективів над розвитком інтелектуальності учнів указує на відносну сталість і незмінність навчальних взаємостосунків упродовж низки років;

– від'ємний показник (-1% та більше) фіксує негативні зрушення у змісті освітньої співпраці педагогів і вихованців та певну втрату її минулих розвиткових можливостей;

– додатний показник (1% і більше) відображає позитивні зміни у психокультурному наповненні актуального простору навчально-розвивальної взаємодії.

Отримані нами кількісні дані однозначно підтверджують факт наявності більш-менш стабільного прогресивного зростання розумового потенціалу учнів за всіма дослідницькими тестами інтелекту (сумарний коефіцієнт в усіх шкалах за шість років наукового пошуку становить 2,3%). Такий результат, з огляду на попередні наукові дослідження вчених у галузі психології та педагогіки з проблем дослідження структури і закономірностей розвитку людського інтелекту [12; 13], надає змогу зробити такі узагальнення стосовно позитивного впливу експериментальних умов на ефективність розвиткової взаємодії вчителя та учнів при постановці і розв'язуванні навчальних задач, яка здійснюється у системі модульно-розвивального навчання.

По-перше, найбільший приріст інтелектуальності фіксують тести ПІ (3,23%) у початковій школі та РСЗ (2,47%) – у середній і старшій ланках, а найменший – відповідно ПМ (1,9%) та АМ (1,78%), що зумовлено змістовим і

функціональним спрямуванням обох груп тестових методів: перші пов'язано з розвитком словесно-логічного інтелекту, який більше за абстрактний підлягає розвитковій зміні під впливом зовнішніх психолого-педагогічних умов (використання 1–2 рівнів психопроєктування навчальних задач [6]); другі, навпаки, опираються на пізнавальну складову школярів, котра більшою мірою залежить від їх природних нахилів та здібностей. Такі результати свідчать, що прогресивний розвиток вербального інтелекту не лише допомагає у становленні активної, пошуково-пізнавальної позиції учня щодо опанування ним передбачених програмою знань і норми, а й сприяє налагодженню навчальних взаємостосунків з учителем та однокласниками.

По-друге, отримані результати експериментування підтверджують нашу позицію стосовно того, що особливості кожної вікової категорії по-різному впливають на процес постановки і розв'язування навчальних задач [8; 9]. Так, приріст інтелектуальності учнівських колективів початкової школи становить 2,47%, водночас як у середній та старшій ланках він дорівнює 2,15% (найбільші показники було отримано при експертуванні початкової школи ліцею №157 м. Києва і середньої та старшої ланки школи №10 м. Бердичева). Це вказує як на різний ступінь організаційно-технологічного і програмово-методичного забезпечення окремого шкільного ступеня (молодші школярі майже завжди краще забезпечені всіма потрібними засобами для більш повної реалізації власного розумового потенціалу), так і на особливість функціонування психологічних механізмів (запам'ятовування, швидкість реагування на отриману інформацію, пов'язування отриманих знань із минулим досвідом тощо) окремих вікових груп. Так, наприклад, в учнів молодших класів (6–9 років) розвиток абстрактно-логічного мислення, формального аналізування, абстрагування та гнучкості оперування теоретичним матеріалом знаходиться на досить низькому рівні, що ускладнює процес розв'язування ними навчальних задач, але разом із тим відбувається інтенсивний розвиток окремих пізнавальних процесів та інтелектуальних дій – сприймання, уявлення, запам'ятовування, порівняння, фантазування. Правильно організована робота з

останніми, а саме: використання наочно-образного матеріалу, який потребує не логічного аналізу задля визначення закономірностей ($P = 1,87\%$ за ПМ) чи вміння встановлювати ці закономірності ($P = 2,30\%$ за ПЗ), а здатності аналізувати і синтезувати доступну невербальну інформацію ($P = 3,23\%$ за ІП), надає змогу досягати гарантовано стабільних та високих результатів. Водночас високі показники учнів середньої і старшої ланок у прискореному розвитку окремих інтелектуальних функцій (абстрагування, комбінування, інтегрування тощо) і на окремих шкільних паралелях (щонайперше у восьмикласників, дев'ятикласників та одинадцятикласників) свідчать, що за шість років інноваційних перетворень, які реально змінили підхід учителів до процесу організації і ведення навчальних занять, під час чого використовувалося психопроєктування системи навчальних задач, відбулися зміни, що системно сприяли реалізації підлітками й юнаками свого кращого розумового потенціалу.

