

ПСИХОЛОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАДАЧ У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Тетяна НАДВИНИЧНА

Copyright © 2008

Постановка суспільної проблеми. Розвиток педагогічної науки вказує на те, що головною складовою сучасної освіти має бути особистість людини, її духовний потенціал, свобода самовизначення та самовираження. А для цього важливо організувати навчально-виховний процес, щоб за умов переконливої міжособистісної комунікація засобом педагогічного впливу на учня була оптимально змодельована і проконтрольована пошукова пізнавальна активність, першоджерелом якої є "...потреба у самостійності, прагненні подолати невідоме, визначенні смислу "для себе" всієї системи суспільно значущих стосунків" [3, с. 4]. У такому контексті особливої актуальності набуває проблема наукового розуміння особистості як суб'єкта психолого-педагогічного проектування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблематики. Проблема проектування навчально-виховного процесу цікавила багатьох дослідників, починаючи із відомого педагога-практика А.С. Макаренка [26], котрий пропагував ідею розроблення інноваційної свого часу педагогічної техніки створення людини нового типу, а також уперше виокремив та описав поняття "соціальне проектування", і завершуючи цілою низкою науковців сучасності (В.С. Безрукова, М.Б. Бригадир, В.П. Безналько, Е.Г. Кагаров, С.Б. Кримський, Ю.Н. Кулюткін, Г.С. Сухобська, В.М. Монахов, А.В. Фурман та ін.). В контексті цих пошукувань було достатньо ретельно проаналізовано та обгрунтовано як саме визначення проекту [12; 19; 22; 29], так і його види, характеристики, параметри, структурні компоненти та етапи здійснення [22; 35; 37; 43]. Таке широке зацікавлення даною проблематикою науковців-теоретиків знайшло втілення у реальній освітній практиці. При цьому впровадження принципів проектування навчально-виховного про-

цесу відбувалося як за традиційної [1; 15; 23; 31; 44], так і за інноваційної [18; 32; 40; 45] моделей і форм організованої соціалізації дітей та молоді.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячена стаття. Шляхом детального та ґрунтовного аналізу різноманітних наукових підходів до питання проектування навчально-виховного процесу, з позицій особистісно зорієнтованого навчання, яке максимально ефективно втілене у модульно-розвивальній системі, нами здійснена спроба описати особливості зазначеного явища діяльності з погляду сучасної психології. Зокрема, розглядаючи освітній процес як такий, що передбачає наявність обов'язкової паритетної розвивальної взаємодії між учителем та учнями, яка, своєю чергою, найбільш яскраво виявляється у процесі постановки та розв'язування навчальних задач [27; 39], нами запропоновано новий термін "*психологічне проектування формування та розв'язування навчальних задач*". Специфіка його трактування полягає в тому, що психологічному проектуванню підлягає не лише діяльність педагога, а й освітні діяння школяра. Це уможливило оптимальне педагогічне керівництво психосоціальним розвитком останнього у кожен момент актуальної навчальної взаємодії.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). З метою подолання існуючих суперечностей, які супроводжують дослідження проблематики проектування навчально-виховного процесу, проаналізовано та структуровано основні дефініції, якими оперують науковці зазначеного напрямку (зокрема, розмежовано такі онтологічні конструкти, як проект, програма, модель, план), а також здійснена спроба психологічно обґрунтувати інноваційний підхід до визначення поняття

“психологічне проектування навчальних задач”. У результаті з’ясування умов професійного здійснення педагогічного керівництва освітнім процесом нами окреслений той інноваційний напрямок, котрий забезпечує вдосконалення не лише знань і вмінь учнів, а й способів привласнення ними соціально значущих норм та етнонаціональних цінностей.

Ключові поняття: *проект, проектування, модель, моделювання, план, планування, програма, програмування, метод проектів, наукове проектування, соціально-психологічне проектування, навчальна задача, психологічне проектування навчальних задач, особистісно зорієнтоване навчання, психосоціальный розвиток, паритетна навчальна взаємодія.*

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Сучасне суспільство нині знаходиться на стадії інтенсивних та складних соціально-економічних перетворень. При цьому надзвичайно важливу наукову та практичну роль відіграють психолого-педагогічні інновації, які спрямовані на розвиток особистості майбутнього громадянина. Іншими словами, відбувається зміна “векторів” у педагогіці та освіті, пов’язана з переходом від навчання як нормативно заданого процесу до учіння як реалізації вже сформованої індивідуальної пізнавальної діяльності школяра з метою її максимального виявлення, використання, “окультурення” результатами суспільно-історичного досвіду. Такий підхід передбачає вироблення відповідних технологічних умов інтенсифікації цілісного педагогічного процесу за умов особистісно зорієнтованого навчання, концептуальними засадами якого є наступні положення:

- таке навчання має забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості учня, зважаючи на його індивідуально-психологічні особливості як суб’єкта пізнавальної та предметної діяльності;

- враховуючи особистісні схильності, інтереси, ціннісні орієнтації і суб’єктивний досвід кожного окремого учня, воно спроможне уможливити його реалізацію у пізнанні, навчальній діяльності, щоденній поведінці;

- зміст, форми, засоби і методи такого навчання повинні підбиратися та організовуватися таким чином, щоб учень міг проявити вибірковість до предметного матеріалу і способів його формовиявлення;

- критеріальна база такого типу навчання має враховувати не лише сформований рівень знань та умінь, а й забезпечувати достатні умови особистісного зростання школяра у сфері загальноприйнятих норм і цінностей;

- розмежовувати поняття “здатність до навчання” (рос. – “обучаемость”) як процесу оволодіння знаннями і навичками, який забезпечує соціальну адаптацію дитини в довіллі, та “освідченності”, що формує індивідуальне сприймання світу, можливість його творчого перетворення, сприяє задіяння та використанню власного суб’єктивного досвіду учня в інтерпретації та оцінці фактів, явищ, подій навколишньої дійсності на основі особистісно значимих цінностей і внутрішніх установок;

- пріоритетними вважатимуться ті складові навчально-виховного процесу, які максимально повно розвивають індивідуальність учня, створюють сприятливі умови для його саморозвитку і самоствердження;

- зазначене навчання повинне ґрунтуватися на принципі варіативності, тобто на визнанні поліваріантності змісту і форм освітнього процесу, вибір яких має здійснюватися вчителем з урахуванням мети розвитку кожного учня, його психолого-педагогічної підтримки у пізнавальному процесі та складних життєвих ситуаціях [45, с. 5–6].

Гуманістичний тип педагогічної діяльності, обстоюваний засновниками особистісно зорієнтованого навчання, бере свій початок із праць видатних педагогів-гуманістів Я.А. Коменського, Ж.Ж. Руссо, П.Ф. Каптерева, М. Монтесорі та інших і знаходить подальший розвиток у роботах сучасних науковців (Е.В. Бондаревська, О.С. Газман, М.В. Кларін, С.В. Кульневич, В.В. Серіков та ін.), які створили авторські інноваційні моделі освіти, що ґрунтуються на так званих “реаліях особистісного існування” людини – творчому мисленні, рефлексії, відповідальності, впевненості тощо. У будь-якому разі в сучасній психолого-педагогічній науці склалося досить чітке уявлення про механізми формування основних рис особистості у процесі її саморозвитку та самовдосконалення. Так, наприклад, Е.В. Бондаревська зазначає, що учень має бути вільним творцем свого життя і власного “Я”, здатним планувати свою працю, орієнтуватися у багатоманітності соціальних і культурних феноменів, бути спроможним вільно зреалізовувати себе у життєдіяльності.

