

- звертатися до сенсу людського буття, екзистенційних проблем педагогів;
- спрямовувати дії на стимулювання саморозвитку аксіосфери вчителя впродовж життя; підштовхувати слухачів на інтенсивні, усвідомлені гуманістично спрямовані самозміни відповідно до особистісно пріоритетних смислів життєдіяльності;
- пробуджувати здатність людини здійснювати феноменальне призначення власного існування, породжувати духовно-моральне самоперетворення, активізувати процеси ціннісно-раціонального саморозвитку;
- аналізувати особистісно пріоритетні смисли життєдіяльності педагога, які актуалізують процеси спрямованого й продуктивного саморозвитку;
- запропонувати слухачам рефлексію власної духовної активності під час заняття.

Запровадження означеного механізму дало змогу досягти позитивних зрушень у формуванні гуманістичної спрямованості, розвитку духовного потенціалу особистості вчителя.

**Висновки.** Отже, ми можемо зробити висновки щодо актуальності аксіологічного підходу в системі післядипломної педагогічної освіти в умовах сьогодення, його дієвості як методологічної основи розвитку духовного потенціалу вчителя.

Подальші розвідки в цьому напрямі пов'язані із дослідженням формування духовних цінностей вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти на аксіологічних засадах.

#### Література

1. Карпенко З.С. Психологічні основи аксіогенезу особистості : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна і вікова психологія" / З.С. Карпенко ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 1999. – 24 с.
2. Кремень В. Філософія людиноцентризму у контексті проблем освіти [Електронний ресурс] / В. Кремень // Електронне наукове видання матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. "Гуманізм та освіта" (11–13 червня 2006 р.) / Вінницький національний технічний університет (ВНТУ). – Режим доступу: <http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2006/txt/06kvkpo.php>.
3. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект) : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : спец. 09.00.03 / В.О. Огнев'юк ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2003. – 36 с.

ХОМЯК Л.В.

## СУТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ

Сучасні педагогічні проблеми часто вирішуються шляхом створення та впровадження в освітній процес інноваційних систем, що вимагає ретельного проектування, яке включає в себе не тільки попереднє планування майбутніх змін, а і прогнозування наслідків їх впливу на життя та здоров'я підростаючого покоління. Це виводить проблему проектування на одне з перших місць у теорії педагогіки та практиці освітньої діяльності.

Проектування, що склалося в технічних галузях знань до середини ХХ ст., набуло значного поширення також у гуманітарній сфері: з'явилося організаційне, дизайнерське, економічне, професійне, екологічне, педаго-

гічне та інші види соціального проектування. Педагогічне, як і всі, що згадувалися вище, має технічні коріння (інженерія, архітектурне будівництво, машинобудівництво тощо).

Залучення поняття “проектування” до освітньої сфери, його адаптація до нового середовища, трансформація в поняття “педагогічне проектування” пов’язано з вирішенням ряду методологічних проблем, оскільки зумовлює розширення термінологічного простору науки, перегляд уявлень про традиційні категорії, необхідність їх співвідношення між собою.

Проблеми педагогічного проектування розглядаються в працях В. Докучаєвої, А. Лігоцького, О. Коберника, Т. Подобєдової, І. Коновальчука та ін. Значна кількість наукових досліджень, присвячених проблемам проектування, опублікована російськими вченими (В. Безрукова, В. Беспалько, Г. Щедровицький, О. Соломатін, В. Ясвін, Ю. Громико, М. Поташник, О. Заїр-Бек та ін.). Ряд зарубіжних науковців досліджують проектування як ефективний засіб вирішення освітніх завдань (У. Кілпатрік, Д. Джонс, Я. Дітріх, К. Моріс та ін.). У педагогічних дослідженнях процес проектування розглядається як основний механізм здійснення та розвитку інноваційної діяльності, як особливий вид творчості, який включає прогнозування, моделювання та аналітичне оцінювання. Разом з тим широке коло досліджень цього напрямку не вичерпує всіх питань педагогічного проектування, поки залишаються малодослідженими питання термінології цієї проблематики, її змістовного наповнення. Вочевидь, педагогічне проектування не може і не повинно бути чимось принципово іншим відносно класичного проектування в технічних науках. Водночас аналіз існуючих досліджень свідчить не тільки про суттєві розбіжності в його трактуванні, а і про значні невідповідності в педагогічних та класичних визначеннях цього терміна, що до сих пір викликає суперечки про правомірність його використання в контексті педагогіки.