По-третє, щодо змін показників за основними етапами експерименту, то в більшості з обстежених нами шкіл спостерігається поступове та прогресивне зростання кількості розв'язаних учнями задач за всіма тестами. Виняток становлять лише дві школи, де зафіксовано зменшення сумарної кількості розв'язків учнями певного вікового періоду: за тестом РСЗ семи- і дев'ятикласники Запорізького Академічного ліцею показали майже повну відсутність того чи іншого приросту в $0,1\%$, а семикласники ЗОШ I–III ступенів №43 – мінімальний приріст ($0,9\%$). Основною причиною попередньо зазначених низьких показників можна вважати високу плінність педагогічних кадрів, яка спостерігалась у зазначений часовий проміжок у цих школах, а також припинення нарощування експериментальних умов у запорізькій загальноосвітній школі. Усе це ще раз підтверджує нашу думку щодо важливості налагодження особливих паритетних розвивальних взаємовідносин між учителем та окремо взятим учнівським колективом, становлення яких є можливим лише за умов щоденної, неперервної і постійної співпраці. Саме це правило було порушене у зазначених навчальних закладах.

По-четверте, досить помітна відмінність у значеннях коефіцієнта приросту інтелекту в кількох експериментальних класах (від 0,1% до 5,4%) була спричинена цілою низкою обставин, що в основному знову таки залежали від постаті вчителя-дослідника. Так, з одного боку, від його професійних та особистісних рис залежали особливості формування психолого-педагогічного клімату у шкільних колективах, а від міцності авторитету – культурний розвиток групових суб'єктів навчання. Саме авторитетність, а не авторитарність у формуванні паритетних розвивальних навчальних взаємостосунків надає можливість створити найбільш сприятливі умови для успішної постановки і розв'язування спроектованих навчальних задач, які стимулюють та підтримують пізнавальну, соціальну і духовну активність особистості учня, залишаючи за ним право на самостійне та незалежне прийняття рішення, що є результатом правильного використання вчителем елементів проблемного навчання.

Лише у випадку тісної співпраці із школярами педагог завжди поінформований щодо міжгрупових та особистісних конфліктів, які неминуче виникають у будь-якій малій групі, а це надає йому змогу коригувати і спрямовувати власну психопроєктивну діяльність. Отже, запропонована вчителем система навчальних задач допомагає кожному наступникові утвердитися не лише у власній активній позиції щодо навколишнього світу, а й значно підвищити свій інтелектуальний потенціал.

Оскільки в контексті модульно-розвивального навчання основною метою психологічного проектування системи навчальних задач є забезпечення як розумового, так і особистісного розвитку учня, то, окрім експериментального дослідження інтелектуального рівня школярів, нами було проведено діагностику їх особистісної сфери. Зазвичай, для отримання достатньої кількості емпіричних даних, які б достатньо повно характеризували особистість, нами використовувався цілий діагностичний арсенал. Але, критично проаналізувавши існуючий на сьогодні склад останнього, ми дійшли висновку, що доцільно використати основну методика, яка б повною мірою

задовольнила наші вимоги – опитувальник особистісної адаптованості А. В. Фурмана [14], що застосовується як експрес-методика для виявлення навчальної пристосованості у широкому соціокультурному контексті (школа, вулиця, сім'я, власне Я) та структурно характеризує такі аспекти внутрішнього світу учня як ставлення, оцінка і самооцінка, суб'єктне прийняття, психічний образ, психологічна ситуація. Такий вибір надав можливість дослідити весь складний цикл інноваційно-зорієнтованої та засобово-забезпеченої навчальної взаємодії, що є засадничою складовою при проектуванні і реалізації системи навчальних задач.