За умов реорганізації освітнього простору міжособистісних стосунків у навчально-вихов-

ному процесі актуальності набуває проблема розвитку особистості учня як суб'єкта психолого-педагогічного проектування. Методика проектування при цьому ґрунтується на використанні особливої класифікації дидактичного матеріалу і, за словами І.С. Якиманської, “на відміну від різнорівневої (за змістом знань), є справді особистісно зорієнтованою” [45]. У зв'язку з цим актуалізується проблематика реалізації творчих можливостей педагогів-практиків в оволодінні та вдосконаленні технологічного підходу у сфері проектування особистісно спрямованого освітнього процесу.

Основоположником теорії і практики педагогічного проектування можна вважати А.С. Макаренка [26], котрий висунув ідею розробки педагогічної техніки створення нової людини та був прихильником формування різносторонньої сильної особистості. На думку сучасного російського вченого Н. Павлова, він заклав основи традиційної проектної діяльності в освітній галузі, апробував на практиці нову схему педагогічної роботи, обґрунтувавши педагогічний задум і механізми його реалізації, а також об'єднав два основних змісти проектування у єдине поняття “соціальне проектування”: а) *прожектування* як ідеальне проектування (характерне для утопій) і б) *власне проектування* як практична реалізація проекту в системі педагогічному впливу на особистість. У даному контексті Н. Павлов виокремив три типи проектування – соціальне, ідеальне та соціокультурне, а педагогічне проектування є синтезом останніх двох [28].

Саме поняття “*проектування*” трактується як процес створення проекту, тобто прототипу, прообразу уявного чи можливого об'єкта, стану. Етимологія терміна “проект” походить від лат. *project*, що означає “кинутий уперед”; вона досить обширна, та найчастіше визначається як задум, план якого-небудь об'єкта [4; 6]; – попередній текст певного документа; – деяка акція, сукупність заходів, що поєднані однією програмою, чи організаційна форма цілеспрямованого діяння; – діяльність щодо створення (вироблення, планування, конструювання) якої-небудь системи, об'єкта чи моделі [12].

Таким чином, *науковий проект* – це “системоутворювальний спосіб організації інноваційної діяльності, що технологічно забезпечує дотримання базових теоретичних вимог у створенні нових соціальних структур, а саме умов її поступального розвитку, у збереженні функціональної цілісності у ситуації невеликих

витратних ресурсів та максимальної активізації всього можливого потенціалу соціальної організації” [8, с. 123]. Н. Пахомова визначає навчальний проект як не жорстко сформульоване завдання для учнів, що спрямоване на досягнення наочно передбаченого результату, який отримується під час їхньої самостійно-групової творчої діяльності [29].

Методологічною основою будь-якого проектування, у тому числі і навчальних задач, є моделювання проекту. **Моделювання** – створення загальної ідеї чи цілі та визначення основних шляхів її досягнення. Подальша розробка створеної моделі й доведення її до рівня практичного використання називається **проектуванням**.

Для розробки проекту треба виявити системоутворювальний фактор, встановити зв'язки та залежності компонентів системи і скласти відповідний документ. Форма документа має бути доцільною, доступною та відповідати певним особливостям і можливостям навчального процесу. Основним завданням проектування є створення певної кількості (однієї чи кількох) моделей запланованих процесів чи явищ. У широкому розумінні слова *модель* – це “штучно створений взірець у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм чи формул, який за своєю сутністю аналогічний із досліджуванним об'єктом (чи явищем), відображає і відтворює у більш простому і примітивному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відношення між елементами цього об'єкта” [12, с. 22]. На відміну від проектування процес моделювання не досягає повного уявлення про об'єкт, що вивчається, зокрема, про його траєкторію руху і розвитку. Такі дані може і повинна забезпечувати *програма*, що має містити логічно обґрунтовану схему переходу від наявного стану предмета дослідження до “ідеального” образу його майбутнього, враховуючи сукупність умов, зміст і структуру дій, що сприяють перебігу даного процесу. Основною передумовою створення програм нового типу є їх операціонально-цільова спрямованість, коли кожен учасник освітнього процесу відповідає за певну ланку роботи. Тільки за чіткого розподілу функціональних обов'язків і конкретизації окремих завдань, об'єднаних нормативним психолого-педагогічним змістом, можна досягнути позитивних результатів.

З огляду на вищезазначене можна сказати, що програма є немовби оболонкою, всередині

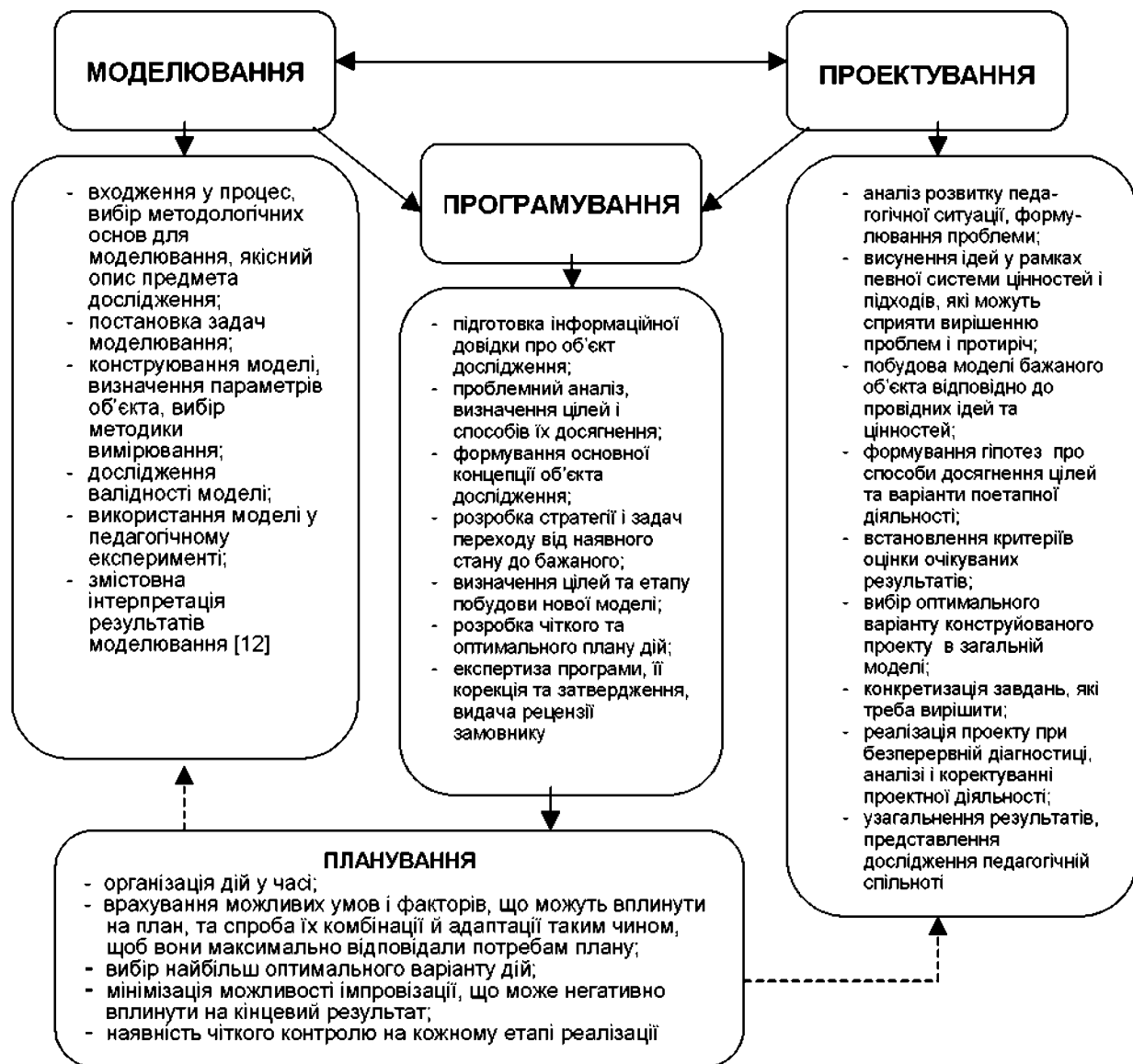


Рис 1.

