

**Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI. Психологія обдарованості. – Випуск 8. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 262с.**

5

УДК 159.928

**Р. О. Семенова**

## **КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПОБУДОВИ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ**

### **Анотація**

У статті проаналізовані основні підходи до проблеми освітнього середовища, сформульовані концептуальні положення щодо побудови розвивального освітнього середовища для обдарованих дітей та молоді.

**Ключові слова:** освітнє середовище, освітні парадигми, освітні технології, типи моделей освітнього середовища, розвивальне освітнє середовище.

### **Аннотация**

В статье проанализированы основные подходы к проблеме образовательной среды, сформулированы концептуальные положения построения развивающей образовательной среды для одаренных детей и молодежи.

**Ключевые слова:** образовательная среда, образовательные парадигмы, образовательные технологии, типы моделей образовательной среды, развивающая образовательная среда.

Освіта може і повинна взяти на себе розв'язання найважливішого завдання цивілізаційного масштабу: повернути людям віру у вищі моральні ідеали і цінності, дати кожній людині розуміння і внутрішнє прийняття смислу людського життя, указати їй шлях досягнення особистих життєвих устремлінь.

**Борис Герунський.**

Сьогодні головним виміром якості функціонування освітньої системи має бути здатність молодого покоління повноцінно жити й активно діяти у новому світі, постійно самовдос-коналюватися, адекватно реагувати на зміни, особливо у періоди техно-логічних цивілізаційних проривів.

**II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти.**

**Постановка проблеми.** Масштаб нових історичних завдань владно диктує необхідність кардинальних змін у змістовних, технологічних,

## 6

управлінських, морально-духовних складових розвитку освіти, яка покликана допомогти молодій людині оволодіти життєвою стратегією, освоїти ситуацію соціальних і духовних змін. Попри геополітичні і політичні потрясіння останнього десятиріччя ХХ ст., зміни мають і цивілізаційне значення. Їм властиві неперервність, стійкість, стрімкість, тенденція до прискорення, стосуються всієї планети і практично всіх сфер і вмінь діяльності, життя людини і суспільства. Змінюється все: самий характер праці, яка дедалі стає більш інтелектуально насиченою, економічна діяльність, техніка, база і організаційні форми, її структура, умови й вимоги, які вона ставить до рівня знань і кваліфікації фахівця, який працює в умовах неперервних змін і нововведень. Зміни вимагають конкурентоспроможності, професійної й соціальної мобільності, неперервної освіти, професійного, духовного самовдосконалення. Навіть у вимірах людського життя зміни починають переважати над спадкоємністю та сталістю. Вперше в історії людства покоління ідей і покоління речей змінюється у часі швидше ніж покоління людей. Світова історія, зазначає видатний філософ С. Б. Кримський, дедалі більш набуває рис вихору науково-технічного прогресу, нашестя науково-технічних змін, ритміки індустріальних інновацій, які стали умовою самої стабільності виробництва у практиці ХХ століття. Із незвичайним розмахом наростає швидкість історичних подій, прискорюється світова історія. Місія освіти полягає в тому, щоб змінити життя учнів і допомогти виховати громадян, які зможуть жити і продуктивно працювати в суспільстві, що стає все динамічнішим і складнішим. Школа повинна допомогти молодим людям зорієнтуватися, обрати життєві орієнтири, усвідомити сутність і перспективу динамічних, полікультурних, глобальних змін, освоїти їх і здійснювати це протягом усього життя. За цих умов, „процеси глобалізації підсилюють значення *освітньо-духовного фактора*, адже в міру його розвитку збільшується роль головного ресурсу сучасного соціуму – *інтелектуального*, який визначає професійний та організаційний потенціал суспільства” [курсив автора, 10, с.5-6].

Саме у міру наростання глобалізаційних процесів і пов'язаного з ними переходу до науково-інформаційних технологій відбувається зміна самої *парадигми людського прогресу*, сутністю, основним виміром і, водночас, її основним критерієм стає становлення творчої особистості, власне людський розвиток. Внаслідок цього повноцінна освіта повинна створюватися на основі поєднання найновіших природничих і гуманітарних знань, і одним із пріоритетних її завдань має бути формування у зростаючих поколінь такої життєвої стратегії, котра надасть їм змогу оволодіти життєвими і соціальними ролями з тим, щоб гідно жити і творити в умовах нового століття.

У контексті вищесказаного стає зрозумілим, що „проблема співвідношення навчання і розвитку” як пріоритетна проблема психолого-педагогічних досліджень

XXI ст. „сьогодні набуває нового смислу і значення” [там само, с.15]. Особливої гостроти розв’язання даної проблеми пов’язано зі створенням сприятливих умов для розвитку творчого, інтелектуального і

## 7

духовного потенціалу обдарованих дітей та молоді. Пошук оптимальних шляхів їх навчання вимагає побудови освітнього середовища, орієнтованого на прояв, розвиток і повноцінну реалізацію обдарованості на різних етапах вікового зростання.

Зазначимо, що проблема теоретико-методологічних засад створення освітнього середовища для обдарованих дітей та молоді психологами систематично не розроблялася. Фундаментальні передумови розробки проблеми розвитку психіки в контексті „людина-оточуюче середовище” були закладені у працях Б.Г. Ананьєва, Л.С. Виготського, В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, Г.С. Костюка, Н.О. Менчинської, С.Л. Рубінштейна. У дослідженнях російських психологів багато уваги приділяється питанням проектування та експертизи різних типів освітнього середовища (В.О. Орлов, В.І. Панов, В.В. Рубцов, В.І. Слободчиков, І.С. Якиманська, В.А. Ясвін та ін.). Роботи українських дослідників присвячені переважно окремим аспектам вдосконалення навчально-виховного процесу, зокрема, методології розвивального навчання (С.Д. Максименко), технології розвитку творчого потенціалу обдарованих (В.О. Моляко, О.І. Кульчицька), створенню інтелектуально насиченого середовища (М.Л. Смульсон), гуманізації освітнього процесу (Г.О.Балл).