Систематична обробка результатів вивчення особистісної адаптованості здійснювалася аналогічно до попередніх методик, у результаті чого отримувався коефіцієнт зростання досліджуваної адаптованості одновікових учнівських колективів експериментальних шкіл та всього загалу учнів кожної такої школи, а в підсумку визначався усереднений показник покращання особистісної адаптованості вихованців шкіл модульно-розвивального типу за шість років психолого-педагогічного експерименту.

Детальний аналіз наявного емпіричного матеріалу в контексті психологічного проектування вчителем системи навчальних задач надав можливість зробити такі емпіричні узагальнення.

По-перше, щодо етапності проведення експерименту можна впевнено зазначити, що, починаючи з початкової його фази і завершуючи фінальною, однозначно фіксується зростання особистісної адаптованості школярів. Так, узагальнений середній показник такого зростання по всіх школах становить 5,91%, а відповідними коефіцієнтами, що одержані у початковій, середній та старшій загальноосвітніх ланках, є 7,02%, 5,84% і 4,87%. Такі прогресивні зміни зумовлено, насамперед, комплексністю та відмінною якістю програмово-методичного інструментарію, від яких залежить налагодження паритетних розвивальних стосунків між учителем та учнем. Крім того, вагому роль відіграє дотримання принципів, закономірностей, форм і технологічної схеми організації самого модульно-розвивального процесу, що уможлиблюється як

інструментально, так і психодидактично. В останньому випадку учень стає в позицію активного здобувача, носія та транслятора кращого соціокультурного досвіду, який задовольняє основну вимогу організації навчальної проблемності. А для цього він, потрапляючи в особливі психолого-педагогічні обставини, внутрішньо налаштовується на напружену навчальну взаємодію, що приносить особисте задоволення від досягнутого, завершується психодуховними станами комфорту, глибокого зацікавлення, ціннісно-орієнтаційного визначення. Розширення діапазону “зростання критеріального коефіцієнта” у школярів різного віку (від 2,13% до 10,80%) свідчить про успішність реалізації умов психопроєктування вчителем системи навчальних задач.

По-друге, незважаючи на загальну тенденцію зниження рівня особистісної адаптованості молодих людей, як наслідок ускладнення і проблематизації життя соціуму в цілому нами було отримано досить непогані результати щодо цього питання при дослідженні учнів експериментальних шкіл. Так, наприклад, найбільші показники були одержані при експертуванні школярів молодших класів (7,02%), трохи менші – у підлітків (5,84%) і найменші – при обстеженні юнаків та дівчат (4,87%). З одного боку, така картина є закономірною з огляду на загальні закономірності формування соціальної зрілості учнів, структуру і зміст їхнього особистого досвіду [11; 15]. Адже у молодшому шкільному віці авторитет дорослого, зокрема вчителя, є провідним взірцем, за яким дитина визначає правильність своєї поведінки та за еталонами якого вона формує власні нормативні і ціннісні орієнтації. З віком таке наслідування слабшає і на перший план виходять інші орієнтири (думка однокласників, однолітків, соціально й особистісно значущих постатей тощо). До того ж інноваційно-засобове збагачення психолого-педагогічних умов розвивальної взаємодії учня надає змогу досягнути значно вищого рівня адаптованості їх особистості на всіх вікових етапах. Це можна пояснити тим, що під час здійснення власних психопроєктивних дій учитель повною мірою враховує індивідуально-психологічні та вікові особливості кожного учня, а в подальшому – правильно організований перебіг навчальної взаємодій,

основним засобом якої є система навчальних задач; він сприяє суттєвому покращанню формування у школяра активної пізнавальної позиції, яка і визначає врешті-решт рівень його загальної особистісної адаптованості. Крім того, зазначений емпіричний факт відображає загальну картину ускладнення з віком психологічної організації як внутрішнього світу, так і міжособистісних та ділових стосунків учня у навчальній групі. А низькі рівні особистісної адаптованості вказують на те, що з віком поле свідомості і самосвідомості підлітків та юнаків значно розширюється, збільшується кількість драматичних і конфліктних моментів в їхньому житті, зростає вольове та емоційне напруження. Саме це дає підстави вчителю ще у більшому обсязі використовувати у своїй роботі навчальні задачі, проблемний характер яких надає можливість зняти відчуття пізнавальної непереборності складних освітніх ситуацій.