Порівняльна характеристика способів конструювання майбутнього

котрої прописані кроки, які слід виконати, щоб досягнути якоїсь конкретної цілі (мети). Але реалізація програми не може бути здійснена без конкретного плану, за яким проходитиме рух-поступ до поставленої мети. План, долучений до програми, але не є її невід'ємною частиною, оскільки в деяких випадках, коли виконання програми не потребує використання великої кількості операцій чи дій, вона може бути виконана одразу ж, без детального планування. Відтак план – це заздалегідь намічений порядок, послідовність здійснення якої-небудь програми; або схема дій, які потрібно буде виконати, щоб досягнути поставленої цілі. Тоді як невід'ємною частиною плану є наявність конкретних кроків і зазначення точних дат їх реалізації (*див. рис 1*).

Незважаючи на різні гносеологічні значення, проектування, моделювання і програмування мають схожу онтологію і здійснюють спільне завдання – наукове передбачення. Предметом нашого дослідження є саме проектування, яке займає провідне місце у створенні нових системних способів конструювання майбутнього. С. Б. Кримський зазначає, що "...проект працює не з майбутнім, а практично перетворює можливості теперішнього, незалежно від їх футурологічної орієнтації. План є дороговказом, проект – його діяльнісне використання, а програма, яка є "машинною на папері" (логічним механізмом), однозначно детермінованою системою" [22, с. 53–54]. Вчений наполягає на тому, що за сучасних

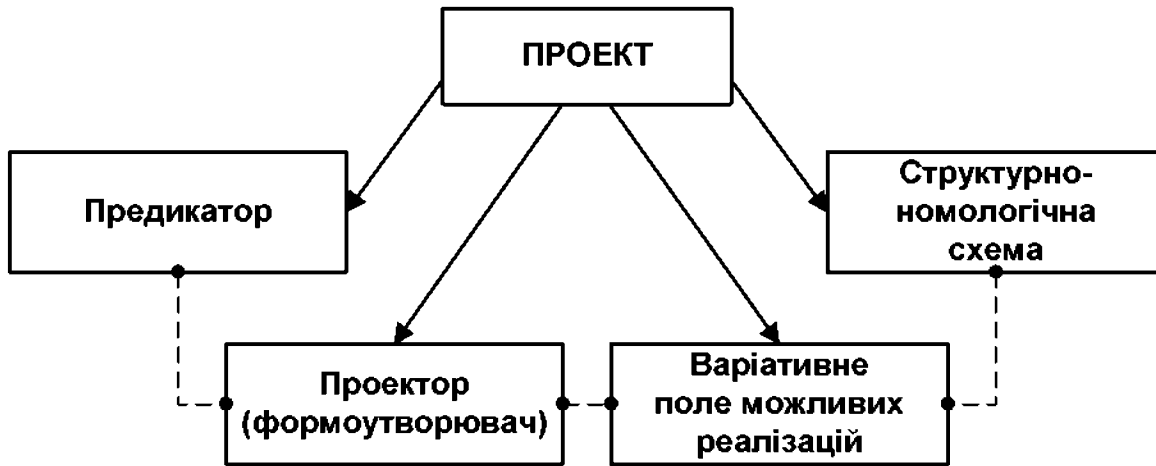


Рис. 2.

Структурні компоненти проекту (за С.Б. Кримським)

умов розвитку наукової думки проект, разом із теорією, стає найважливішою формою організації наукового знання та його зв'язку з практикою, і якщо остання є універсальною формою теоретичного освоєння світу, то перший – універсальною формою його конструювання [Там само]. У зв'язку із вищеведеним, С.Б. Кримський обґрунтовує формальну структуру проекту (рис. 2).

У даному випадку *предикатор* трактується як предметний процес чи процес-оригінал, що є джерелом проблемних ситуацій і виявляє ступені свободи в оперуванні можливостями їх розв'язання; він функціонально утримує наступні дані: – фіксує вихідний стан світу, завдань проекту та водночас критерії їх осмислення; – містить опис наявних засобів, типу побудов та міркувань; – передбачає вибір розрахунків значень умов, оцінки забезпечення цілей ресурсами. *Структурно-номологічна схема*, своєю чергою, описує закономірності та закони, які дозволяють оперувати ідеальними об'єктами на зразок реальних, а також визначає режим проектування, його привнесені показники, ліміти застосування теоретичних ідеалізацій. Механізм реалізації проекту називається *проектор* чи *формоутворювач*. Він задає певні операції та фіксує чекання, які виникають у процесі очікування на результат, пов'язує порядок операцій із термінами виконання проекту, наявними ресурсами та організаційними заходами, розподіленням функцій управління і виконавчими актами. Останній компонент проекту має назву "*варіативне поле можливих реалізацій*" та містить блоки контролю й оцінки.

Вочевидь основною характеристикою проекту є його множинність та варіабельність, тобто можливість обирати найраціональніший шлях руху до зазначеної мети. Отож саме проектування – це той місток, який має на меті поєднати наукову теорію із практикою її реалізації, адже людство давно зрозуміло неможливість їх механічного сполучення. "Проект є умовою та гарантом реалізації певної системи вимірів і критеріїв конструктивної діяльності. До них належать оцінки та врахування перспективних потреб, надтехнологічність і здатність до реалізації завдань, їх економічна ефективність, соціально-екологічна доцільність та керованість, надійність та оптимальність засобів" [22, с. 50]. Відтак наукове проектування має забезпечувати виконання основоположного принципу навчання – розвитку, що був уперше обґрунтований ще понад двісті років тому відомим педагогом Г. Песталоці, після чого сама ідея розвитковості стала провідною і залишається донині такою для усієї психолого-педагогічної науки.

Зокрема, спроби запровадження проектного методу як у вітчизняній, так і в зарубіжній системі освіти, робилися не раз. Так, у 30-х роках минулого століття набули популярності так звані "комплекс-проекти", сутнісний зміст яких зводився до застосування лабораторно-бригадного методу замість класно-урочної системи навчання. *Е.В. Кагаров*, аналізуючи і вивчаючи свого часу метод проектів зарубіжного колеги *В.Х. Кілпатрика*, вказав на низку його позитивів: – пріоритетність самостійної діяльності учня; – злиття теорії та практики; – наступність у постановці та практичній реалі-

зації запропонованого навчального завдання [15]. Водночас ще один дослідник методу проектів – *І.В. Цветкова* – зазначає, що даний метод заснований на цілеспрямованих діях і відкриває потенціал життєвого досвіду дитини. Авторка стверджує, що він являє собою педагогічну технологію, яка актуалізує суб'єктну позицію дитини у педагогічному процесі, тим самим стимулюючи її самостійність. Такий проект охоплює поетапне досягнення цілей, що сприяє особистісному розвитку дитини [44, с. 72–74]. Та все ж, незважаючи на велику кількість переваг, даний вид проектування містив цілий набір недоліків: – потребує докорінної зміни існуючої системи освіти; – вимагає ґрунтовної науково-теоретичної бази, що забезпечила б системне впровадження інновації у загальношкільну практику; – гіперболізує перевагу групового навчання над індивідуальним тощо.

В.А. Слассьонін [30] проектом змісту освіти називає навчальну програму і діяльність учня, що узгоджені із цілями та умовами педагогічної теорії. Автор підкреслює, що педагогічне проектування – це змістовне, організаційно-методичне, матеріально-технічне оформлення задуми реалізації цілісного розв'язку педагогічної задачі, а також прогнозування і цілепокладання. Поряд з цим *М. Кукушкін*, обґрунтовуючи модель старшої школи, зосереджує увагу на одному з головних, на його думку, принципів організації навчально-виховного процесу – *принципу проектності*. Він зазначає, що останній задає спроможності до активної діяльності учнів та педагогів не лише в режимі штатного розкладу, а і в проектному, тому що “сучасна культура проектно влаштована” [23].

