

Концептуальні засади педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня

The conceptual framework of younger students of pedagogical design educational space

Анжеліка ЦИМБАЛАРУ,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
докторант Інституту педагогіки
Національної академії педагогічних наук України (м. Київ)

Резюме

В статті представлені концептуальні основи педагогічного проектування освітнього простору молодших школярів. Автором сформульована мета, визначені наукові підходи, принципи та функції педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня, охарактеризовані умови, які визначають ефективність цього процесу.

Ключевые слова: школа I ступеня, концептуальні основи, педагогічне проектування, молодші школярі, освітній процес.

В умовах варіативності загострюється проблема педагогічно виправданого вибору форм, методів, засобів навчання відповідно до особливостей загальноосвітнього навчального закладу, та індивідуальних особливостей школярів. Відбувається зміщення акцентів з формування насиченого шкільного середовища на його особистісну орієнтацію і розроблення ефективних механізмів

Abstract

The paper presents the conceptual framework of pedagogical design of educational space younger students. The author is the objective, defined scientific approaches, principles and functions of the pedagogical design of educational space in the school of I degree, described the conditions that determine the effectiveness of this process.

Keywords: the school of I degree, the conceptual framework, pedagogical design, younger students, pedagogical process.

його освоєння учнями. Тож постає проблема цілеспрямованого формування освітнього простору молодших школярів, якій забезпечуватиме індивідуалізацію навчальної взаємодії учнів з об'єктами шкільного середовища.

Актуальність означеної проблеми зумовлює активізацію її досліджень. У педагогічній літературі знайшли відображення такі аспекти: дослідження

педагогічного феномену «освітній простір» як *результату інтеграційних процесів* в системі освіти (Н. Бастун, С. Бондирева, О. Веряєв, С. Гершунський, В. Гинецінський, Б. Ельконін, О. Леонова, Н. Рибка, А. Самодрін, Б. Серіков, В. Слободчиков, Г. Щевельова та ін.), обґрунтування *окремих підструктур шкільного освітнього простору* (В. Биков, Ю. Жук, В. Караковский, Н. Селіванова та ін.), психолого-педагогічні аспекти *формування освітнього простору особистості* (Т. Ткач, І. Шендрік, І. Фрумін та ін.).

Результати наукової розвідки продемонстрували наявність достатньої кількості досліджень, у яких висвітлено різні аспекти педагогічного проектування і формування освітнього простору, але водночас продемонстрували наявність невирішених питань. Передусім це розроблення концептуальних засад проектування освітнього простору в межах школи I ступеня як особистісного феномену, який водночас є об'єктивним і суб'єктивним утворенням й результатом взаємодії учня з об'єктами освітнього середовища.

В межах формату статті окреслим основні концептуальні позиції. Це вимагає звернення до поняття «педагогічна концепція». Її розуміють як «систему поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій і як провідну ідею педагогічної теорії [2, с. 177]». Отже, педагогічну концепцію можна розглядати як логічно вибудовану сукупність знань про об'єкт, які всебічно розкривають його сутність і особливості. Спираючись на результати вивчення як теоретичних наукових положень дослідження, так і концепцій проектування

педагогічних об'єктів (освітні процеси [6], методичні [3; 7] і інноваційні системи [9] та ін.), було визначено складові концепції педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня, які відповідають його конструктивній сутності і забезпечуватимуть переведення об'єкта з існуючого стану у бажаний. Це *мета* та її *декомпозиція* (ядро концепції), *комплекси наукових підходів, принципів і умов* ефективної реалізації й *функціональна спрямованість*.