Разом з тим незважаючи на існуючі педагогічні та психологічні дослідження, присвячені проблемі освітнього середовища, єдина позиція щодо визначення поняття „освітнє середовище”, структури і методів його створення, все ще знаходиться на стадії розробки.

Однією з причин цього є розмаїття методологічних передумов і емпіричних засад щодо досліджень проблеми освітнього середовища. Подолання методологічних і методичних розбіжностей можливо лише за умови врахування психологічних особливостей, закономірностей і принципів становлення обдарованої особистості як вихідного підґрунтя для створення освітніх систем і технологій, включаючи освітнє середовище як умову їх практичного втілення.

Саме тому застосування інноваційних технологій не завжди відповідає специфіці феномену обдарованості та індивідуально-психологічним особливостям обдарованих дітей та молоді, а, отже, не дає бажаного результату щодо повноцінного розкриття потенціалу обдарованих. Причини цих труднощів і способи їх подолання ще не до кінця зрозумілі, а тому мають стати предметом теоретико-методологічної рефлексії та емпіричних досліджень.

**Мета статті** – визначити концептуальні основи розробки освітнього середовища, спрямованого на розвиток обдарованості у дітей та молоді.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасний стан системи освіти характеризується співіснуванням різних освітніх парадигм (парадигм навчання і розвитку дітей), класифікувати які можна по-різному. Серед них найбільш відомі

чотири парадигми: традиційне навчання; особисто-зорієнтоване навчання; розвивальне навчання; розвивальна освіта.

## 8

Нагадаємо, про парадигму йдеться тоді, коли підкреслюють відмінність вихідних підвалин, на яких побудований той або інший підхід до освіти.

### **Традиційне навчання**

Сутність традиційного навчання найкраще розкривається на прикладі відмінностей між „підтримуючим” (традиційним підходом до навчання) та „інноваційним” типами навчання.

*Підтримуюче навчання* (maintenance learning) – процес і результат такої учбової (а в підсумку і освітньої) діяльності, котра спрямована на підтримку, відтворення існуючої культури, соціального досвіду, соціальної системи. Такий тип навчання (а, отже, і освіти) забезпечує спадковість соціокультурного досвіду, й саме він традиційно притаманний як шкільній, так і вузівській освіті [6, с. 3-4].

*Інноваційне навчання* (innovative learning) – процес і результат такої учбової та освітньої діяльності, котра стимулює вносити інноваційні зміни в існуючу культуру, соціальне середовище [там само, с. 4].

За своєю сутністю традиційне навчання відповідає самому поняттю навчання, під яким традиційно розуміється трансляція (передача) соціокультурних взірців (образів) існування і розвитку Людини від одного індивіду або їх співтовариства (соціуму) до іншого індивіду (або індивідів). При цьому забезпечується спадковість (відтворення) соціокультурного досвіду і Людини як його носія (суб’єкта), з одного боку, а з іншого – створюються умови для появи нових соціокультурних засобів діяльності й розвитку Людини і врешті-решт змінення самого соціокультурного середовища. Освітні технології, засновані на традиційній парадигмі „підтримуючого навчання” побудовані на принципі передачі та відтворенні учнем готових взірців людської діяльності. Таке навчання забезпечує переважно розвиток репродуктивних здібностей учнів (від пізнавальних стереотипів сприймання, пам’яті та мислення до особистісних стереотипів соціальної поведінки). Водночас творчий потенціал учня, його продуктивні здібності розвиваються по суті стихійно.

Усвідомлюючи суперечність між соціальним запитом на освіту і традиційними методами навчання і виховання, вчені і практики почали звертатися до пошуку освітніх технологій, побудованих на інших принципах і, передусім до особистісно-зорієнтованих і розвивальних підходів до навчання.

### **Особистісно-зорієнтоване навчання.**

Характеризуючи відмінні особливості *особистісно-зорієнтованого навчання* І. С. Якіманська відзначає, що його реалізація дозволяє:

- забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості учня виходячи з виявлення його індивідуальних особливостей суб’єкта пізнання і предметної діяльності;

- надавати кожному учню, спираючись на його здібності, нахили, інтереси, цінності орієнтації та суб'єктний досвід, можливість реалізувати себе у пізнанні, навчальній діяльності, поведінці;
- зміст, засоби і методи навчання добирати та організовувати так, щоб учень проявляв вибірковість до предметного матеріалу, його вигляду і форми;
- на основі критеріальної бази навчання враховувати не тільки рівень досягнутих знань-умінь-навичок, але й сформованість певного інтелекту (його властивості, якості, характер прояву);
- розвивати індивідуальність учня, створює всі умови для його саморозвитку, самовираження;
- будуватися на принципі варіативності, тобто визнання різномайття змісту і форм навчального процесу, вибір яких повинен здійснюватися вчителем-предметником, вихователем з урахуванням мети розвитку кожної дитини, його педагогічної підтримки в пізнавальному процесі, що утруднюється життєвими обставинами [25].

Свої позиції автор підкріплює тим, що відповідно до її підходу, основною метою сучасної освіти виступає *становлення духовних і інтелектуальних рис учнів*, при цьому освіченість як сукупність знань, умінь, індивідуальних здібностей виступає пріоритетним засобом цього становлення. В такому смислі навчання й освіта не тотожні: освіта ширше ніж навчання. Проте процес освіти І. С. Якиманська розглядає як засвоєння інформації, котра дається учню через зміст навчального матеріалу, при засвоєнні якої учень „пропускає” її через свій суб'єктний досвід і перетворює в індивідуальне знання. При цьому активність учня проявляється у двох напрямках:

- як *адаптивність* (приспособлення до вимог дорослих, що створюють нормативні ситуації);
- як *креативність* (пошук і знаходження виходу з наявної ситуації, подолання її, побудова для себе нової з опорою на знання індивідуального досвіду).

