
ФАЛЬКО Н.М.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної
психології,
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені
Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ОСОБИСТОСТІ

У статті аналізуються психологічні особливості та теоретичні засади проектування освітнього простору особистості. Розглядається проектування як один з ефективних засобів утворення освітнього простору особистості за допомогою поєднання соціокультурних тенденцій освіти та психологічних (особистісних) складових. Проектування освітнього простору особистості досліджується як мотивована, цілеспрямована діяльність особистості, засадами якої виступає ціннісне самовизначення суб'єкта проектування.

Ключові слова: проектування, особистість, освітній простір.

В статье анализируются психологические особенности организации образовательного пространства личности. Рассматривается проектирование как один из эффективных способов создания образовательного пространства с помощью объединения социокультурных тенденций образования и психологических составляющих. Проектирование образовательного пространства исследуется как мотивированная, целенаправленная деятельность личности, основами которой выступает ценностное самоопределение субъекта проектирования.

Ключевые слова: проектирование, личность, образовательное пространство.

In article psychological features of the organization of educational space of the personality are analyzed. Design as one of effective ways of creation of educational space by means of association of sociocultural tendencies of education and psychological components is considered. Design of educational space is investigated as reasoned, purposeful activity of the personality as which bases valuable self-determination of the subject of design acts.

Key words: design, personality, educational space.

Досвід проектування в соціальних системах, реалізація проектування як управлінської процедури дали поштовх до перенесення методології проектування в галузь освіти.

Психолого-педагогічні проблеми загальної теорії педагогічного проектування й конструювання вивчали такі вітчизняні дослідники, як Г. Балл, В. Безпалько, О. Киричук, Ю. Машбіц, Н. Пов'якель та інші [2; 3; 8]. Значний внесок у розробку теорії соціально-педагогічного проектування зробили М. Алексєєв, В. Безпалько, В. Гаспарський, В. Гінецинський, Ю. Громико, Дж. Джонс, В. Розін, Л. Тондл, П. Хілл (визначення сутності, особливостей та ефективності проектування) [1; 5].

Найбільш змістовні та глибокі педагогічні роздуми, проекти й концепції наприкінці 1980-х рр. стали результатом пошуку освітянами загальнокультурної, логічно та теоретично фундаментальної основи для своєї галузі знання й досвіду обговорення всезагальної ідеї навчання та виховання: теоретичного, історично рефлексивного визначення відповідних такій ідеї цілей, завдань, операцій і засобів їхнього здійснення освітніми практиками [7, с.105]. Інтенсивна робота в напрямі психолого-педагогічного проектування в межах теорії поетапного формування розумових дій проводиться школою П. Гальперіна й Н. Талізінної.

Методологічним засобом психологічного дослідження навчання стає його проектування, що сприяє розкриттю динамічних механізмів фор-

мування навчальної діяльності. Практично всі дослідники, що працюють у галузі проектування процесу навчання, розглядають його проект як модельну репрезентацію навчання, яким воно має бути, а проектування – як засіб реалізації випереджальної функції науки щодо існуючої практики навчання. Проектування навчання використовується як методологічний засіб і в педагогічній психології – у межах широко відомого експериментально-генетичного методу Л. Виготського. Цей метод ґрунтується на передумові, що справжні механізми навчальної діяльності та психічного розвитку учня не можуть бути виявлені в ході констатувального експерименту, здійснюваного в межах наявної організації навчального процесу. Для цього необхідно спроектувати розвинені форми навчальної діяльності, зокрема індивідуалізувати навчання, а потім їх сформулювати. Досліджуючи проблеми інноваційного навчання, Д. Толлінгера запропонувала метод психолого-педагогічного проектування навчальної діяльності за допомогою певних способів конструювання (моделювання) навчальних завдань. Спосіб дослідження завдань з метою їх варіювання в навчальному процесі вона назвала методом системного мікроаналізу навчальних завдань. В основі методу лежить аналіз навчальних завдань з погляду ієрархії цілей навчання за критерієм психологічної складності виконуваних при цьому навчальних дій. Критерієм психологічної складності виступає рівень пізнавальної діяльності, який актуалізується при виконанні

навчальних завдань.

В проблемному полі проектування освітнього простору можна визначити об'єкти різної природи: об'єкти, які підлягають організованому впливу: освітні системи, навчальні програми, мета та зміст виховання й навчання; людина як суспільний індивід і суб'єкт освітньої діяльності з її потребами, інтересами, цінностями, установками, соціальним та рольовим статусом; різноманітні підсистеми освітнього простору – колективи, регіони, групи; різноманітні відносини в межах освітнього простору: моральні, естетичні, пізнавальні, сімейні, міжособистісні; психологічні якості: особистісні позиції, способи освітньої діяльності, якості освіти, передбачувані результати особистісного розвитку.