Результати аналізу джерел побудови концепції педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня дають підстави для визначення змісту цих компонентів. Передусім це *мета* педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня. Так, спираючись на розуміння педагогічного проектування як діяльності спрямованої на розв'язання проблеми, було визначено мету педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня: *взаємодетермінантний (резонансний) розвиток шкільного середовища і учня*. Сформульована мета є «стимулюючою (по відношенню до учасників проекту), перетворювальною (по відношенню до предметів і учасників), нормуючою (по відношенню до діяльності і результатів), орієнтаційною (по відношенню до кінцевого продукту) [4, с. 76]». Ефективність реалізації мети, вимагає технологічного підходу, який забезпечує її декомпозицію – подання через систему підцілей [9, с. 74], де їх формулювання має відображати бажані результати, а не дії для їх досягнення (які окреслюють задачі) [5]. Екстраполяція досліджень з проблеми декомпозиції мети проектування інноваційних систем на об'єкт нашого дослідження уможливила роз-

галуження загальної (стратегічної) мети педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня на три групи підцілей, які відображають зміст, специфіку і значення цього процесу.

Підцілі першого порядку є тактичними і окреслюють комплекс провідних умов, встановлення яких є атрибутивною вимогою ефективності процесу і результату педагогічного проектування освітнього простору в початковій школі. Підцілі другого порядку – операційні. Вони обумовлюють вибір етапів проектування і логіку розгортання діяльності розробників проекту за певними процедурами і визначають змістові компоненти процесу (*предмети, шаблі, суб'єкти, ресурси, засоби, продукти, результати*) у взаємозв'язку. Підцілі третього порядку є динамічними. Вони детерміновані існуючою і актуальною для певного загальноосвітнього навчального закладу проблемою, у якому і мають бути визначені. Виявляючи протиріччя, кожна школа формулюватиме і свої завдання, спрямовані на встановлення шляхів його подолання. Ці підцілі визначають побудову програми розвитку загальноосвітнього навчального закладу і індивідуального плану кожного школяра.

Ієрархічність підцілей визначає **функціональну спрямованість** педагогічного проектування освітнього простору в школі. Зіставлення визначених різними авторами функцій педагогічного проектування і освітнього простору з встановленими зв'язками між компонентами, визначених на основі ієрархізації мети педагогічного проектування освітнього простору в початковій школі, дає змогу виокремити як провідні такі його функції: *соціальну, компетентнісну, прогностичну,*

інформаційно-аналітичну, регулятивну, конструктивну і комунікативну.

Соціальна функція педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня обумовлена його потенційними можливостями, спрямованими на задоволення потреб і запитів суспільства щодо надання освітніх послуг на основі компліментарності компонентів соціального замовлення і соціально значущістю продуктів і результатів проектування такого багатовимірного об'єкта.

Комунікативна функція забезпечує зв'язок кожного предмета проектування освітнього простору в школі I ступеня між собою і водночас із замовником і споживачем, які формують запит на освітні послуги. Вона реалізується через зв'язки між замовниками, споживачами і розробниками, а також комунікацію між його виконавцями у процесі реалізації проекту.

Прогностична функція обумовлена задоволенням потреб динамічного розвитку різних сфер життєдіяльності у науковому передбаченні майбутнього продукту на основі ціннісних вимірів і визначенні перспектив його розроблення (вибір засобів і ресурсів, що сприятимуть його ефективності і оптимальності) і впровадження (у тому числі з урахуванням існуючих умов і можливих ризиків) для одержання очікуваних результатів.

Компетентнісна функція обумовлена зростанням професійної компетентності вчителя під час розроблення проекту, як вищої форми педагогічного мистецтва у процесі реалізації професійних функцій, оволодіння ним методологією педагогічного моделювання освітнього простору в школі, а також

розвитком уміння вчитися як ключової компетентності школярів, який здійснюється у процесі вибудовування ними власної освітньої траєкторії.

Інформаційно-аналітична – визначена через необхідність у процесі проектування освітнього простору в школі I ступеня пошуку, одержання, аналізу, перероблення і використання різноманітної інформації, яка забезпечуватиме його реалізацію на кожному етапі, а також рефлексію.

Регулятивна функція обумовлена регулюванням взаємодії молодших школярів з об'єктами освітнього середовища, з чітким визначенням позиції учителя і учня, а також діяльності учнів і педагогів з вибудовування індивідуальних освітніх траєкторій школярів, встановленням її відповідності Державним стандартам і Державним санітарним правилам і нормам влаштування, утримання загальноосвітніх навчальних закладів та організації навчального процесу і зв'язками між педагогічною наукою та іншими науками, що встановлюють у процесі педагогічного проектування.