На цих двох суперечливих (за напрямом) підвалинах будується індивідуальна траєкторія психічного розвитку дитини, опосередкована структурою його суб'єктного досвіду.

Таким чином, поряд із власне інформаційною метою особистісно-зорієнтованого навчання є розвиток суб'єктності (особистості) учня шляхом навчання. Однак освітнє середовище І. С. Якиманською не розглядається як умови або засоби розв'язання завдань особистісно-зорієнтованого навчання, оскільки цю функцію призначено виконувати навчальній програмі, яка повинна реалізовувати двоєдину задачу – інформаційну і розвивальну.

Передусім необхідно зазначити, що у педагогічній свідомості поняття „розвивальне навчання” і „розвивальна освіта” виступають як синоніми, хоча з психологічної точки зору вони мають різний сенс. Більш того, навіть поняття „розвивальне навчання” в педагогічній психології трактується неоднозначно. У теперішній час воно пов’язується в основному з назвою теорії розвивального навчання, розробленої Д. Б. Ельконіним, В. В. Давидовим та їх послідовниками. Але ще 40 років раніше (кінець 50-х років ХХ ст.) це поняття вже застосовувалося в психології навчання Д. М. Богоявленським і Н. О. Менчинською: „Якщо ми говоримо про розвивальне навчання, то саме тим розуміємо, що вправи повинні бути організовані так, щоб необхідною умовою їх виконання було застосування відповідних знань. А цього можна досягнути тоді, коли вправи будуть ставити перед учнями певні задачі, повторне розв’язання яких буде закріплювати *не тільки кінцевий продукт* – правильні асоціації та їх системи, але й *ті мисленнєві операції*, котрі вимагаються для вичленування окремих елементів цих асоціацій та їх узагальнення” [курсив авторів, 1, с. 12].

У межах розвивального навчання, „за Менчинською” об’єктом засвоєння виступає безпосередньо зміст навчального предмету і засоби мисленнєвої діяльності, які учень здатен відтворити у змінених ситуаціях. У процесі засвоєння навчальний матеріал залишається незмінним у своїй предметності, педагог лише змінює методи і ракурси його представлення учням. У відповідності з цим змінюються способи і методи його усвідомлення, що формуються у змінених ситуаціях. Саме тому розвиток учня відбувається у формі збільшення нового на базі старого, тобто узагальнення часткових способів і структур розумових дій в більш загальні. В даному випадку основу розумового процесу складає узагальнення понять за емпіричним типом. Звідси і акцент на принципах усвідомленості, наочності та ролі вправ у навчанні [1; 12].

Якщо ж пізнавальні можливості учня на даному етапі його вікового або індивідуального розвитку не дозволяють цього зробити, то педагог повинен передати йому необхідні для засвоєння такого матеріалу прийоми (способи, взірці) розумової (мисленнєвої) діяльності з урахуванням індивідуального рівня розвитку даного учня, котрий повинен засвоїти ці прийоми у відповідності з гносеологічною схемою („суб’єкт, що пізнає – пізнавальний об’єкт”) віддзеркалити їх у пізнавальному процесі.

Отже, предметом розвитку при розвивальному навчанні „за Менчинською” виступає здатність учня бути суб’єктом мислення емпіричного типу. Зазначимо, що на думку О. О. Смирнова [24], головну задачу психології в цьому випадку представники даного підходу до навчання бачать в удосконаленні методики навчання. Це означає, що йдеться про дидактико-психологічний підхід до побудови освітньої технології; завдання психолога при такому підході співпадає з метою навчання в роботі вчителя: „З’ясувати, які труднощі виникають у школярів при засвоєнні тих або інших знань, які

помилки або неточності засвоєння у них відмічаються, у чому своєрідність оволодіння тими чи іншими знаннями ... і що, виходячи з цього треба змінити ... щоб усунути недоліки в засвоєнні” [24, с. 259].

Зрозуміло, що в даному випадку психологічні дослідження можуть виконувати стосовно педагогіки лише допоміжні функції щодо забезпечення психологічними рекомендаціями утилітарних завдань викладання тих або інших предметів, що і складає предмет психологічних досліджень авторів того часу, зокрема, Д. М. Богоявленського, Н. О. Менчинської, О. М. Кабанової-Меллер, С. Ф. Жуйкова, В. О. Крутецького та інших.

Щодо концепції розвивального навчання „за Давидовим – Ельконіним”, то вона базується на уявленні про теоретичний спосіб мислення: розвиток здатності вчитися складає фундаментальний зміст навчальної діяльності як особливого виду предметно-практичної діяльності, яка є провідною для дітей молодшого шкільного віку. Оволодіння нею призводить до формування у дитини теоретичного ставлення до дійсності, в основі якого лежать взаємопов’язані форми теоретичної свідомості людей, які ґрунтуються на діалектичному мисленні. Розвиток предметного змісту навчальних дій, обумовлюючи формування нових пізнавальних структур, сприяє розвитку пізнавальних здібностей учня, що в свою чергу, забезпечує розвиток його як суб’єкта засвоєння [3; 4].