По-третє, отримані результати експериментування виявилися відмінними не лише у шкільних паралелях однієї школи, а й у різних навчальних закладах, що аргументує не лише наявність індивідуально-психологічних, вікових та особистісних відмінностей окремих школярів (внутрішній чинник), а й особливостей організації їхньої навчальної діяльності (зовнішній чинник). Так, наприклад, якщо проаналізувати показники ЕЗОШ I–III ступенів №10 м. Бердичева, то її вихованці на початок і кінець експерименту мають різний рівень адаптованості: першокласники – 79,7% та 85,9%, другокласники – 77,6% і 85,8%, третьокласники – 79,2% та 87,4%, п'ятикласники – 82,0% і 91,5%, шестикласники – 75,7% та 84,3%, семикласники – 75,9% і 83,7%, восьмикласники – 72,1% та 79,5%, дев'ятикласники – 71,6% і 81,9%, десятикласники – 67,1% і 72,9% та одинадцятикласники – 62,5% і 67,7%. Для порівняння вибірково проаналізуємо такі ж показники в інших школах: другокласники ЕЗОШ I–III ступенів №10 м. Бердичів – 77,6% та 85,8%, СШ I–III ступенів №54 м. Луганська – 77,2% і 85,2%, ліцею №157 м. Києва – 78,8% та 87,3%, Запорізького Академічного ліцею – 69,9% і 75,6%, ЗОШ I–III ступенів №43 м. Донецька – 72,1% та 79,7%. Особливо показовими у цьому плані є

семикласники: Запорізького Академічного ліцею – 64,0% і 66,7%, ЕЗОШ I–III ступенів №10 – 75,9% та 83,7%, ЗОШ I–III ступенів №43 – 69,5% і 72,6% та СШ I–III ступенів №54 – 72,4% і 76,4%. Незважаючи на те, що всі зазначені вище школи працюють за модульно-розвивальною системою, тобто навчання відбувається за модульним розкладом і з використанням інноваційних програмово-методичних засобів, така помітна різниця в отриманих результатах зумовлена, передусім, цілою низкою причин – типом диференційованого класу, ефективністю вчительського керівництва навчальною діяльністю, вартісним наповненням паритетних взаємостосунків однокласників, застосуванням різноманітних форм, методів та засобів їхнього продуктивного учіння, повнотою виконання психолого-педагогічних умов конкретної наукової програми, за якою працює окрема школа. Усі ці характеристики суттєво впливають на рівень загальної адаптованості дитини. Але все ж можна констатувати один незаперечний факт: майже в усіх навчальних закладах експериментального типу спостерігається її постійне і позитивне зростання.

По-четверте, наявність мінімальної кількості випадків, коли фіксувався найменший позитивний приріст адаптаційного потенціалу учнівських груп (здебільшого такі зміни було зафіксовано після впровадження другого етапу експерименту), та неоднаковий рівень психодидактичної готовності учнів до продуктивних ділових взаємостосунків з учителем лише підтверджує вплив суб'єктивного чинника в організації всієї навчально-виховної діяльності. Тому неможливо говорити про отримання 100% позитивного результату за умов, коли експеримент проводиться з великими групами учнів, кожен з яких має власний рівень соціальної стабільності, уміння володіти інноваційними навчальними засобами, займає окрему внутрішню позицію щодо оточуючої його реальності, а також не є обмеженим жорсткими межах мислення і дій в оцінці тих чи інших життєвих обставин. Також слід зауважити і той факт, що на початку експерименту фіксувалася значна кількість дезадаптованих учасників як традиційної, так і інноваційної систем навчання. Отримані ж наприкінці результати констатують значні позитивні зміни цих показників саме в учнів

останніх шкіл, у поведінці яких відбулися знані інтегральні зміни у перебігу їхньої освітньо-забезпеченої соціалізації, культурного входження у буденну практику суспільного життя.