Таким чином, проектування стало одним з ефективних засобів утворення освітнього простору особистості за допомогою поєднання соціокультурних тенденцій освіти та психологічних (особистісних) складових.

Можна визначити філософські, соціальні, управлінські та інші підходи, на основі яких формуються стратегія і тактика проектування освіти. Далі передбачається вибір психолого-педагогічних та дидактичних засад сучасної освіти, що передбачає: інтерпретацію психолого-педагогічних теорій, методів і прийомів навчання, тобто перехід від пояснювальної до приписової, нормативної педагогічної науки; розробку організаційних та нормативних критеріїв, що регулюють навчання; дослідження закономірностей процесу навчання.

Розроблення організаційних механізмів проектування освітнього простору передбачає укладання загальної концепції освітнього процесу, концепцій його структури та змісту, освітніх програм, навчальних посібників, засобів навчання й контролю, методичних посібників і рекомендацій, технологій та контролю освіти, концепцій освітніх галузей і предметів, підготовки кадрів тощо.

Для проектування освітнього простору на рівні особистості засадничими стали теоретико-методологічні положення психології про розвиток особистості у процесі життєдіяльності, які ґрунтуються на принципі єдності свідомості та діяльності (Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Максименко, С. Рубінштейн, Ю. Швалб), на культурно-історичній концепції розвитку особистості (М. Боришевський, Л. Виготський, В. Давидов, С. Максименко, В. Семиченко), на психологічній теорії розуміння (Г. Костюк, С. Максименко, В. Моляко, Н. Чепелева та інші). У цьому руслі досліджувалися також окремі аспекти проектування особистості, а саме: формування творчої особистості (Г. Костюк, В. Моляко), сутність діяльнісного підходу до процесу творчості (Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та інші).

Пошук шляхів проектування освіти став однією зі спроб у вирішенні проблеми формування цілісної особистості. Головним у цьому процесі є ті компоненти освіти, які породжують у людини прояви суб'єктної позиції, розкривають її психологічні ресурси, розвивають освітні установки і орієнтації. Така позиція сприяє надбання особистісного досвіду, що передбачає формування у людини відповідного досвіду у вирішенні життєвих проблем, виконанні основних функцій життєдіяльності, соціальних ролей, оволодінні способами діяльності.

Отже, психолого-педагогічне проектування передбачає особистісне залучення до проекту всіх учасників педагогічного процесу, а це не директивне розроблення детальних планів, що наперед регламентують навчальну дію, а детальне формулювання цілей навчання й забезпечення дидактичних ресурсів для їх досягнення.

Проектування освітнього простору особистості є мотивованою, цілеспрямованою діяльністю особистості, засадами якої виступає ціннісне самовизначення суб'єкта проектування. При цьому важливим є відчуття ефек-

ту саморозвитку, потреби участі в тих подіях, які він сам спроектував. Такий підхід впливає на форми поведінки, мотивацію, на впевненість у тому, що людина здатна до вирішення життєво важливих проблем, що вона володіє необхідними здібностями, знаннями, вміннями. Методологія проектування освітнього простору особистості передбачає створення системи психолого-педагогічних умов, спрямованих на включення людини у нову для неї сферу мислення та діяльності, що їй забезпечує їй більш цілісну і творчу життєдіяльність. У процесі проектування освітнього простору особистість формує власне субстанціональне (сутнісне) уявлення про освіту як форму буття (взаємодії) у ній і як про процес, діяльність, явище, пов'язане з освітою.

Цілепокладання проектування освітнього простору пов'язане з незадоволенням наявною ситуацією в освітньому просторі, яке пов'язане із змінами суспільних вимог до освіти. Ці процеси збуджують мисленнєву діяльність суб'єктів проектування, що започатковують теоретичне моделюванням психолого-педагогічного проекту (перший блок на рис.2.1). М. Бернштейн вважав, що мета зумовлює процеси, які слід поєднати в понятті "цілеспрямованість". Вона включає всю мотивацію боротьби організму за досягнення мети й веде до розвитку та закріплення цілевідповідних механізмів її реалізації. А вся динаміка цілеспрямованої боротьби засобами цілевідповідних механізмів є комплексом, який, найімовірніше, слід поєднати з терміном "активність" [4, с. 454-455]. Але визначення мети – це тільки уявлення про результат. Щоб його реально отримати, мета має проблематизуватися в контексті засобів її реалізації – це методи й процедури наукового пізнання. Мета досягається шляхом вирішення окремих завдань, які пов'язані з прогнозуванням, концептуалізацією, моделюванням та технологічним забезпеченням. Далі відбувається емпіричне комбінуван-