**Мета статті** полягає в уточненні сутності педагогічного проектування та впорядкуванні термінологічного простору цього феномену.

Завдання дослідження: 1) розглянути компоненти проектувальної діяльності педагога; 2) виокремити етапи створення педагогічного проекту і виявити закономірності процесу проектування.

У технічній галузі знань (М. Азімов, Л.Б. Арчер, В. Гаспарський, Дж.К. Джонс, Я. Дітріх, П. Хілл та ін.) проектування традиційно розуміється як підготовчий етап виробничої діяльності. Воно призначене для вирішення актуальної технічної проблеми, основу якої становить винахід. Зміст проекту визначається ціннісними орієнтаціями. У процесі проектування моделюється певний об’єкт дійсності, а підсумковий проект пристосовано до масового виробництва. Вважаємо, що ці характеристики повинні бути збережені в педагогічній галузі, щоб процедури, які тут здійснюються, можна було б ідентифікувати саме як проектувальні. Показовими в цьому плані є такі варіанти трактувань:

– практикоорієнтована діяльність, метою якої є розробка нових, ще не існуючих освітніх систем та видів педагогічної діяльності; процес створення та реалізації педагогічного проекту; специфічний спосіб розвитку особистості [6, с. 10];

– усвідомлена та цілеспрямована діяльність з побудови моделі освіти; прикладний науковий напрям педагогіки та організованої практичної діяльності, спрямований на вирішення завдань розвитку, перетворення, усунення суперечностей у сучасних освітніх системах [5, с. 24];

– попередня розробка основних деталей майбутньої діяльності учнів та педагогів [1, с. 94] та ін.

Проектування потребує синтезу різних знань: педагогічних, психологічних, філософських, соціологічних, історичних, екологічних, медичних, правових, технічних, інформаційних тощо. Це зумовлено великою відповідальністю не тільки за технологічну сторону освітнього процесу, а й за життя і психічний стан людей, які беруть участь у реалізації цього проекту. Якщо для технічного проекту можна перерахувати та описати всі елементи, конструктивні вузли та умови, які забезпечують його впровадження, для педагогічного ж виконати таку роботу дуже складно за рахунок багатofакторності педагогічних явищ та індивідуальних особливостей людей як суб'єктів його реалізації.

Отже, виходячи з класичних уявлень про сутність проектування, зберігаючи його ключові особливості, під педагогічним проектуванням ми розуміємо цілеспрямовану діяльність щодо створення проекту як інноваційної моделі освітньо-виховної системи, яка орієнтована на масове використання. При цьому словосполучення “створення проекту” не ототожнює проектування з процесами розробки, планування та прогнозування. Дуже часто педагогічним проектуванням називають багато процедур, що пов'язані з модернізацією освітнього процесу. Тому сутність цього поняття перекручується, що призводить до додаткової плутанини. У тлумачних словниках дієслово “розробити” трактується таким чином:

1) робити придатним до використання, проводячи підготовчу роботу; обробляти;

2) старанно обмірковуючи всі деталі, складати, створювати що-небудь;

3) працюючи над чим-небудь, розвивати, вдосконалювати його.