Таким чином, можна стверджувати, що предметом розвитку в концепціях розвивального навчання реально виступає, як правило, будь-яка одна зі сфер психіки дитини, віддзеркалена у вигляді тієї чи іншої здібності. Найчастіше під психічним розвитком школяра розуміють його розумовий розвиток (розвиток його мисленнєвої діяльності, мислення, інтелекту), а також розвиток його особистісно-мотиваційної сфери. Відповідно, технологія розвивального навчання передбачає формування у дитини здатності бути суб’єктом розвитку саме цієї сфери психіки. Для концепції розвивального навчання „за Ельконіним – Давидовим” – це здатність бути суб’єктом учбової діяльності, в основі якої лежить мисленнєве узагальнення за теоретичним типом як здатності довільно регулювати планування, здійснення і контроль всіх необхідних компонентів навчальної дії. При цьому розвиток особистісно-мотиваційної сфери забезпечується завдяки зміні методу навчання: на зміну фронтально-інформаційному методу, характерному для традиційного навчання і розвивального навчання „за Менчинською”, у В. В. Давидова застосовується метод мікрогрупової проблемної дискусії, завдяки чому в учнів розвивається здатність бути суб’єктом міжособистісної взаємодії. Але цей розвиток, як відзначав сам В. В. Давидов, був не стільки метою його теорії навчання, скільки її позитивним артефактом [4, с. 7].

### **Розвивальна освіта.**

Для парадигми розвивальної освіти *предметом розвитку* виступає цілісний психічний розвиток учня, спрямованого на формування у нього

здатності бути суб’єктом не лише навчальної діяльності, але й *суб’єктом розвитку всіх сфер психіки* в їх процесуально-відтворюючій взаємодії один з одним, а, отже,

суб'єктом свого соціального розвитку. Внаслідок цього саме проектування, моделювання та експертиза розвивального освітнього середовища як умов, що створюють можливість для розкриття ще не сформованих інтересів і здібностей і подальшого розвитку вже сформованих здібностей та особистості кожного учня у відповідності з притаманним кожному індивіду творчим потенціалом набувають особливої значущості [5; 8; 9; 10; 14; 15].

Інтегративним критерієм якості розвивального середовища виступає здатність цього середовища забезпечувати всім суб'єктам освітнього процесу систему можливостей для ефективного особистісного саморозвитку. Можливість при цьому слід розуміти як особливу єдність властивостей освітнього середовища і самого суб'єкта. Дана можливість виступає і фактом освітнього середовища і фактом поведінки суб'єкта. Зумовлено це тим, що з метою використання можливостей середовища і можливостей власних потреб, які мотивують його діяльність, індивід проявляє відповідну активність [15; 26; 27]. Завдяки її прояву дитина стає реальним суб'єктом свого власного розвитку, суб'єктом освітнього процесу, а не залишається об'єктом впливу умов і факторів освітнього середовища, що є принциповим положенням теорії розвивального навчання [4; 11; 16].

Лише за цієї умови, на думку В. І. Панова, може бути досягнута така парадигма освіти, котра передбачає *розвиток особистості* дитини, її творчих здібностей, а не просто досягнення певного рівня тих або інших знань-умінь-навичок [16].

Нагальну потребу у переході до розвивальної освіти як перспективи розвитку системи освіти автор пов'язує з необхідністю:

- перетворення засвоєння знань-умінь-навичок із мети освіти у засіб розвитку здібностей особистості: на зміну „суб'єкт-об'єктній” логіці впливу на учня приходить логіка сприяння співпраці, (вчитель і учень виступають як партнери сумісного розвитку);
  - ставлення до учня як самоцінної особистості, спроможної стати суб'єктом свого власного розвитку;
  - змінення стереотипного відтворення учнями стандартного мінімуму предметних знань-умінь-навичок і готових істин на проектування й організацію освітнього середовища, яке сприяє розкриттю природних даних учнів, саморозвитку притаманних їм здібностей, включаючи і духовно-моральні;
  - трансформації ідеології освіти, орієнтованої на розвиток глобального мислення та виховання не лише громадянина держави, але й громадянина планети Земля, здатного забезпечити стабільний громадянський та економічний розвиток як у масштабі всієї країни, так і у масштабі всієї планети;
- 13
- зростання вимоги до екологічності освітніх технологій у відповідності цілям, змісту, методам навчання та освітнього середовища, природі людини та її розвитку як істоти, що втілює в собі не лише біосоціальну, а й духовно-психологічну сутності людини;



- посилення ролі психологічного супроводу освітнього процесу: зміна традиційного співвідношення між дидактикою і психологією виводить навчально-виховний процес на психодидактичний рівень [3; 4]. Зазначимо, що психодидактика і, відповідно, психолого-дидактична система трактується фахівцями як пріоритетне використання психологічних закономірностей розвитку здібностей людини, а, отже, як вихідного підґрунтя для побудови освітніх технологій і систем [10; 13; 16; 18].

Таким чином, проектування навчальної діяльності в руслі розвивальної освіти стає комплексною психодидактичною проблемою. Принципово, що базовий рівень знань-умінь-навичок трансформується з *мети навчання в засіб розвитку* пізнавальних, творчих і особистісних можливостей учня. Відповідно змінюються ролі учня і вчителя, оскільки в ідеалі вони повинні утворювати єдину розвивальну систему „навчальний матеріал-учитель-учень”. Причому учень перетворюється з „об’єкта” педагогічного впливу в „суб’єкта” – партнера по педагогічній взаємодії з вчителем і своїми однокласниками, що, до речі, є необхідною умовою для його соціалізації.

Разом з тим соціальна ситуація розвитку освіти, зумовлюючи переорієнтацію її на власно психологічний аспект розробки і практичної реалізації освітніх технологій і систем, призвела, починаючи з 90-х років минулого століття, до інтенсивних пошуків побудови моделі освітнього середовища для масової загальноосвітньої школи.