ня ідей та прийняття рішень щодо практичного їх утілення. Створення теоретичного уявлення про об'єкт дослідження сприяє формуванню його теоретичної моделі, перспектив майбутньої діяльності для виявлення суперечностей; як наслідок формується результат у вигляді бажаного стану об'єкта проектування. Результатом психолого-педагогічного проектування стає певний освітній проект, функціональна специфіка якого залежить від певних умов: стану середовища, особливостей суб'єктів, які займаються конкретним проектом, функціональних зв'язків між елементами проекту, можливостей його застосування, очікуваних результатів. Психологічний контекст логіки такої діяльності відбувається у вигляді певних когнітивних конструктів, репрезентацій, у проявах інтелектуальної активності суб'єктів проектування, що узгоджується із третім блоком компонентної структури проектування. На завершальній стадії психолого-педагогічного проектування здійснюється рефлексивна оцінка розвитку й функціонування проектованого об'єкта як утворення нової форми. Це передбачає осмислення завдання проектування, адже будь-яке рішення не можна вважати остаточним. Після завершення проектного циклу в об'єкті відбуваються зміни, які вимагають нових проектних досліджень і розробок. Завдяки рефлексії процес проектування перетворюється на неперервний (за А. Брушлінським – недиз'юнктивний) [6], на відміну від інженерного, який є дискретним (диз'юнктивним) проектуванням. Рефлексія завжди передбачає певне розщеплення, розтотоження нього, яке дає змогу побудувати специфічне ставлення до об'єкта і тим самим створити нову форму його буття як іншу форму втілення.

Це спричиняє необхідність постійного дослідження рефлексивних зв'язків між станом проектування і його об'єктом, а їх результати мають ураховуватися на наступних стадіях

проектування. Підсумовування результатів проектування передбачає осмислення наслідків заходів, спрямованих на сприяння соціальній стабільності та задоволення освітніх, пізнавальних і культурних потреб особистості. В. Монахов визначає чотири можливі результати психолого-педагогічного проектування: 1) педагогічна система; 2) система управління освітою; 3) система методичного забезпечення; 4) проект освітнього процесу [10]. Ці фактори відображають цільову, структурну й змістову характеристики освітнього простору як особливу соціальну практику, як узагальнену форму розвитку сутнісних сил людини та розкривають передумови його проектування.

Проектування освітнього простору особистості стає можливим за умови, коли його напрямки вибирає сам суб'єкт особистісного та професійного самовизначення. Таким чином, суб'єктами проектування освітнього простору стають носії освітньої діяльності – як окремі особистості, так і групи людей та колективи, які ставлять перед собою мету цілеспрямованого перетворення дійсності. Оволодіння способами і діяльністю проектування освітнього простору поглиблює у суб'єкта проектування функціонально-динамічних характеристик, однією із яких є потреба людини виходити на межі *звичного світу*. У формуванні механізмів активності особистості здатність до проектування виступає основою того, що майбутнє стає для неї фактором спрямованого розвитку.

Від знань і вмінь, творчості і майстерності, культури і рівня мислення суб'єктів проектування освітнього простору, від конкретних здібностей людей аналізувати і синтезувати інформацію і продукувати результативні ідеї багато в чому залежить якість розроблених моделей і проектів. Ми виділяємо такі найбільш загальні критерії суб'єктності у процесі проектування освітнього простору особистістю:

1. Виділення у процесі пізнавальної діяльності окремих подій, ситуацій, які виступають масштабними одиницями освітнього простору.
2. Осмислення й аналіз їхньої структури, узагальнення досвіду їхнього переживання.
3. Здатність до виходу за межі існуючих подій та ситуацій, їх випереджальне відображення (прогнозування).
4. Наявність стратегічних цілей, які пов'язані з освітою.
5. Здатність до змін подій і ситуацій, створення для цього умов і прояву активності.
6. Активність, відповідальність за наслідки проектування освітнього простору особистості.

На всіх рівнях проектування важливим є виявлення зв'язків, закономірностей, які властиві цим рівням, визначення системотвірних факторів і враховування їх у процесі проектування та конструювання.