Ці визначення дають змогу побачити основну відмінність “розробки” від “проектування”, що робить ці процеси незалежними та запобігає їх ототожненню. Сутність розробки – дослідження та вдосконалення, а сутність проектування – змінення дійсності. Розробка, як правило, не базується на якійсь принципово новій ідеї, оскільки розробляти можна вже відоме, до того ж знайомим способом, цим найчастіше й займається викладач під час підготовки до навчальних занять, тем, методик тощо. Вона не завжди орієнтована на майбутнє, на можливість, перспективи та наслідки, оскільки педагог усвідомлює реалії, але не в змозі врахувати всі запити завтрашнього дня. Якість розробки залежить від того, наскільки повно розглянуто всі аспекти об'єкта, тим часом як на якість проекту суттєво впливають особисті ціннісні орієнтації педагога. Розробка передбачає діяльність конкретного педагога без спеціальної підготовки об'єкта до масового використання, що є обов'язковим при проектуванні.

Неправомірно, на наш погляд, ототожнювати проектування з плануванням. Властиві обом поняттям загальні ознаки, хоча і в певному, порівняно вузькому діапазоні: орієнтація на майбутнє, активний вплив на соціальні процеси, конкретне рішення перспективних проблем, гнучкість, багатоваріантність – дуже часто призводять до їх змішення, визначення одного через інше. Так, В.П. Беспалько вважає проектом багатопланове планування [2, с. 233], Є.Г. Єрмаков – задум, план, модель певного об'єкта; сукупність документів та розрахунків, необхідних для його створення [4, с. 57]. Проте це два самостійних поняття. Планування – це лише невелика частина проектувальної діяльності педагога, що використовується на всіх її етапах. Проект за рахунок більшої деталізації допускає менше неоднозначності, коли він реалізується, ніж план, тобто форма його фіксації. У проекті зображується побудова, вид, елементи об'єкта, а у плані – розпорядження щодо його переходу з одного стану в інший. Крім того, як зазначають В.В. Краєвський та І.Я. Лернер, “проект – індивідуальне уявлення вчителя про власну майбутню діяльність... Не всі елементи такого уявлення можуть і повинні бути включені у план. Частина інформації залишається у його педагогічній свідомості. Проектування лише наприкінці знаходить своє втілення (причому неповне) у плані” [7, с. 234]. Педагогічне проектування – це процес створення проекту, який відображає вирішення тієї чи іншої проблеми. Педагогічне проектування – це діяльність, що реалізується в умовах освітнього процесу та спрямована на забезпечення його ефективного функціонування та розвитку. Вона зумовлена потребою розв'язання актуальної проблеми, має творчий характер і спирається на ціннісні орієнтації. Її результатом є модель об'єкта педагогічної дійсності, яка характеризується системними властивостями, базується на педагогічному винаході, оскільки в її основу покладено новий спосіб вирішення проблеми, та передбачає можливі варіанти використання. Оскільки дослідження будь-якого об'єкта з точки зору діяльності передбачає вивчення її мети, об'єкта, суб'єкта, засобів, методів та результату, розглянемо детальніше ці компоненти для педагогічного проектування. Мета як ідеальне уявлення кінцевого результату є основною передумовою проектувальної діяльності педагога.

Відомо, що проблема є концентрованим вираженням суперечностей між потребами суспільства та неможливістю науки своєчасно їх задовольнити. Тому основоположний зміст проектування вбачається у виконанні соціального замовлення, що потребує конкретизації, тобто опису, який би забезпечив вимірність, досяжність, гнучкість і конкретність цілей. Як об'єкт проектування виступає, як правило, певна педагогічна конструкція: технологія, метод, зміст освіти, навчальна програма тощо. Таке обмеження пов'язано з тим, що в педагогіці багатьма процесами важко управляти, вони неоднозначні, і тому їх проектування дуже часто малоефективне. Навіть маючи зовнішньо традиційне вираження, об'єкт проектування повинен будуватися на новій ідеї, оскільки потреба у проектуванні виникає за умови, якщо знайдена нова можливість вирішення існуючої проблеми. Створення того, що відоме, відомим способом зводить проектування до рівня звичай-

ної розробки тієї чи іншої педагогічної конструкції. Суб'єктом проектування виступає педагог або група фахівців. Яким би не був цей суб'єкт, він повинен володіти, на наш погляд, такими специфічними рисами: творчим мисленням і здатністю до винахідництва; професіоналізмом та високою працездатністю; суспільно значущими ціннісними орієнтаціями; здатністю передбачити наслідки перспективних змін дійсності, що реалізуються в педагогічному проекті.