Отже, упровадження у життєдіяльність школи модульно-розвивальної технології навчання спричиняє позитивні зміни у розвитку інтелектуальної сфери учня, а також спостерігається тенденція позитивного зростання показників та усередненого коефіцієнта особистісної адаптованості школярів. Такі зміни відбуваються завдяки використанню вчителем у своїй діяльності інноваційних програмово-методичних засобів, до складу яких входить система навчальних задач. Психологічне проектування педагогом цих навчальних задач допомагає налагодити паритетну розвивальну взаємодію з учнем, що, у свою чергу, позитивно позначається на рівні його інтелектуального й особистісного розвитку.

Список використаної літератури

1. Бригадир, М. Б. Психологічне проектування модульно-розвивальних занять у загальноосвітній школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / М. Б. Бригадир. – О., 2002. – 20 с.
2. Гуменюк, О. Є. Модульно-розвивальна система як об’єкт соціально-психологічного аналізу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 “Соціальна психологія” / О. Є. Гуменюк. – К., 1999. – 20 с.
3. Комісаров, В. О. Соціально-культурний простір експериментальної школи : монографія / Вадим Олексійович Комісаров ; за ред. А. В. Фурмана. – Тернопіль : Економічна думка, 2002. – 144 с.
4. Костін, Я. А. Дидактичні умови взаємодії учителя і учнів засобами інноваційного програмово-методичного забезпечення : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.09 / Я. А. Костін. – К., 2008.
5. Мещанова, Г. О. Соціально-психологічне дослідження особистості: теоретико-методологічний аспект : наукове видання / Г. О. Мещанова ; за ред. проф. А. В. Фурмана. – Тернопіль : Економічна думка, 2002. – 87 с.
6. Надвинична, Т. Л. Науково-методологічне та організаційно-технологічне забезпечення експерименту з психологічного проектування вчителем системи

навчальних задач / Тетяна Надвинична // Психологія і суспільство / гол. редактор А. В. Фурман. – 2009. – №1. – С. 175–180.

7. Надвинична, Т. Л. Психологічне проектування навчальних задач у контексті особистісно зорієнтованого навчання / Тетяна Надвинична // Психологія і суспільство / гол. редактор А. В. Фурман. – 2008. – №3. – С. 41–55.

8. Надвинична, Т. Л. Психологічні умови саморозгортання процесів формування та розв'язування навчальних задач / Тетяна Надвинична // Психологія і суспільство / гол. редактор А. В. Фурман. – 2005. – №2. – С. 76–86.

9. Надвинична, Т. Л. Теоретико-методологічне обґрунтування задачного підходу у психології / Тетяна Надвинична // Психологія і суспільство / гол. редактор А. В. Фурман. – 2008. – №1. – С. 63–87.

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

11. Фурман, А. В. Розвивальна діагностика психологічної грамотності педагога. Тест “Хто підніме папірець?” / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2002. – №1. – С. 119–153.

12. Фурман, А. В. Школа віри. Програма дослідно-експериментальної роботи ліцею №157 м. Києва / Анатолій Фурман, Віктор Костенко. – К. : Рада, 1995. – 47 с.

13. Фурман, А. В. Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання / Анатолій Васильович Фурман. – К. : Освіта, 1993. – 224 с.

14. Фурман, А. В. Психодіагностика особистісної адаптованості : наук. вид. / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль : Економічна думка, 2000. – 197 с.

15. Фурман, А. В. Психокультура української ментальності : наук. вид. / А. В. Фурман. – Тернопіль : Економічна думка, 2002. – 132 с.

Рецензент: доктор психологічних наук, професор Фурман А. В.