Необхідно зазначити, що будь-який проект – це тільки певний крок у створенні того об'єкта, який повніше відповідає суспільній потребі. Розроблення кожного проекту – це не тільки створення його “практичної моделі”, призначеної для реального втілення, а й постановка завдань щодо розвитку цієї моделі. Тому “в сучасних концепціях проектування проект розглядається як самоцінність, тобто він відділяється від діяльності з його реалізації” [9, с.139]. Отже, проектування набуває ознак неперервного процесу. Таку тенденцію спричиняє й зростання темпів застарівання інформації, що також породжує необхідність розроблення безлічі проектів. Причому значна їх частина призначена не стільки для практичної реалізації, скільки для вдосконалення способів усвідомлення об'єкта проектування.

Однією з важливих проблем реалізації особистісно орієнтованого підходу в навчанні як одного із проектів сучасної освіти є не тільки створення умов для формування психологічної

готовності до реалізації, а й спеціально організоване навчання для педагогів з основ педагогічної діагностики вихованців, розроблення специфічних дидактичних матеріалів, а також засад особистісно орієнтованого спілкування з учнями.

На рівні психологічної інтерпретації цілеспрямованої активності як всезагального способу ставлення людини до умов свого життя провідною є діяльнісне тлумачення практики, орієнтоване на аналіз її культурно-історичних і соціально-предметних форм реалізації (Л. Виготський, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн). Психолого-діяльнісний підхід до проектування освітнього простору особистості спирається на зміни в підходах до розуміння нової ролі людини в соціальних процесах та зміни, що відбулися в умовах життя, й особливо в засобах, способах і формах організації мислення та діяльності людини і їх відображенні в розумовій діяльності.

Проблема психолого-педагогічного проектування освіти набула актуальності через те, що зміни сучасного суспільства об'єктивно визначають місце освіти в епіцентрі багатьох проблем суспільства. По-перше, освіта поступово перестає бути лише сферою обслуговування інших галузей господарювання, механізмом відтворення

соціальної структури суспільства і стає специфічною соціальною практикою. По-друге, система освіти, як жоден інший соціальний інститут, потребує механізмів постійного вдосконалення, випереджального розвитку, способів такої побудови свого сьогодення й майбутнього, які дадуть їй змогу самовизначатися в соціумі, формувати власні інтереси, цілі, цінності, стратегію тощо. По-третє, зміни, що відбуваються у освіті, вимагають перегляду наявної практики підготовки майбутніх фахівців. Вона досі базується на освоєнні багатьох навчальних дисциплін, традиційний зміст яких не відповідає потребам сучасного суспільства, що принципово змінилося. Необхідні нові концептуальні й теоретико-методологічні підходи до проектування освіти та адекватних йому технологій навчання.

Потреби у проектуванні освітнього простору, у створенні його спеціальних засобів зумовлена протиріччями, які існують між освітніми потребами людини і вимогами до неї з боку сучасних суспільних мінливих умов. Проектування здійснюється за умов коли існує єдність у постановці мети, виборі засобів, проявів узгоджених позицій, в яких суб'єкти проектування пропонують систему цінностей, особистісних уподобаннях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.circle.ru.
2. Атаманчук П.С. Управління продуктивною навчально-пізнавальною діяльністю на основі об'єктивного контролю / П.С. Атаманчук // Педагогіка і психологія, 1993. – 2004. – № 3. – С. 5-18.
3. Балл Г.О. Види наукової діяльності і предмет практичної психології / Г.О. Балл // Практична психологія: теорія, методи, технології: М-ли наукового семінару 9-10 червня 1997 р. – К.: Ніка-Центр, 1997. – С. 28-32.
4. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность / Н.А. Бернштейн; [под ред. О.Г. Газенко; Изд. подгот. И.М. Фейгенберг; АН СССР]. – М.: Наука, 1990. – 495 с.

5. Беспалько В.П. Проектирование учебного предмета / В. П. Беспалько // Школьные технологии, 1995. – 2006. – № 6. – С. 76–88.
6. Брушлинский А.В. Субъект и социальная компетентность личности / А.В. Брушлинский. – М., 1995. – 167 с.
7. Ильин В.В. Философия богатства: человек в мире денег / В.В. Ильин. – К.: Знання України, 2005. – 496 с.
8. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е.И. Машбиц. – Киев: Высшая школа, 1987. – 223 с.
9. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е.И. Машбиц: [Педагогическая наука – реформе школы]. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
10. Монахов В.М. Педагогическое проектирования – современный инструментальный дидактических исследований / В.М. Монахов // Школьные технологии. – 2001. – № 5. – С. 75–89.
11. Тупицын А. Проектирование в образовании – новый миф или путь к развитию? / А. Тупицын // Учитель. – 1998. – № 1.