Засоби проектування, як і будь-якої діяльності, можна умовно поділити на матеріальні та духовні. До перших належать законодавчі акти, документація, технічні засоби, схеми, таблиці тощо. До других – загальні засоби наукових досліджень, ключові теоретичні положення суміжних наук та ін. Ураховуючи специфіку педагогічної діяльності та проектування, підкреслимо, що набагато більше значення мають духовні засоби, що не зменшує ролі матеріальних.

Методи проектування досить різноманітні, оскільки їх використання залежить не тільки від проблеми та предмета проектування (об'єктивні критерії), а й від особливостей самих суб'єктів, від того набору методів, якими володіють конкретні проектувальники (суб'єктивні критерії). Зокрема, до них зараховують евристичні методи вирішення винахідницьких завдань, моделювання, методи кваліметрії тощо. Результатом проектування є педагогічний проект, функціональна специфіка якого залежить від таких умов: стан середовища, особливостей суб'єктів, що зайняті підготовкою конкретного проекту, функціональних зв'язків між елементами проекту, можливостей його ефективного використання та результатів, що очікуються.

Педагогічне проектування – це не тільки діяльність, а і процес послідовної зміни станів, що характеризуються новими завданнями, видами діяльності, мірою впорядкованості інформації та ін. У науковій літературі з цього питання ми знаходимо багато цікавих ідей. Класичним вважається положення Дж.К. Джонса про те, що процес проектування у своєму розвитку проходить три етапи: дивергенції (розширення меж проектної ситуації з метою забезпечення досить обширного простору для пошуку рішення), трансформації (створення принципів і концепцій), конвергенції (вибір оптимального варіанта вирішення з багатьох альтернативних). О. Новиков та Д. Новиков виділяють чотири стадії проектування:

- 1) концептуальна, що складається з таких етапів: виявлення суперечностей, формулювання проблеми, визначення проблематики, визначення мети, відбір критеріїв;

- 2) моделювання, що включає такі етапи: побудова моделей, оптимізація моделей, відбір моделей;

- 3) конструювання, що складається з таких етапів: декомпозиція, агрегування, дослідження умов, побудова програми;

- 4) технологічної підготовки [8, с. 30].

З точки зору В.І. Гінецинського, процес педагогічного проектування охоплює етапи: констатації та оцінювання результатів педагогічної діяльності; висунення гіпотези про зв'язок результатів з факторами навчального

процесу; побудови конкретної педагогічної системи, що відповідає роботі конкретного навчального закладу; побудови педагогічної системи спеціального цільового призначення; вибору методики виміру параметрів; порівняння результатів виміру функціонування зазначених систем; побудови оптимізованого варіанта конкретної педагогічної системи [3, с. 25]. Приймаючи евристичну цінність проведених досліджень, ми дійшли висновку, що у своєму розвитку педагогічне проектування проходить ряд послідовних етапів: винахідництво, створення одиничного дослідного зразка, експеримент та оформлення кінцевого проекту. Така послідовність етапів відповідає поняттю “процес” та відображає зміну його станів: кожен етап якісно відрізняється від інших завданнями, що вирішуються, та отриманим результатом. Кожен етап адекватний логіці проектувального процесу та забезпечує досягнення необхідного результату.