Перетворювальна (конструктивна) функція обумовлена актуалізацією педагогічного проектування освітнього простору в школі проблемами у певних культурно-історичних і соціально-економічних ситуаціях, які визначають потреби у змінах в сфері освіти й інспірують процеси резонансного розвитку шкільного середовища і учня, що у результаті призводить до зміни педагогічної дійсності.

Отже, проектування освітнього простору в школі I ступеня поліфункціональне.

Основоположною для ефективної реалізації педагогічного проектування

освітнього простору в школі I ступеня є інтеграція **провідних наукових підходів** – *системного, діяльнісного, особистісного, синергетичного, аксіологічного, середовищного і культурологічного*. Так, можна виокремити два блоки наукових підходів. Перший (внутрішній) складають особистісний, діяльнісний і середовищний. Зазначимо, що зміщення точок прикладання педагогічних впливів від учня і шкільного середовища на створення освітніх подій і ситуацій, робить особистісний і середовищний підходи взаємодетермінованими. Діяльнісний підхід є центральним, оскільки визначається комплексом, який утворює особистісний і середовищний. Другий блок (зовнішній) складають системний, аксіологічний, культурологічний і синергетичний підходи, які регламентують усі процеси проектування освітнього простору в школі.

Зазначені наукові підходи до педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня обумовлюють низку **методологічних принципів**, які цілком відображають сутнісні ознаки феномену. Принципи як «основні вихідні положення теорії навчання [2, с. 270]», визначають тактику, яка має виявлятися на фоні стратегії. Тому, як зазначає Г. Атанов [1, с. 27], важливо виокремлення не лише методологічних принципів, які є стратегічними, оскільки визначають зміст діяльності розробників проекту (що робити), а й тактичних, які визначатимуть процедуру його розроблення (як робити). Передусім окреслимо визначені стратегічні принципи.

Принцип гуманізації полягає у змінах позицій учителя і учня, які визначаються *рівноправністю співробітників*. Учителю актуалізує *дослідницьку активність*

учня, стимулює його до особистісного зростання, створює умови для виявлення ним самостійності у висуванні і розв'язанні пізнавальних проблем і завдань, адекватне включення в комунікативну взаємодію, яка виключає негативні емоції, відчуття і переживання. Цей принцип обумовлює *творчу спрямованість* шкільного середовища, яке сприяє виявленню й культивуванню в кожній дитині індивідуально-особливого і специфічного. Реалізація цього принципу означає організацію взаємодії учня зі шкільним середовищем, адекватної віковим (за рівнем розвитку) та індивідуальним (особистісним) особливостям і можливостям, здібностям і схильностям кожного школяра.

Принцип прогностичності передбачає *реалістичність* впровадження результатів, їх адекватність можливостям виконавців та відповідність ресурсно-му забезпеченню, *діагностичність* як обов'язкове встановлення ефективності, відповідності потребам та запитам сучасності. Цей принцип запобігає проведеному не виправданих експериментів над дітьми. Завдяки йому проектування освітнього простору набуває *превентивних ознак*, передбачаючи виникнення нових елементів системи, підтримуючи гнучкість і варіативність зв'язків між елементами, зберігаючи певну міру їх свободи.

Принцип розвитку виявляється спрямованістю *від простого до складного*, від знайомого до нового під час добору змістового наповнення проекту; узгодженням із законами розвитку системи, «які є загальними універсальними закономірностями, дія яких виявляється у будь-якому системно організованому по типу нерівноваги цілому [8, с.8]», що

не дозволить звести її до занепаду. Цей принцип визначає спрямованість освітнього простору в школі на досягнення мети: резонансний розвиток освітнього середовища школи і учня на засадах полісуб'єктної взаємодії.