Наступним кроком у спробі запровадити проектування навчального процесу стала поява в 60–70-х роках у науковій літературі виразів “проект навчання та виховання”, “проектування особистості”, “техніка виконання”. Це дало змогу окремим авторам, зокрема *В.С. Безруковій*, визначити педагогічне проектування як попередню розробку основних деталей наміченої діяльності як учителів, так і учнів, а також виокремити наступні його етапи:

– педагогічне моделювання (створення моделі) – розробка цілей створення педагогічних систем, процесів чи ситуацій та основних шляхів їх досягнення;

– педагогічне проектування (створення проекту) – подальша розробка створеної моделі і

доведення її до рівня практичного використання;

– педагогічне конструювання (створення конструкта, програми) – подальша деталізація створеного проекту, наближеного до процесу його використання за конкретних умов реальними учасниками навчального процесу [1].

Водночас авторка виокремлює наступні технологічні етапи проективних дій педагога: а) підготовчий (аналіз об'єкта проектування, вибір форм і наступні теоретичне, методичне, просторово-часове, матеріально-технічне і правове забезпечення проектування); б) виконавчий, що має на меті розробку самого проекту (вибір системоутворювального фактора, встановлення зв'язку і залежності компонентів, написання документа); в) контрольний, на якому перевіряється якість проекту (внутрішнє програвання його втілення, експертна оцінка та прийняття рішення про використання) [Там само].

Незважаючи на те, що питання педагогічного проектування цікавило багатьох учених (*В.С. Безрукова, В.П. Безпалько, Е.Г. Кагарова, Ю.Н. Кулюткін, Г.С. Сухобська, В.М. Монахов та ін.*) та було досить детально ними досліджене, зауважимо, що й досі не вироблено єдиного підходу до розв'язання даної проблеми, і головне, що чітко не визначено об'єкт проективної діяльності. Так, наприклад, в одному випадку проектування відносять до діяльності учнів (“учнівське проектування”, “метод проектів”), а в іншому – до діяльності вчителя (“педагогічне проектування”, “освітнє проектування”).

При особистісно зорієнтованому підході педагогічне проектування, на думку *В.В. Серікова*, дає змогу “стерти межу між змістовним і процесуальним аспектами навчання” [34], а *Е.А. Тирська* [36] розглядає його як “мотивований спосіб зміни педагогічної дійсності, підґрунтям якого є результат самовизначення його творця у ціннісно-змістовому педагогічному просторі”. У такий спосіб процес навчальної взаємодії стає джерелом особистісного досвіду дитини, а співвідношення особистісного і предметного компонентів останнього зачіпає проблему постановки та розв'язування навчальних задач у цілісному освітньому циклі.

За умов особистісно зорієнтованого навчання, коли учень постає в ролі активного носія суб'єктивного досвіду і від його індивідуальних можливостей залежить ефективність створення та управління самим навчально-виховним процесом, доцільніше говорити

саме про проектування як реальне створення і практичну реалізацію проекту, ніж про прожектування як ідеальну модель, позаяк врахування нестандартності та унікальності особистості кожного учня унеможливорює абсолютну передбачуваність та прогнозованість результатів цього процесу. Отож слушно вказати на наступні положення проектування особистісно зорієнтованої системи навчання:

- визнання учня основним суб'єктом навчально-виховного процесу;
- визначення розвитку індивідуальних здібностей учня як мети проектування;
- добір засобів, що забезпечують реалізацію поставленої мети за допомогою виявлення і структурування суб'єктивного досвіду учня та його спрямованого збагачення;
- пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності дитини як активного носія суб'єктивного досвіду, котрий утворюється задовго до впливу спеціально організованого навчання у школі (учень вихідно є суб'єктом пізнання);
- освітній процес – єдність двох взаємопов'язаних складових – навчання й учіння;
- проектування освітнього процесу має передбачати можливість відтворювати учіння як індивідуальну діяльність щодо трансформації соціально значимих нормативів діяння, що задані в навчанні;
- при конструюванні і реалізації освітнього процесу особливо важливою є робота з виявлення досвіду кожного учня, його соціалізації, контролю за способами навчальної роботи, а також співпраця учня і вчителя, яка спрямована на обмін різним змістом досвіду, і спеціальна організація колективно розподіленої діяльності між усіма учасниками;
- взаємодія двох видів досвіду (суспільно-історичного та індивідуального) має проходити не за лінією витіснення індивідуального “наповнення” його суспільним досвідом, а шляхом їх постійного узгодження, використання всього того, що накопичено учнем як суб'єктом пізнання у його повсякденні (тому й учіння не є пряма проекція навчання);
- розвиток учня як особистості проходить не тільки шляхом привласнення ним нормативної діяльності, але і через постійне збагачення, перетворення суб'єктивного досвіду як важливого джерела власного розвитку;
- учіння як діяльність учня, котра забезпечує пізнання, має розгортатися як процес, описуватися у відповідних термінах, що відображають його природу, психологічний зміст;

– основним результатом учіння має бути формування пізнавальних здібностей на основі оволодіння відповідними знаннями, нормами, вміннями [45].

Сучасні тенденції до інтеграції засобів, методів і мистецтва викладання стимулюють виникнення нових підходів до навчання, що мають забезпечити саморозвиток школярів, підсилити їхню творчу активність. Л.В. Занков свого часу писав, що у системі “учень – технологія – вчитель” педагог стає технологом та методологом, а учень – реально активним учасником навчально-виховного процесу, тобто суб'єктом освіти [14]. Оскільки будь-який розвиток учня як суб'єкта пов'язаний із проблематизацією, де актуальна критика педагогічної та навчальної діяльностей, їх адекватність першочергово визначається окресленими цілями. На думку С.М. Бондаренко, з актуалізацією досвіду, або долученням до проблеми, розпочинається процес проектування у навчанні [5].

Проективна діяльність педагога здатна надати навчанню технологічності. На основі проектування можливе здійснення складного переходу від репродуктивної діяльності учнів до продуктивної і навіть творчої (рис. 3).

Забезпечити ж таку надзвичайно складну та багаторівневу трансформацію може лише механізм, який функціонально утримує всі потрібні для цього складові. Саме наукове проектування – один із найперспективніших шляхів удосконалення освітнього процесу. Хоча, власне, зміст навчання проектується досить давно. Впродовж усього цього часу увага вчених переважно зосереджувалася на проблемах створення ефективних механізмів управління навчальною діяльністю учнів. При цьому остання, зазвичай, розглядалася окремо від діяльності вчителя, котрий мав забезпечувати лише ефективну передачу знань, умінь, навичок та здійснювати належний контроль за рівнем їх засвоєння. Такий підхід і донині здебільшого обстоє традиційна освітня парадигма, за якої основним критерієм розумового розвитку дитини вважається обсяг знань та умінь, якими вона володіє на даний момент, а якщо конкретніше, то те, наскільки добре учень зміг запам'ятати і відтворити пропонований йому навчальний матеріал.

Провідним завданням сучасної школи є забезпечення таких умов, за яких кожен вихованець активно б долучався не лише до процесу оволодіння знаннями, а й прагнув самостійно активізувати власну пізнавальну



Рис. 3.