Значний внесок у вивчення освітнього середовища як одного з провідних чинників навчання і розвитку дітей пов’язується з працями С. Д. ДЕРЕБО (1997), Т. Г. ІВАШИНОЇ (2001), Г. О. КОВАЛЬОВА (1993, 1996), В. Т. КУДРЯВЦЕВА (1998), В. П. ЛЕБЕДЕВОЇ (1996 – 2002), В. О. ОРЛОВА (1996, 1999, 2002), В. І. ПАНОВА (1996 – 2003), В. В. РУБЦОВА (1987, 1997 – 2002), В. І. СЛОБОДЧИКОВА (2000). Результати теоретико-емпіричних досліджень авторів дозволи з’ясувати психологічні особливості проектування комунікативно-орієнтованого навчального середовища, моделі організації сумісної діяльності дітей і дорослих, визначити систему педагогічних уявлень про шкільне середовище, психологічні та еколого-психологічні уявлення про освітнє середовище, поняття „освітнє середовище”, структуру і параметри його проектування, моделювання та експертизи. Проте, як вже зазначалося, позиції дослідників щодо феномену „освітнє середовище”, розуміння структури, функцій і методів його проектування та експертизи неоднозначні. Основна причина цього полягає у використанні авторами різних методологічних передумов і емпіричних підвалин для теоретичних і практичних досліджень проблеми освітнього середовища і, зокрема, для побудови його моделей. Про це переконливо

## 14

свідчать найбільш відомі моделі освітнього середовища, розроблені для середньої загальноосвітньої школи.

### **Еколого-особистісна модель**

Переважає більшість фахівців вважає, що найбільш розроблений напрям вивчення феномену „освітнє середовище” представлений у працях В. А. ЯСВІНА [26];

27]. У методологічному аспекті підхід автора спирається на екологічний підхід до сприйняття Дж. Гібсона (1988), в основі якого лежить розуміння навколишнього середовища як середовища проживання (сукупності можливостей оточуючого світу, які забезпечують або перешкоджають задоволенню життєвих потреб індивіда – людини чи представника будь-якого біологічного виду). Ключовим у цьому визначенні виступає поняття „можливість”, за допомогою якого автор пов’язує, з одного боку, потреби індивіда, а з іншого – фізичні (просторові та інші) властивості і відносини навколишнього світу, що знаходяться у взаємодоповнюючому співвідношенні.

Спираючись на підхід Дж. Гібсона та аналіз психолого-педагогічної літератури щодо тлумачення освітнього середовища, В. А. Ясвін визначає даний феномен як „систему впливів і умов формування особистості за заданим взірцем, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні” [27, с. 14].

Друга методологічна передумова підходу автора полягає у використанні уявлень про особистість учня і вплив на неї шкільного середовища відомих педагогів (Я. Корчак, Я. Коменський, П. Лесгафт та інші). Враховуючи виокремлені Я. Корчаком типи „виховуючого середовища” і П. Лесгафтом „шкільні типи” особистості дитини, В. А. Ясвін запропонував розглядати як базові типи освітнього середовища: догматичний, кар’єрний, безтурботний (спокійний) і творчий. Відмінності даних типів полягають у тому, що:

- „*догматичне освітнє середовище*” сприяє розвитку *пасивності та залежності* дитини (за Я. Корчаком „догматичне виховуюче середовище”);
- „*кар’єрне освітнє середовище*” сприяє розвитку активності, але й залежності дитини (за Я. Корчаком „середовище зовнішнього лоску і кар’єри”);
- „*безтурботне освітнє середовище*”, забезпечуючи вільний розвиток зумовлює формування пасивності дитини (за Я. Корчаком „середовище безтурботного споживання”);
- „*творче освітнє середовище*” сприяє вільному розвитку активної дитини (за Я. Корчаком „ідейне виховуюче середовище”).

Розглядаючи даний феномен як об’єкт психолого-педагогічного проектування, В. А. Ясвін стверджує, що розвивальний ефект освітнього середовища забезпечується лише за наявності комплексу можливостей для саморозвитку всіх суб’єктів освітнього процесу (і учнів, і педагогів). Цей

## 15

комплекс повинен включати три структурні компоненти, які підлягають проектуванню, моделюванню та експертизі:

- по-перше, *просторово-предметний* компонент (приміщення для занять і допоміжні служби, будівля в цілому, прилегла територія тощо), який повинен забезпечувати різновид просторових умов (гетерогенність і складність), пов’язаність їх функціональних зон, гнучкість (можливість оперативного змінення), керованість і автентичність (узгодженість із життєвими проявами);

- по-друге, *соціальний компонент*, який повинен забезпечувати взаєморозуміння і задоволеність всіх суб'єктів (педагогів, учнів, батьків, представників адміністрації та ін.) міжособистісними взаємостосунками, включаючи рольові функції, повагу один до одного, переважно позитивний гумор всіх суб'єктів, їх згуртованість і свідомість, авторитетність;
- по-третє, *психодидактичний компонент* (зміст і методи навчання, зумовлені психологічними цілями побудови освітнього процесу) повинен забезпечувати відповідність цілей навчання, його змісту і методів психологічним, фізіологічним і віковим властивостям розвитку дітей.

Отже, своє розуміння освітнього середовища В. А. Ясвін будує на взаємодоповненні двох даностей – даності мотивів і потреб індивіда і заданості певних властивостей зовнішнього світу, які надають чи обмежують можливості для його навчання і розвитку.

### **Комуникативно-орієнтована модель освітнього середовища**

Освітнє середовище за В. В. Рубцовим [7; 18; 20] розуміється як така форма співпраці, котра створює особливі види спільнот між учнями і педагогом та між самими учнями, забезпечуючи передачу їм необхідних для функціонування в даній спільноті норм життєдіяльності, включаючи способи, знання-вміння-навички навчальної та комуникативної діяльності. Вихідною підвалиною такого підходу до феномену освітнього середовища виступає розуміння того, що необхідною умовою розвитку дитини є її участь у сумісній діяльності, розподіленої з дорослим або з іншими суб'єктами освітнього процесу [7]. Найбільш ефективною для психічного розвитку учнів є таке освітнє середовище, котре побудовано на нерозривному зв'язку цілей і завдань освіти і самої технології навчання, а також завдань вікового зростання учнів. Причому одна з причин виникнення проблем із становленням дітей полягає у тому, що навчальну працю зазвичай починають з рівня реалізації технології навчання, а не з організації освітнього середовища, що реалізує цю технологію.