Принцип різноманіття орієнтує на створення і підтримання різноманіття існуючих зв'язків між елементами системи освітнього простору. Виникнення нового можливе там, де надати для цього великі можливості, де є більша *свобода вибору*. Саме різноманіття створює спектр можливих напрямів розвитку системи освітнього простору, надає *матеріал для відбору* найоптимальніших тенденцій цього розвитку. Мистецтво проектування полягатиме у тому, щоб забезпечити умови відбору не директивного, а природного характеру, який відповідатиме тенденціям розвитку системи.

Принцип єдності утверджує опору як на біологічне, так і соціальне у проявах особистості школярів в процесі моделювання власної освітньої траєкторії, а також *взаємозв'язок всіх компонентів структури* діяльності розробників проекту від цілепокладання до оцінки одержаних результатів. Цей принцип полягає і у оптимальному поєднанні традицій і новітніх тенденцій формування освітнього простору; забезпеченні розвитку різноманіття і водночас збереженні *стабільності структури* освітнього простору й *урахуванні впливів компонентів*, що підлягають змінам на інші компоненти системи. Він забезпечує *цілісність системи* у процесі її розвитку, зберігаючи єдність елементів (як існуючих, так і нових, що виникають спонтанно і вимагають свого місця у системі) у їх відношенні один до одного.

Принцип надмірності передбачає збереження усіх нових елементів, незалежно від того, чи є найближчі перспективи вміщення їх у систему. Це не лише підвищує ступінь різноманіття, а й створює спектр можливих *напрямів розвитку системи* освітнього простору, надаючи матеріал для *відбору найоптимальніших* для цього елементів. Цей принцип обумовлює наявність як імовірних подій, так і «порожніх місць» для появи затребуваних.

Реалізацію стратегічних принципів уточнюють і деталізують тактичні. З урахуванням завдань нашого дослідження виокремлено принципи співробітництва, творчої і дослідницької активності, індивідуально-особистісної орієнтації, реалістичності, діагностичності, превентивності, поступового ускладнення і гармонізації, динамізму, наявності і свободи вибору, саморозвитку, ефективності, систематичності, наступності, послідовності, інтеграції і конструктивної цілісності.

Забезпечення ефективності педагогічного проектування освітнього простору в школі потребує **комплексної реалізації** перелічених принципів, які мають використовуватись як доповнюючи один одного, оскільки вони взаємообумовлені.

Визначення умов ефективності педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня передусім ґрунтувалось на розумінні поняття «педагогічні умови» як специфічних для проектування у педагогічній галузі, з урахуванням різних підходів до їх типології. Так, розглядаючи їх як «закономірності ефективності, які відкривають об'єктивні зв'язки різних

боків певного об'єкта або явища з результативністю його трансформацій [9]», для виокремлення конкретних умов ефективності об'єкту необхідно урахування логіки його розвитку (*організаційно-педагогічні умови*), специфіки природи (у нашому випадку це *дидактичні і ергономічні умови*), індивідуальних особливостей (*суб'єктивні, психолого-педагогічні умови*) та соціальних факторів впливу (*об'єктивні, соціально-педагогічні умови*), при цьому окреслюючи ті, що забезпечуватимуть ефективність не лише *процесу*, а й *продуктів і результатів*. Для цього важливим виявляється встановлення не окремих умов, а їх взаємозв'язаного і взаємообумовленого комплексу. Весь комплекс компонентів, від яких залежить існування іншого, називають *достатніми* умовами. Відібрані серед достатніх умови, які обов'язково виникають з об'єктом, називають *необхідними*. Повний комплект умов, з яких неможливо вилучити і додати жодного не порушивши зумовленості називають необхідними і достатніми умовами. Тож, розглядаючи систему педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня як синергетичну (складну, відкриту, нелінійну, невірноважену й відповідно нежорсткозв'язану і гнучку), вважаємо, що визначення комплексу (на відміну від повного, завершеного і закритого переліку – комплекту) **необхідних умов** як таких, що не можуть вилучатись, а лише доповнюватись, може забезпечити її ефективність.