Проективний перехід від репродуктивної до продуктивної діяльності у процесі особистісно зорієнтованого навчання

діяльність, розвивати творчі здібності та духовно зростати. Отож з'являється можливість і потреба проектувати сам розвивально наповнений навчальний процес, зокрема, діяльність учителя, який покликаний грамотно здійснювати його керівництво, вчасно усувати притаманну йому стихійність, а відтак підвищувати результативність. А для цього, вочевидь, потрібно володіти не лише мистецтвом практичної організації повноцінної пізнавальної діяльності школярів, а й забезпечувати розгортання їх проектно-пошукових процесів мислення не на інтуїтивному, а на науково обґрунтованому рівні [41]. Такий підхід вимагає наявності в арсеналі педагога чітко розроблених психолого-педагогічних основ проектування навчання, раціональних методів його здійснення і потрібних для цього матеріалів. Саме виокремлення серед інших навчально-виховних завдань таких, що дають змогу розглядати діяльність учителя і учня як рівноцінну та паритетну, дало змогу по-новому поглянути на психологічну картину перебігу освітнього процесу.

Зауважимо, що роль кожного із учасників навчальної взаємодії в організації вищезазначеного процесу різнопланова. Якщо реалізація кінцевих навчальних цілей забезпечується за допомогою активності учня, то функція вчителя полягає в тому, щоб належним чином спрямовувати й підтримувати цю активність.

Відтак досягнення різних цілей навчання вимагає різного рівня пізнавальної активності школярів, а отже, і синхронних дій учителя щодо її організації. Так, наприклад, різнопланові можливості традиційного шкільного навчання, визначаючи метою засвоєння заданого обсягу знань, спираються на навчальну активність репродуктивного характеру. Відповідно, головне завдання вчителя полягає у тому, щоб забезпечити розгортання саме цієї, відтворювальної, активності. Для цього йому достатньо запропонувати учням інформацію, яку потрібно засвоїти і якомога точніше переказати, тобто забезпечити її повне відтворення під час контролю правильності самого процесу та адекватності запам'ятовування заданого знанневого взірця. Отримані таким чином знання стають вихідним моментом у формуванні відповідних умінь, для чого вчителю треба застосувати систему вправ (що дуже часто підміняються терміном "задачі") і, враховуючи фактичну успішність роботи учнів, вносити потрібні корективи. Неважко зрозуміти, що всі ці дії вчителя жорстко та однозначно регламентовані традиційними методичними засобами, щонайперше такими, як навчальні плани і програми, які, своєю чергою, дають змогу дотримуватися інформаційно-пізнавальної технології навчання і значною мірою стандартизують щоденну працю вчителя.

Зовсім іншу соціокультурну роль відіграє вчитель у системі навчання, котра ґрунтується на активізації пошукової пізнавальної активності учнів. Організувати та підтримувати таку активність він може, лише долучившись до їхньої конкретної учбової діяльності та перетворивши навчальний процес на паритетну діалогічну взаємодію реального співробітництва. Оскільки учень бере участь у згаданій діяльності як один із її рівноправних суб'єктів, то його освітні дії жорстко не регламентуються ззовні, зважаючи на наявність досить широкого простору творення і свободи дій з обох боків – вчителя і учнів. “Основне завдання навчання – не планувати загальну, єдину й обов'язкову для усіх лінію розвитку, а допомагати кожному учневі, із урахуванням наявного у нього досвіду пізнання, вдосконалювати свої індивідуальні здібності, розвиватися як особистість” [45, с. 11].

Описаний тип педагогічної взаємодії не є чимось принципово новим в історії освіти. Він завжди був присутній там, де школа висувала на перший план завдання розвитку учнів, а не просто забезпечувала їх деяким багажем знань і вмінь. Достатньо згадати, наприклад, античну школу чи елітарні школи нового часу. Вочевидь цей тип педагогічної роботи фрагментарно присутній і в сучасній масовій школі. Не дивно, що його втілює лише невелика частина вчителів, котрі стихійно збагачують зміст шкільної освіти та інтуїтивно знаходять відповідні засоби і способи своєї діяльності. Але найскладніша проблема тут – сутнісна переорієнтація соціально-психологічних ролей як вчителя, так і учня в навчальному процесі. Вона має забезпечувати посферний розвиток особистості, здатної самостійно оволодівати соціально-культурним досвідом з допомогою активізації творчого та критичного мислення, а також спроможної займати активну та ініціативну позицію в навчанні і соціальному житті.

У цьому аналітичному контексті основною особливістю функціонування навчальних задач є забезпечення ефективної педагогічної взаємодії між учителем та учнями, у ситуації, коли перший покликаний створити всі необхідні умови для якісного і кількісного переходу наявного рівня знань та розумового розвитку других до вищого ступеня за умов їх готовності прийняти соціально-психологічні зміни. У зв'язку з цим надзвичайно важливим видається питання про взаємопов'язану проектну діяльність обох учасників освітнього процесу,

за якої кожний наступний проект навчальної задачі “...відкриває перспективи масштабнішого її функціонування у психічному житті особи” [41, с. 8]. При цьому основне завдання вчителя полягає у науково обґрунтованому забезпеченні розгортання проектно-пошукових процесів мислення учня, для чого йому потрібно не лише знати особливості постановки та розв'язування даного типу задач, а й володіти мистецтвом організації повноцінної пізнавальної діяльності останнього [Там само]. До того ж ефективне використання навчальних задач неподільно пов'язане із створенням перспективних методологій і технологій, що дозволяють педагогу оволодіти проективними вміннями як основою власної творчості у здійсненні інноваційної педагогічної роботи.

Відповідно до проблематики нашого дослідження надзвичайно актуальною видається наукова концепція філософії гуманізму, яка виходить із пріоритету інтересів і потреб особистості та визначає основне освітнє завдання – створення умов поступального психічного розвитку кожного окремого учня, зважаючи на його індивідуальні риси і можливості. Дане положення тісно пов'язане із теорією природовідповідності, що трактується як світосприйняття, котре сповідує первинність урахування природних задатків дітей і молоді, опори на них, узгодженості та гармонії природи, найближчого соціуму і юної особи. Крім того, проблематика проектування навчальних задач спирається і на діяльнісну теорію учіння, яка бере свій початок у працях німецького педагога А. Дістервега, а пізніше у досвіді наукової творчості вітчизняних психологів – Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва та ін.

Водночас діяльнісний підхід ґрунтується на *структурі цілісної діяльності особистості*: потреба – мотив – умова – дія (теорія змістового узагальнення Д.Б. Ельконіна і В.В. Давидова) та *теорії поетапного формування дії* (П.Я. Гальперін, Н.Ф. Талізіна та ін.). Сутнісний зміст першого підходу полягає в активно-пошуковому привласненні знань, умінь, норм та цінностей, тобто вмотивованому і цілеспрямованому розв'язуванні навчальних задач, другий концептуально наголошує на важливості того, що будь-який розумовий розвиток проходить через інтеріоризацію – поетапний перехід зовнішньої діяльності у внутрішню. При цьому спостерігається наступна послідовність у трансформації діяння: – попереднє знайомство з дією – матеріалі-

зована дія – зовнішньо мовний етап дії – етап внутрішнього мовлення – етап автоматизованої внутрішньої дії.

В.Я. Ляудіс [25], продовживши дослідження П.Я. Гальперіна, виокремила чотири етапи формування пізнавальних дій у навчанні підлітків та старшокласників – мотиваційний та орієнтувальний, предметно-практичний, зовнішніх і внутрішніх дій. При цьому наголошується на тому, що у системному проектуванні навчальних задач потрібно обов'язково враховувати той психологічний факт, що пізнавальна діяльність розвивається відповідно до вікових змін особистості дитини. Це слідує із такої закономірності: процеси пам'яті і мислення мають різні форми реалізації – предметно-практичну, образну і словесно-логічну. Останні як форми пізнавальної діяльності пов'язані між собою генетично: словесно-логічне мислення ґрунтується на предметно-практичному та образному. Відтак проектування системи навчальних задач має відповідати формам розвитку цієї діяльності в учнів певного вікового періоду: у молодших школярів переважає предметно-практичне й образне мислення, у підлітків і старшокласників – словесно-логічне мислення й довготривала пам'ять.