Розкриємо детальніше зміст кожного етапу. У процесі педагогічного винахідництва розробляється ідея, яку в подальшому треба буде втілити в ту чи іншу систему та довести до масового використання. Педагогічний винахід – продукт теоретичний. Це означає, що необхідно виявити взаємозв'язки між компонентами педагогічного процесу, які на наступній стадії проектування відображаються в технологіях, методах, технічних засобах навчання, змісті навчального предмета тощо. Етап педагогічного винахідництва у проектуванні займає особливе становище, що зумовлено двома моментами. Він може бути відокремлений від інших етапів у часі: винахід вже є, ідею сформульовано давно, а створення проекту педагог розпочинає значно пізніше. Крім того, проектувальник може взагалі нічого не винаходити, а займатися лише проектуванням того чи іншого об'єкта, спираючись на готовий винахід, наприклад, взяти ідею чи використати винахід попередників та перенести в сучасні умови. На етапі створення одиничного дослідного зразка винахідницька ідея повинна збагатитись усіма якостями системи, що будується, та втілитися в технологію, метод тощо. Орієнтуючись на ту чи іншу педагогічну конструкцію, власний досвід та сучасні уявлення, проектувальник створює її новий зразок, в основу якого покладено його винахід. Наприклад, у проекті педагогічної технології він обов'язково виокремить блоки діагностичного цілепокладання, основного змісту технології та корекції результатів, врахує, що його одиничний зразок повинен відповідати ознакам педагогічних технологій, а також індивідуальним особливостям педагогів, учнів (студентів), умовам його реалізації. Для створення дослідного зразка залучаються засоби креативного моделювання, сутність якого полягає у синтезуванні окремих важливих якостей об'єкта в єдине ціле. В загальному вигляді розробка креативної моделі здійснюється в такій послідовності: актуалізація знань про педагогічний об'єкт, модель якого буде побудована, та досвіду оперування з ним на практиці; опис характеристик цього об'єкта, його властивостей, компонентів, конструктивних вузлів тощо; виокремлення нового об'єкта зі збереженням основних ознак оригіналу. Наступний етап – педагогічний експеримент з перевірки ефективності створеного зразка. Якщо з'ясовується, що у представленому вигляді він функціонує незадовільно, то корекції підлягає початкова

винахідницька ідея, а це повертає педагога до першого етапу проектувальної діяльності. Якщо ж експеримент виправдав себе, але ідея з якоїсь причини виявилась неефективною, то корекції потребують окремі фрагменти розробленої моделі, що потребує повернення до другого етапу. Усі заходи, що пов'язані зі створенням та організацією, є педагогічним експериментом у його традиційному розумінні, який залежно від типу проекту може видозмінюватись. Аналізуючи результати педагогічного експерименту, треба врахувати можливу нестабільність результатів, що спостерігаються в різних зрізах: залежно від специфіки експерименту ефект може виявитися одразу після його впровадження в освітній процес або виявитися з часом. Треба враховувати також фактори, що знижують вірогідність результатів експерименту, до яких традиційно зараховують фон, інструментальну погрішність, ефекти тестування та статистичної регресії. На етапі створення кінцевого проекту відбуваються конструктивні зміни в рамках створеної моделі для того, щоб виключити дещо несуттєве та додати те, що важливо для реалізації моделі. Конструктивні зміни повинні забезпечити створеному проекту можливість застосування в масовій педагогічній практиці.

Отже, у процесі проходження вищеназваних етапів виходить педагогічний проект, реалізація якого здатна певною мірою вирішити актуальну педагогічну проблему, бути корисною для масового використання, бо має новизну, гнучкість, оптимальність, несуперечність, цілісність. Процедура проектування вважається ефективною, якщо, по-перше, вона не потребувала додаткових ресурсів; по-друге, у підсумку створено працездатний проект; по-третє, є потенційні можливості для зниження витрат щодо його експлуатації без шкоди для якості роботи.

**Висновки.** Підсумовуючи, підкреслимо таке: педагогічне проектування – складне, самостійне явище, розуміння якого неможливе без звертання до його коренів, традицій і сучасних досягнень педагогіки, що, у свою чергу, визначає його методологію та перспективи подальшого розвитку. Вважаємо важливим уточнити сутність цього феномену, що дасть змогу впорядкувати термінологічний простір, розглянути компоненти проектувальної діяльності педагога, виокремити етапи створення педагогічного проекту, виявити закономірності процесу проектування.