Теоретичний аналіз проблеми педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня і результати виявлення її стану у педагогічній практиці дали

підстави для виокремлення широкого спектру певних умов. Їх ранжирування за ступенем спрямованості на досягнення мети педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня і упорядкування (виключення незіповідних як зайвих, узагальнення подібних та ін.) дозволило встановити комплекс провідних умов: *формування ціннісно-смыслових установок педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня; організація діяльності педагогічного колективу школи I ступеня з проектування освітнього простору в ній в системі внутрішньошкільної науково-методичної роботи; залучення адресатів до побудови власної освітньої траєкторії; єдність процесів соціалізації і індивідуалізації; інтеграції і диференціації; навчання і змісту освіти; інтенсифікація і оптимізація взаємодії з об'єктами шкільного середовища (зручність і безпечність місць взаємодії, самостійність вибору об'єктів, темпу, видів взаємодії, доступність об'єктів).*

Комплексна реалізація визначених умов полягає у їх ієрархічності, оскільки перша – об'єктивна умова – визначає змістові аспекти наступних – суб'єктивних. До того ж, вона сприяє гармонізації системи із зовнішнім освітнім простором, а інші активізують внутрішній потенціал початкової школи (зокрема кожного розробника проекту). Водночас перша умова сприятиме якості продуктів і результатів і тому є соціально-педагогічною, друга – організаційно-педагогічною, оскільки передусім впливатиме на ефективність процесу, охоплюючи всі етапи, а третя – психолого-педагогічною, зумовлюватиме ефективність результатів розвитку особистості. Четверта умова є дидактич-

ною, оскільки сприятиме ефективності організації діяльності учнів на засадах педагогіки подій. П'ята умова є ергономічною і зараджуватиме дискомфорту школярів через створення зручного і здоров'язберезувального об'єктного контексту. Всі визначені умови комплексу є внутрішніми. Інші умови (зовнішні) мають бути визначені у кожному навчальному закладі, який приймає рішення про проектування освітнього простору. Це забезпечує гнучкість і варіативність експериментальної системи. Саме доповнення визначеного нами комплексу цими умовами забезпечуватиме їх необхідність і достатність.

Таким чином, концепція педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня являє собою комплекс теоретико-методичних положень про об'єкт дослідження, де кожна з визначених складових має своє функціональне призначення, яке забезпечує його повноту. Водночас вони тісно взаємопов'язані і виконують певну специфічну задачу, спрямовану на досягнення загальної мети. Окреслені концептуальні підходи до проектування освітнього простору в загальноосвітньому навчальному закладі забезпечують розуміння освітнього простору в школі як цілісної інноваційної системи; її оцінку і підготовку до масового використання; дають змогу зробити сам процес проектування гнучким і творчим щодо форм, часу, місця тощо, але водночас не спонтанним, регламентованим і гуманним, з урахуванням рівня розвитку, ціннісних орієнтацій та суб'єктивного досвіду зі сходженням від простого до складного, інтеграцією і комплексним підходом до змістового наповнення.

Література

1. Атанов Г. О. *Теорія діяльнісного навчання: Навч. посібник.* – К.: Кондор, 2007. – 186 с.
2. Гончаренко С. *Український педагогічний словник.* – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Епищева О. Б. *Деятельностный подход как теоретическая основа проектирования методической системы обучения математике:* Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999. – 460 с.
4. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. *Педагогическое проектирование.* – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
5. Конаржевский Ю. А. *Что нужно знать директору школы о системе и системном подходе.* – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ин-та, 1986. – 135 с.
6. Невзоров М. П. *Теоретические основы проектирования антропоориентированного педагогического процесса:* Дис. ... д-ра пед наук. – Хабаровск, 1999. – 347 с.
7. Смыковская Т. К. *Теоретико-методические основы проектирования методической системы учителя математики и информатики:* Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000. – 383 с.
8. Харитоновна В. А., Санникова О. В., Меншиков И. А. *Образование: стратегия развития и синергетика* // *Наша школа* – № 9 (59), 2004. – С. 2-8.
9. Яковлева Н. О. *Педагогическое проектирование инновационных систем.* Дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2003. – 358 с.

Recenzent: Ion ACHIRI, doctor, conferențiar universitar, IȘE