Оскільки проект – це завжди деталізований опис практичної реалізації концептуальних основ педагогічної взаємодії, то виникає цілком реальна можливість побудови чіткої ієрархії цілей, які ставляться перед учасниками навчально-виховного процесу, починаючи із найпростіших (наприклад, треба запам'ятати окремі факти чи події, оволодіти змістом окремого поняття) і завершуючи найбільш досвідно віддаленими і складними, що передбачають суттєві і тривалі в часі зміни у структурі і наповненні психічного розвитку учня. Мовиться не стільки про формування самих цих цілей, скільки про створення чіткої, логічно завершеної системи, яка б дозволяла ефективно керувати освітнім процесом, відштовхуючись від *цілеформування*, котре передбачає свідоме визначення мети і розробку плану дій щодо її уможливлення, й досягаючи *цілереалізації*, котра фіксує втілення конкретної мети в реальну освітню діяльність та розв'язує внутрішні і зовнішні суперечності між суб'єктом (учнем) та об'єктом (освітнім змістом) [10, с. 78]. За умов традиційного навчання впровадження такого задуму досить проблематичне, позаяк відсутність взаємоузгодженої проективної роботи його учасників та

недосконалість методично-засобового інструментарію створюють істотні перешкоди на шляху досягнення як найближчих, так і віддалених цілей.

Особливістю форм та методів, які використовуються за інноваційно-психологічної проектної діяльності, зокрема уможлиблюють аналіз не тільки системи проміжних та кінцевих результатів навчання за допомогою відомих (самостійне розв'язування творчих задач, виконання завдань на знаходження міжпредметних зв'язків тощо) і новітніх форм роботи учнів (завдання на уважність, кмітливість та ін.), а й сам процес виконання цих завдань. “Процесуальні характеристики навчальної діяльності найістотніші з огляду розкриття динаміки психічного розвитку. За такими характеристиками можна судити про *якісні зміни* пізнавальної діяльності і, чим більш чітко будуть описані істотні параметри цих умінь та прийомів, у т. ч. й рівні їх сформованості, тим легше буде використати згадані процесуальні характеристики як показники ефективності навчання” [9, с. 6]. Таке зауваження видається доречним у контексті розгляду проблематики постановки та розв'язування системи навчальних задач, адже виникає можливість спроектувати цей процес, відштовхуючись від навчальних цілей, котрі ініціюють у психіці індивіда процес цілепокладання – вибудовування послідовності дій, які спроможні наблизити його до реального досягнення бажаного [20, с. 71], тобто забезпечують перехід від наявного стану предмета задачі у бажаний (за Г.О. Баллом). Водночас такі характеристики цілі, як *“детальність”* [Там само] (вказівка на те, за який час, у який спосіб і з допомогою яких засобів треба здійснювати відповідні дії) та *“структурованість майбутнього”* [Там само] (розвивають уявлення кожного про перспективи подальшої діяльності) [10, с. 78], детально описують цей шлях.

Ще одним позитивним моментом у цьому аспекті аналізування є те, що за умов психологічного проектування навчально-виховного процесу виявляється динаміка співвідношення між складністю навчальних задач як їх об'єктивною характеристикою та їх реальною трудностю для учнів. Це стає посиленням для вчителя ще й тому, що при такій організації навчання легко забезпечується будь-яка потрібна частота фіксації результатів учбової діяльності школярів, що одержуються за чітко визначених обставин, які до того ж можуть бути багато

разів відтворені [9]. На думку І.С. Якиманської, тоді навчання вирішує подвійне завдання – *зорганізовує навчальне пізнання й оптимізує психічний розвиток учнів*. “Навчання є однією із моделей пізнання, де відношення людини і світу відтворюються як об’єктивно-суб’єктивні, ...відтак його ціль – просвітити учня, допомогти йому зрозуміти ці, незалежні від нього, закони. Досягнення цієї мети здійснюється через конструювання навчального предмета як своєрідної проєкції науки, що вивчає й описує об’єктивні закони” [45, с. 50].

За таких обставин пізнавальна діяльність учня розглядається як навчальне пізнання, основним атрибутом котрого є теоретичне мислення, з допомогою якого учень вивчає об’єктивні закони розвитку світу та інтеріоризує їх, набуваючи статусу рівноправного партнера освітньої діяльності. Реалізація такого підходу можлива лише за умов проектування, зокрема, на думку авторки, *проектування навчального предмета*. У цьому разі є підстави говорити про забезпечення *розвиткового* характеру навчання як у форматі знань, норм, умінь (дидактичне проектування), так і в аспекті зростання розумового і соціального потенціалу, розвитку особистісних рис учня (психологічне проектування). В.В. Давидов як автор оригінальної теорії розвивального навчання зазначає, що джерелом розумового розвитку дитини є не що інше, як спеціально сконструйоване для цього навчання, у якому за еталон приймаються показники, що характеризують теоретичне мислення: рефлексивність, цілепокладання, планування, вміння діяти у внутрішньому плані, обмінюватися продуктами пізнання тощо. Для формування учбової діяльності, – пише автор, – дитина повинна систематично розв’язувати учбові задачі, головна особливість яких полягає у тому, що при їх розв’язуванні учень шукає і знаходить загальний принцип (спосіб) підходу до конкретно-виняткових задач певного класу..., така задача вирішується через систему учбових дій, основна з яких перетворює проблемну ситуацію, що входить у задачу. Ця дія спрямована на пошук такого генетично вихідного відношення предметних умов ситуації, яке слугує загальною основою наступного розвитку всього різноманіття задач [11].

Однією з найважливіших інноваційних засад освітнього процесу нового типу повинна стати *психологічна основа навчання*, що забезпечила б не тільки успішне освоєння знань протягом

усього шкільного періоду, але й активізувала ресурс *саморозвитку* учня в майбутньому. А це реалістично тоді, коли суб’єктивність пізнавального змісту у свідомості учня протікає одночасно на двох різних рівнях [33] – теоретичному (що я знаю про світ, про себе, який я) та практичному (як я виявляю себе у ставленні до світу людей і речей). У такому разі індивідуальна траєкторія його психічного розвитку вибудовується у двох діаметрально протилежних напрямках – *адаптивності* (приспособування до вимог дорослих, котрі створюють для нього нормативні ситуації) і *креативності* (що дозволяє йому постійно шукати і знаходити вихід із наявної ситуації, переборювати її, виробляти для себе нові, з опорою на наявний індивідуальний досвід, способи дій і знання). Тому важливо, щоб учитель не заважав роботі учнів над змістом понять, а допомагав його осмислити та розуміннево осягнути, не допускаючи при цьому спотворення їх наукового контексту: “...для цього потрібна піраміда понять, коли “рух” зверху вниз, від загального до конкретного, від вершини піраміди до її основи є настільки ж характерним, як і зворотний процес сходження до вершини абстрактного мислення” [7]. А це означає, що у школярів потрібно сформувати різні предметно-змістові, ієрархічно організовані та когнітивні репрезентаційні структури, які використовуються як засіб виявлення, аналізу, усвідомлення і зберігання різнорідних знань і вражень. Ступінь розвитку цих структур обумовлює розумовий потенціал людини [13; 21; 24].

Найбільш ефективно формування когнітивних структур проходить у процесі цілеспрямованого, систематичного і різнобічного психічного розвитку учнів, що забезпечується відповідними програмами, логіка яких побудована на реалізації *принципу системної диференціації*, що визначає провідний механізм такого розвитку [24]. Реалізація закону диференціації здійснюється за критеріями розвитку пізнавальних процесів (відчуттів, сприймання, уваги, пам’яті, мислення, уяви) та повноти психологічних передумов оволодіння учбовою діяльністю, тобто за наявністю таких психологічних властивостей і умінь школярів, без яких їхнє успішне учіння здійснюватися не може (вміння копіювати зразок, заданий як наочний, здатність слухати і чути вчителя, вміння дотримуватися соціальних норм під час міжособистісної взаємодії). Крім того, форму-

вання психічних новоутворень учнів окремого віку (внутрішній план дій, мимовільність рухів, змістовність узагальнень, критичність рефлексії тощо) також є важливою передумовою оволодіння учнями учбовою діяльністю.