Даний підхід автора до феномену освітнього середовища по-іншому висвітлює предмет і сенс освіти:

### **16**

- освіта стає розвивальною, коли знання-вміння-навички (ЗУН) з навчальних предметів передаються педагогом не самі по собі, а вбудованими у форму співпраці, яка складає основу даної спільноти;
- освіта набуває сенс розвивальних спільнот учнів і педагога, самих учнів, причому в залежності від їх віку ці спільноти повинні створювати умови для розв'язання різноманітних завдань вікового зростання учнів.

Разом з тим, розглядаючи шкільне освітнє середовище як об'єкт психологічної експертизи, В. В. Рубцов [19] визначає його як „більш-менш сформовану політструктурну систему прямих і побічних виховно-навчальних впливів, реалізуючих явно чи неявно репрезентовані психолого-педагогічні настановлення педагогів, що характеризують цілі, задачі, методи, засоби і форми освітнього процесу в даній школі” [19, с. 177].

У відповідності з цим визначенням співробітниці автора К. Н. Поліванова та І. В. Єрмакова виокремлюють такі структурні компоненти освітнього середовища як „...внутрішня спрямованість школи, психологічний клімат, соціально-психологічна структура колективу, психологічна організація передачі знань, психологічні характеристики учнів і т. ін.” [17, с. 205].

### **Антрополого-психологічна модель освітнього середовища**

Відмінність підходу до розуміння освітнього середовища, запропонованого В. І. Слободчиковим [22; 23], полягає в тому, що вихідною передумовою для введення даного поняття автор розглядає принцип розвитку, підкреслюючи, що в сучасному людинознавстві розвиток розглядається і як природний, спонтанний процес („за сутністю природи”), і як процес штучний, що регулюється за допомогою спеціально сконструйованої „діяльності розвивання” („за сутністю соціуму”), і як саморозвиток, який не зводиться ні до процесуальних, ні до діяльних характеристик, а відбиває (розкриває) фундаментальну особливість людини „ставати і бути істинним суб’єктом свого власного життя. І з цієї точки зору дійсною розвивальною освітою можна вважати ту, і лише ту, яка реалізує всі три типи розвитку, центральним з яких (і в цьому сенсі сутнісним) є саморозвиток” [22, с. 173].

Необхідно відзначити, що в своєму підході В. І. Слободчиков, як і В. В. Рубцов, використовує поняття сумісної діяльності суб’єктів освітнього процесу, але в іншому аспекті, підкреслюючи відносність і опосередкований характер освітнього середовища, його споконвічну незаданість. При цьому автор спирається на два різні сенси самого поняття „середовище”:

- по-перше, „як сукупність умов, обставин, оточуючу індивіда обстановку і, відповідно, - межу, що визначається масштабом захисту від середовища та її утилізації (здатністю до асиміляції та акомодатції)”;

### 17

- по-друге, як середовище, що розуміється через „інший ряд уявлень, де *середовище – є середина = серцевина, зв’язок = срiтєння, засiб = посередництво*” [22, с. 175].

Показниками освітнього середовища автор пропонує вважати його *насиченість* (ресурсний потенціал) і *структурованість* (спосіб його організації). В залежності від типу зв’язків і відносин, які структурують дане освітнє середовище, В.І.Слободчиков виділяє три різні принципи його організації:

- *одноманітність*, для якого характерно домінування адміністративно-цільових зв’язків і відносин, що визначаються, як правило, одним суб’єктом – владою (показник структурованості прагне до максимуму);
- *різноманітність*, при якому зв’язки і відносини мають конкуруючий характер, оскільки відбувається боротьба за різного роду ресурси, внаслідок чого починається атомізація освітніх систем і руйнування єдиного освітнього простору (показник структурованості освітнього середовища прагне до мінімуму);

- *варіативність* (як єдність розмаїття), коли зв'язки і відносини мають кооперативний характер, завдяки чому відбувається об'єднання різного роду ресурсів у межах охоплених освітніх програм, що забезпечують свої траєкторії розвитку різним суб'єктам: окремим людям, спільнотам, освітнім системам (показник структурованості освітнього середовища прагне до оптимуму).

Важливо підкреслити, що в контексті свого підходу В.І.Слободчиков співвідносить і диференціює поняття освітнє середовище з такими поняттями, як „місце освіти” і „освітній простір”. При цьому створення освітнього ресурсу, виступаючи як нетрадиційна педагогічна задача, перетворює наявний соціокультурний зміст даного освітнього простору в засіб і зміст освіти.

Отже освітнє середовище „за Слободчиковим” являє собою динамічне утворення як системний продукт взаємодії освітнього середовища, управління освітою, місця освіти і самого учня.

### **Екопсихологічна модель освітнього середовища**

Розуміння освітнього середовища базується на екопсихологічному підході, який розробляється В. І. Пановим [13 – 16] у межах психодидактичного підходу розвивальної освіти. Фундаментальна відмінність даного підходу полягає у побудові освітнього середовища на споконвічній (первісній) рефлексії психологічних цілей і завдань розвитку учня в умовах і шляхом конкретної освітньої системи. Функціональне призначення освітнього середовища, на думку автора, повинно бути спрямовано на створення умов, забезпечуючих можливість:

## 18

- соціалізації учнів у відповідності з віковими етапами розвитку, індивідуальними потребами, соціально-економічними і культурологічними цінностями життя у людському суспільстві;
- розвитку в учнів суб'єктних якостей у вигляді здатності бути суб'єктом освоєння видів діяльності, свого фізичного, пізнавального й особистісного розвитку;
- включення учнів у різноманітні види сумісної діяльності між учнями і педагогами як необхідної умови задоволення їх природної та соціальної потреби у розвитку своїх задатків і здібностей;
- розвитку актуального рівня здібностей учнів і актуалізації зони їх найближчого розвитку (за Л. С. Виготським);
- прояву творчої природи розвитку психіки у формі індивідуальності психічних процесів, психічних станів, свідомості і поведінки учнів, які репрезентують змістовну сторону розвитку всіх сфер психіки, включаючи і здатність до довільної регуляції своїх дій і станів;
- природовідповідності (екологічності) освітніх технологій, їх практичної реалізації відповідно природним, фізіологічним, психологічним, соціальним особливостям і закономірностям вікового зростання учнів.