#### **Література**

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика : учеб. пособ. для инженерно-педагогических ин-тов и индустриально-педагогических техникумов / В.С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с.
2. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Вор. ун-та, 1977. – 304 с.
3. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики : учеб. пособ. / В.И. Гинецинский. – СПб., 1992. – 288 с.
4. Єрмаков С.Г. Проектне бачення компетентнісно спрямованої 12-річної середньої школи / Є.Г. Єрмаков, Д.О. Пузіпов. – Запоріжжя : Вид-во ХНРЦ, 2005. – 124 с.
5. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования : учеб. пособ. / Е.С. Заир-Бек. – СПб. : Просвещение, 1995. – 124 с.
6. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование : учеб. пособ. для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская. – М. : Академия, 2005. – 288 с.

7. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / [В.В. Краевский, И.Я. Лернер, И.К. Журавлев и др. ; под общ. ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера]. – М. : Педагогика, 1989. – 320 с.

8. Новиков А.М. Образовательный проект (методология образовательной деятельности) / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М. : Эгвес, 2004. – 120 с.

ЧУМАКОВА А.А.

## **ДО ПИТАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ МІНІМАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У СФЕРІ ПСИХОФІЗІОЛОГІЇ**

На сьогодні однією з актуальних тем у наукових дослідженнях є успішне входження дитини у соціум. Науковці визначили, що успіх соціалізації залежить від стану психофізіології індивідуума. Останніми роками збільшується кількість дітей з різними порушеннями у сфері психофізіології, при цьому порушення, за словами О. Преснової, “можуть бути настільки мінімальними, що стають помітними тільки у старшому дошкільному віці” [1, с. 6]. На думку фахівців (А. Асмолов, Н. Малофеев, О. Степанова, О. Преснова та ін.), незначні функціональні зміни нервово-психічного здоров’я у дітей до кінця дошкільного періоду або початку навчання перетворюються у стійкі патологічні. У власній педагогічній практиці ми постійно стикаємось з такими дітьми. Дуже часто їх проблеми у сфері психофізіології стають помітними тільки при грі на музичному інструменті, коли потрібна координація рухів або треба запам’ятати чи виконати підряд декілька різних за змістом та обсягом завдань. За результатами досліджень, від 30 до 70% першокласників мають ці прояви (О. Александровська, А. Дробинська, І. Коробейников, Н. Лусканова, Е. Новикова та ін.).

Момент вступу до школи і період первинного засвоєння вимог нового соціального середовища для дитини є дуже важливим. Успіх навчання школяра-початківця зумовлюється рівнем розвитку та сформованості його інтелектуальних вмінь, станом мотиваційно-потребнісної сфери, навичками довірливої поведінки, готовністю до спільної діяльності з педагогом та однолітками тощо [2–5]. Будь-яке порушення розвитку автоматично призводить до проблем у навчанні і, як наслідок, у процесах соціалізації та соціальної адаптації індивідуума. Тому дітей із мінімальними порушеннями у сфері психофізіології доцільно зарахувати до категорії проблемних, що підтверджено практикою шкільництва. На думку В. Махової, складне поєднання патології розвитку з несприятливим (у багатьох випадках) соціокультурним середовищем перешкоджає своєчасному формуванню в дитини адаптаційних механізмів, зокрема у молодших школярів, які мають у сфері психофізіології, одночасно збережені та пошкоджені незначною мірою функції [6, с. 9]. У наших попередніх працях було розглянуто взаємозв’язок між станом психофізіології дитини та успіхом її соціалізації та соціальної адаптації. Ми дослідили, що стан психофізіології визначає успіх навчання молодшого школяра і зумовлює розвиток та успіх його комунікативної діяльності. За висновками фахівців, будь-які проблеми в навчанні мають для дитини негативні наслідки (агресія, апатія, конфлікти з оточуючими, дезадаптація тощо). Однією з причин цього, на дум-