Основна суперечність у становленні системи наукового проектування у сфері освіти, на наш погляд, полягає не у відсутності яскравих та прогресивних наукових ідей, а скоріше у відсутності саме системності та довершеності у процесі створення та реалізації конкретних задумів, планів, проектів. Так, наприклад, дуже часто детально розроблене і теоретично обґрунтоване дослідження виявляється мало-ефективним і практично недієздатним через те, що передбачає докорінні, кардинальні зміни в усій освітній системі, які вимагають значних матеріальних і технічних затрат, до яких не готова ні держава, ані школа. Або, навпаки, інноваційні впровадження окремих ентузіастів-практиків дозволяють досягнути реальних практичних результатів, проте вони залишаються надбанням конкретних навчальних закладів, оскільки, не маючи науково-психологічного підґрунтя, не можуть претендувати на всезагальне визнання.

Очевидно, що проективна діяльність у системі освіти має повноаспектно поєднувати методологічну роботу науковців-теоретиків і досвідно-новаторську вчителів-практиків, які спроможні спільно створити детальне нормативне уявлення про навчально-виховний процес як безперервну, взаємопов'язану, добре організовану співпрацю вчителя та учня. Яскравим прикладом такої співпраці може бути обстоювана нами *модульно-розвивальна система*, наукове проектування якої дозволяє не лише зберегти існуючі основоположні засади традиційної школи, а й максимально ефективно впровадити запропоновані інновації, які ґрунтуються, “по-перше, на соціокультурній парадигмі щодо витлумачення природи освітнього процесу; по-друге, на ширшому полі проектних завдань, оскільки йдеться не про навчальні предмети, а навчальні курси як довершений досвід соціально продуктивної діяльності учасників навчального процесу; по-третє, на змісті не стільки традиційних принципів проектування, скільки системно аргументованих – ментальності, духовності, розвитковості, модульності” [40, с. 251]. У такому висвітленні наукове проектування модульно-розвивальної системи якісно відрізняється від усталеної, тому що містить цілу низку особ-

ливостей, які перетворюють його на довершену професійну діяльність [Там само, с. 211–212]. Зокрема, їх критичний аналіз показав, що:

1) запропоновані та розроблені раніше мета, зміст, форми, технології та результати навчально-виховного процесу сутнісно змінюються і наповнюються новим психолого-дидактичним змістом;

2) ґрунтовна і водночас детальна теоретична, методологічна та технологічна підготовка вчителів-психологів-дослідників створює міцний фундамент і передумови для раціональної експериментальної перевірки емпіричних напрацювань за реальних шкільних умов;

3) наукове проектування нового змісту навчання здійснюється на чотирьох взаємозалежних рівнях – стратегічному, тактичному, технологічному та науково-практичному;

4) учням пропонується не просто засвоювати соціально-культурний досвід у формі знань, умінь і навичок, а й активно долучатися до його творення, привласнюючи ще і прийнятні соціальні норми і загальнолюдські цінності;

5) завершена технологічна модель модульно-розвивального процесу за допомогою сукупності педагогічних технологій навчальної взаємодії повно реалізує ідею стадійності психосоціального розвитку вчителя і учня;

6) наявне якісно-глибинне програмне забезпечення зазначеної системи передбачає підготовку наукових проектів сукупності змістових модулів (розділ, тема) навчального курсу, сценаріїв інваріантних технологій цілісного модульно-розвивального процесу до кожного наукового проекту змістового модуля та міні-підручників до кожного такого сценарію;

7) система випробовувалася у ході багаторічного соціально-психологічного експерименту, котрий проводиться упродовж п'ятнадцяти років у більш ніж десяти освітніх закладах України, поетапно видозмінюючи основні підрозділи життєдіяльності школи шляхом інтегративного задіяння комплексу теоретичних, прикладних і практичних засобів пізнання.

Модульно-розвивальна система обстоює підхід, що визначає мету інноваційного навчання як “комплексне забезпечення прогресивного психосоціального розвитку вчителя і учня за умов діалектично пов'язаних процесів навчання, виховання, освіти й самореалізації, а конкретніше – як оптимізацію багатоскладних процесів соціально-особистісного зростання учасників розвивальної взаємодії” [40, с. 147], та характеризується наступними моментами:

а) забезпечує багатоциклічний розвиток кожного учня як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума у процесі його самореалізування в цілісному модульно-розвивальному метапроцесі; б) враховує, окрім поєднаного розвитку особистості (розумовий, соціальний, психосмисловий, духовний), такі складові, як простір індивідуального розвитку Я вчителя та учня (дієвий, ситуативний, середовищний, контекстний, вселенський) і внутрішній час їх реалізації (досуб'єктний, доактуальний, актуальний, потенційний, ідеальний); в) діалектично поєднує процеси навчання, виховання, освіти та самореалізації й водночас забезпечує по чергове переважання одного з них на певних періодах модульно-розвивального циклу; г) збагачує механізм соціалізації науковими знаннями, нормами та культурними цінностями у ситуативному контексті переваг української ментальності; д) провідним джерелом психосоціального зростання особистості як учня, так і вчителя, є самоактивність, котра стимулює розгортання процесів саморозвитку, самоактуалізації та самореалізації кожного моменту їхньої паритетної освітньої діяльності [див. 40–42].

Відтак *розвиток* тут розглядається як комплексне поєднання усіх функціональних змін (фізичне зростання новоутворень, накопичення психічних енергоресурсів, освоєння соціального простору і визначення свого Я у ньому), а також як розвиток соціальних властивостей та окультурених способів поведінки. Категоріально це описується як *психосоціальний розвиток*, котрий поєднує внутрішні (переживання, характер, темперамент, прагнення, мотиви тощо) та зовнішні (навчання, виховання, освіта) потоки культурного розвитку учня [40]. Для того щоб ці потоки знаходилися у гармонійній взаємодії та сприяли прогресивному розвитку особистості, потрібно їх правильно та раціонально дозувати, створивши умови для оптимальної траєкторії руху-поступу кожної індивідуальності. В забезпеченні психолого-педагогічного, навчально-предметного і навчально-засобового компонентів цього процесу і полягає мета наукового проектування як багатоаспектної діяльності.

Будь-яка діяльність, як зазначалося, – це безперервна низка розв'язування задач. Тому основним засобом, яким володіє вчитель є формування задач та організація процесу їх розв'язування. Ситуативність психологічного змісту задачі вимагає того, щоб як мета вона була досягнута. Для цього вчитель має володіти мистецтвом не лише швидкої орієнтації в особливостях навчального матеріалу, а й розуміння тих психічних процесів, які супровод-

жують пізнавальну діяльність школярів. Саме це, зважаючи на предмет нашого дослідження, уможливорює введення нового терміна – “психологічне проектування формування та розв'язування навчальних задач”. Його основний зміст становить організація, підтримка, корекція та контроль пошукової пізнавальної активності учня, яка здійснюється ним під час навчальної діяльності на паритетних засадах та має на меті досягнення конкретних освітніх цілей. Базовою інноваційною ідеєю, котра пропонується нами, є положення про те, що саме таке трактування даного визначення дає змогу здійснювати проектування психосоціального зростання особистості учня на внутрішньо-глибинному рівні, який безпосередньо пов'язаний не лише із зоною актуального, а й однозначно спрямований на зону його найближчого розвитку кожного моменту навчальної взаємодії.