Таким чином, для екопсихологічної моделі вихідним положенням служить уявлення про те, що психічний розвиток людини в процесі її навчання необхідно розглядати у контексті системи „людина – навколишнє середовище”. Спираючись на дане положення, В. І. Панов (на відміну від В. А. Ясвіна) визначає освітнє середовище як систему психолого-педагогічних умов і впливів, які створюють можливості для розвитку не тільки прихованих інтересів і здібностей, а й для розвитку вже проявлених здібностей і особистісних властивостей учнів, у відповідності їх природним задаткам і вимогам вікової соціалізації. Останнє передбачає врахування не лише специфіки вікової періодизації розвитку дітей і дорослих, але й соціального замовлення на „продукт” системи освіти [14; 15].

До основних структурних компонентів освітнього середовища автором віднесені:

- *діяльнісний* компонент, як сукупність різних видів діяльностей, створює умови для реалізації принципу єдності навчання і розвитку шляхом опанування провідних видів діяльностей, необхідних для вікової соціалізації учнів; базовим психологічним утворенням етапів їх вікового зростання виступають *доцільність* і *усвідомленість регуляції* своєю пізнавальною, емоційною та особистісною активністю;
- *комунікативний* компонент представляє типи міжособистісної взаємодії у безпосередній чи предметно-просторовій формі (спілкування, обмін діями, операціями, ролями); розпізнаються такі

## 19

типи педагогічних дій як „педагогічний вплив”, „педагогічна взаємодія” і „педагогічне сприяння”;

- *просторово-предметний* компонент у вигляді сукупності просторових умов і предметних засобів забезпечує можливість просторових дій і поведінки суб’єктів освітнього середовища.

Отже, принципова відмінність екопсихологічної моделі полягає у створенні умов для взаємодії в системі „учень – освітнє середовище”, спрямованої на актуалізацію природного потенціалу творчих можливостей учня до саморозвитку.

Поведений огляд основних підходів до проблеми освітнього середовища віддзеркалює тенденцію переходу від традиційної парадигми навчання до освітніх парадигм, на основі яких автори проектують і моделюють різні типи освітнього середовища. При цьому при побудові його пріоритет належить особистісно-зорієнтованим і культуровідповідним освітнім системам і технологіям розвивального типу, спрямованих на: 1) конструювання нових способів знань шляхом актуалізації творчого потенціалу учасників освітнього процесу; 2) розвиток рефлексивної сфери свідомості і мислення на основі використання сумісно-розподілених форм навчальної і проектно-дослідницької діяльності.

З огляду на те, що впровадження розроблених моделей освітнього середовища пов’язується з оптимізацією навчання учнів в умовах масової загальноосвітньої школи, поза увагою дослідників залишається розв’язання широкого кола методологічних і прикладних аспектів проблеми становлення обдарованої

особистості на різних етапах онтогенезу. Необхідність пошуку оптимальних засобів навчання і розвитку обдарованих дітей та молоді зумовлена „відкриттям” у них специфічних потреб і можливостей, задоволення яких можливе лише шляхом створення освітнього середовища, спроможного забезпечити розкриття індивідуальної своєрідності, розвиток системного мислення, цілісного світорозуміння і духовно-моральних основ особистості.

**Висновки.** Аналіз основних підходів до феномену „освітнє середовище” свідчить, що психічний розвиток людини в процесі навчання розглядається в контексті системи „людина – освітнє середовище”. Враховуючи дане положення, освітнє розвивальне середовище правомірно трактувати як динамічну систему психолого-педагогічних умов і впливів, спрямованих на розкриття та оптимальний прояв творчої природи психіки обдарованої особистості, включаючи здатність її до довільної саморегуляції своїх дій і станів, у відповідності з природними задатками, інтересами, потребами, вимогами вікової соціалізації, з одного боку, і соціальним запитом, з іншого.

Узагальнення і систематизація результатів наукових досліджень і практики дозволяє сформулювати основні концептуальні положення щодо побудови розвивального освітнього середовища для обдарованих дітей і молоді:

## 20

- 1) з психологічної точки зору розвивальне середовище повинно забезпечувати формування в учасників освітнього процесу здатності бути суб’єктом власного розвитку у системі „учень-вчитель”; ця система повинна бути розвивальною, оскільки спроможна набути суб’єкт-суб’єктного типу взаємодії, включаючи і педагогічну допомогу обдарованим;
- 2) пріоритетність особистісно-зорієнтованих і культуро-відповідних систем і технологій вимагає проектування і побудови освітнього розвивального середовища для обдарованих дітей та молоді яке сприяє створенню:
  - *по-перше*, такого освітнього простору конкретного навчального закладу, яке надає учням і педагогам можливість вибору *різних видів діяльності* (навчальної, комунікативної, художньої, технічної і тощо), різних освітніх технологій, що забезпечують задоволення потреби суспільства і самих учнів щодо їх навчання, розвитку і соціалізації;
  - *по-друге*, різних спільнот на основі включення суб’єктів навчально-виховного процесу в різні види спільної діяльності, необхідних для соціалізації обдарованих індивідів відповідно до їх вікового періоду розвитку;
  - *по-третє*, навчальних і соціальних ситуацій таких комунікативних взаємодій, в межах яких відбувається зустріч суб’єктів освітнього процесу з „простором” освітнього середовища;
- 3) до пріоритетних принципів ефективного функціонування освітнього розвивального середовища правомірно віднести:

- *принцип цілісного розвитку психіки* (створення освітніх умов для розкриття творчого потенціалу різних сфер психіки обдарованих та їх здібностей);
- *принцип специфіки вікового зростання особистості* (забезпечення можливостей задоволення потреб кожного індивіда у відповідності з індивідуальними інтересами, особистісними властивостями і задачами вікової соціалізації);
- *принцип природовідповідності* (застосування таких розвивальних освітніх технологій, які відповідають природним особливостям і закономірностям саморозвитку обдарованих).

Дотримання даних принципів при побудові освітнього розвивального середовища для обдарованих дітей та молоді дозволить забезпечити його **насиченість** (збагачення ресурсного потенціалу), **структурованість** (оптимальний засіб організації), **варіативність** (забезпечення індивідуальних траєкторій розвитку суб'єктів освітнього процесу).

## 21

У подальших дослідженнях передбачається визначення психологічної структури розвивального освітнього середовища, сприятливого для прояву, розвитку і повноцінної реалізації обдарованості на різних етапах онтогенезу.

### Summary

The article analyzed the basic approaches to the educational environment, worded conceptual provisions regarding constructing developing educational environment for gifted children and youth.

**Keywords:** educational environment, educational paradigms, educational technology, types of models of educational environment, developmental learning environments

### Список використаних джерел

1. Богоявленский Д.Н. Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе / Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская – М.: Педагогика, 1959. – 346 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. / Под ред. Д.Б.Эльконина / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – Т.4. Детская психология. – 432 с.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В.Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В.Давыдов. – М.: Педагогика, 1996. – 278 с.
5. ДЕРЕБО С.Д. Диагностический анализ эффективности образовательных сред / под.ред. В.П.Лебедевой, В.И. Панова / С.Д. ДЕРЕБО. – М.: Педагогика, 1997. – 241с.
6. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике / Кларин М.В. – Рига, 1995. – 110 с.
7. Ковалев Г.А. Психологическое развитие и жизненная среда / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1993. - №1. – С. 13-33.



8. Ковалев Г.А., Абрамова Ю.Г. Пространственный фактор школьной среды: альтернативы и перспективы / Г.А.Ковалев, Ю.Г.Абрамова // Учителю об экологии детства / под.ред. В.П.Лебедевой, В.И. Панова. – М., 1996. – С.189-199.
9. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / под.ред. В.В. Рубцова. – М., 1996. – 350с.
10. Лебедева В.П., Орлов В.А., Панов В.И. Психодидактические аспекты проектирования образовательной среды // Школа 2000. Концепции, методики, эксперимнт: Сборник науч.трудов / под.ред. Ю.И.Дика, А.В.Хуторского. – М., 1996. – с.275-280.
11. Лебедева В.П., Орлов В.А., Панов В.И. Школоведческие аспекты моделирования развивающей образовательной среды // Первая российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 3-5 декабря). – 1996. – С.101-103.
12. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника / Н.А. Менчинская. М.: Педагогика, 1989. – 224 с.
13. Панов В. И. Психологические основы двух теорий обучения. //Учителю о психологии (Пособие для учителя) / под ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панова. – М., 1997. – С. 55-89.

## 22

14. Панов В. И. От развивающего обучения к развивающему образованию /В. И. Панов // Известия Российской академии образования. 2000. - № 2. – С. 60-69.
15. Панов В. И. К проблеме психолого-педагогического проектирования и экспертизы образовательного учреждения (В. И. Панов // Психологическая наука и образование. 2001. - № 2. – С. 14-20.
16. Панов В. И. Психологические аспекты построения образовательных технологий как условие оптимизации процесса /В. И. Панов // Мир психологии. 2004. - № 1. – С. 33-44.
17. Поливанова К. Н., Ермакова И. В. Образовательная среда урока: психологическая характеристика/ К. Н. Поливанова // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12-14 апреля 2000г.). – М., 2000. – С. 205-207.
18. Рубцов В. В. Психологическая поддержка современного образования / В. В. Рубцов // Известия Российской академии образования. – М., 1999. С. 49-58.
19. Рубцов В. В. Оценка образовательной среды школы / В. В. Рубцов //2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12-14 апреля 2000г.). – М., 2000. – С. 176-177.
20. Рубцов В. В. О проблеме соотношения развивающих образовательных сред и формирования знания (к определению предмета экологической психологии) / В. В. Рубцов // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва, 12-14 апреля 2000г.). – М.; Самара. – 2001. – С. 77-81.
21. Рубцов В.В., Панов В. И., Поливанова К. Н. Психологическое проектирование и экспертиза образовательной среды // Московская психологическая школа: История и современность: В 3 Т. /Под ред. В. В. Рубцова. Т. III. – М., 2004. – С. 246-258.
22. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды и концепции развивающего обучения // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12-14 апреля 2000г.) – М., 2000. – С.172-176.

23. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. / В. И.Слободчиков. – М., 2000. – 230 с.
24. Смирнов А.А. Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. / А.А.Смирнов. – М. «Педагогика», 1975. –252 с.
25. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. / И.С.Якиманская. – М.: Педагогика, 1996. – 256 с.
26. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А.Ясвин. // Науч.ред. В.П.Лебедевой, В.И.Панова. – Черноголовка, 1997. – 366с.
27. Ясвин В.А. Экспертиза образовательной среды / В.А.Ясвин. – М., - 2000. – 230с.