Ще однією, не менш важливою, особливістю пропонованого підходу є можливість здійснення двостороннього проектування системи постановки та розв'язування навчальних задач як учителем, так і учнем. При здійсненні проектної підготовки вчителем кожного наступного уроку та визначенні ним серії навчальних задач першочергове його завдання полягає у плануванні характеру розумової діяльності учня (виконавчий – пошуковий – творчий), прогнозуванні адекватному рівню пізнавальної активності однокласників мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, порівняння тощо) [41]. Інакше кажучи, у цей час він проводить складну за своїм змістом підготовчу роботу. Визначаючи основний зміст заняття, педагог одночасно планує не лише власну діяльність, а й передбачає умови, що мають повною мірою забезпечити оптимальний вияв пошукової активності кожного учня.

Отож, уміння проектувати процес формування та розв'язування школярами навчальних задач залежить насамперед від наявного рівня психолого-педагогічних знань, якими озброєний педагог, та щонайцінніше – від його психомистецького обдарування поєднувати конкретний навчальний матеріал з особливостями його сприймання та осмислення як кожним окремим учнем, так і всім класом у цілому. Правильно проведена підготовча робота забезпечує “вибір оптимально ефективних засобів прямого та опосередкованого педагогічного впливу на учнів, створює хороші методичні передумови для організації діалогічних взаємостосунків між учителем та учнями на кожному етапі уроку” [Там само, с. 75].

Після завершення підготовчого етапу робота вчителя продовжується, адже вона тільки тоді може вважатися ефективною, коли її прита-

манний безперервний характер і кожен крок у ній веде до створення, на думку А.В. Фурмана, “мисленнєвого образу” конкретної педагогічної ситуації, який щонайбільше відповідає природі якісного оволодіння учнями узагальненими знаннями й уміннями, нормами і цінностями й водночас слідує законам їхнього розумового розвитку [41, с. 76]. Примітною особливістю створення психологічних проектів формування та розв’язування навчальної задачі є циклічний характер проектування. На практиці це означає, що педагог, готуючись до кожного наступного уроку, має заново переосмислювати можливі ускладнення, які або вже виникли на попередніх заняттях, або можуть статися у майбутньому, а також максимально точно уявити не лише реакцію учнів на них, а й змодельовати свою власну поведінку. За цих обставин можна говорити про доцільність використання в освітньому процесі спеціальних засобів навчання, серед яких провідне місце належить програмованим матеріалам. Вони дають змогу фіксувати, контролювати, підтримувати зворотний зв’язок з класом та вчасно виявляти усі можливі труднощі, які виникають під час заняття і, якщо потрібно, надавати учням конкретну психологічну чи дидактичну допомогу. Закладена у проект варіативність та рівнева структура навчальної розвивальної взаємодії дозволяє ефективно працювати з освітнім змістом, враховуючи індивідуально-психологічні та вікові особливості учнів, їхній реальний потенціал.

З огляду на розуміння нами навчальної задачі як такої, що вимагає паритетної співпраці вчителя та учня, психологічному проектуванню підлягає не лише діяльність першого, а й другого. Насамперед це стосується такого аспекту, як *психологічна готовність учнів до пошукової пізнавальної активності*, основним індикатором якої є діловий морально-психологічний клімат у класі. “Якщо школярі працюють із задоволенням та натхненням на уроці, то відбувається не тільки прискорене оволодіння знаннями, інтенсивне становлення їхніх розумових сил, а й ефективна психологічна підготовка до напруженої творчої праці, до уміння долати труднощі, які виникають у процесі життєдіяльності” [41, с. 78]. У цьому контексті очевидно, що ефективність розв’язування учнями навчальних задач залежать від багатьох факторів. І, передусім, від рівня підготовки до здійснення власної самостійної пошукової роботи, яка визначається систематичністю долучення кожного вихованця до формування та розв’язування різного роду психолого-педагогічних задач, про що свідчить характер та частота запитань, якими він оперує під час занять. Тут важливим мірилом долу-

чення школяра до навчального пізнання і практичного діяння є як власна *нестандартність* мислення, так і здатність сприймати нестандартні ходи-акти з боку вчителя, а також психологічна готовність до його сторонньої конструктивної критики і самокритики. Таким чином, створюючи навіть нескладні психологічні проекти своєї розумової активності та зреалізовуючи їх у запитаннях, репліках і зовнішніх діях, учні самі спричинюють розгортання процедур постановки і розв’язування навчальних задач, підказують учителю, яким шляхом потрібно рухатися далі, підвищуючи ефективність освітнього процесу.

Незважаючи на те, що один із основних принципів модульно-розвивальної системи – принцип *розвитковості* – реалізується частково навіть тими системами, які більше проголошують за мету розвиток окремих сторін особистості, основна проблема полягає в тому, що “донині не відкрито універсального психолого-педагогічного механізму, котрий забезпечував би повне і кероване центрування розвивального потенціалу всіх основних ланок навчально-виховного процесу навколо вмотивованої суб’єктивної активності особистості” [40, с. 26]. У класно-урочній системі такі процеси контролюються скоріше інтуїтивно і не мають на їх перебіг цілеспрямованого впливу, тобто не передбачають оволодіння науковими знаннями, культурними нормами і духовними цінностями. Модульно-розвивальне навчання пропонує відмінне методично-засобове забезпечення, що охоплює, зокрема, й індивідуалізовані програми самореалізації особистості учня. Тому “навчально-освітній процес набуває максимального соціалізуючого впливу на учня, за якого поетапному стимулюванню підлягає увесь внутрішній простір образів суб’єктивної реальності – суб’єкта, особистості, індивідуальності, універсума. Саме завдяки модульним способам організації освітньої практики шкільне навчання стає розвивальним у чотирьох основних вимірах:

– *психологічному*: повноцінне і технологічно вивірене зростання розумового, соціального, психосмислового і духовного потенціалу вчителя і учня;

– *дидактичному*: взаємозалежний розвиток основних складових модульно-розвивального процесу – мети, завдань, змісту, форм, методів, засобів тощо;

– *соціологічному*: безперервна розвивальна взаємодія осіб, груп, колективів;

– *ідеологічному*: прискорення соціально-культурного входження національної школи до європейського науково-освітнього простору, подальший розвиток та утвердження національної складової у сфері освіти [40, с. 27].

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

1. Проектування навчальних задач у контексті особистісно зорієнтованого навчання передбачає забезпечення комфортних, безконфліктних та безпечних умов розвитку особистості дитини, котрі реалізують природний потенціал індивідуального розвитку учасників організованого педагогічного процесу за умов паритетних суб'єкт-суб'єктних взаємин.

2. Психологічне проектування – проективна діяльність педагога на рівні зони найближчого розвитку особистості учня, коли психічні новоутворення фіксують рух-поступ до вищої досконалості, де її становлення відбувається у напрямку від соціалнотипової поведінки до розвитку індивідуальності. Водночас особистість виявляє себе як суб'єкт стосунків з навколишніми, потім із носіями соціальних норм – учителями, ділі стає суб'єктом власного життя, здатним на вчинок самостійно ставати і розв'язувати різноманітні пізнавальні, життєві та інші задачі.

3. Психологічне проектування навчальних задач – попередня розробка їх такої системи, що враховує принципи їх підбору, прийоми постановки, методики створення, діагностики, використання, моніторингу за логікою розгортання керованого педагогічного процесу з метою розвитку особистісно значущих рис учнів. Такий підхід дає змогу проектувати навчання у просторі найближчого розвитку кожного окремого учня та максимально ефективно оптимізувати індивідуальну траєкторію його становлення як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума паритетних освітніх взаємостосунків.

1. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика: Уч. пос. инж.-педагог. ин-тов и индустр.-педагог. техн. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 334 с.
2. Безрукова В. С., Тюников Ю. С. Программированное обучение и развитие современной дидактики // Проблемы программированного обучения. Межвузовский сборник научных трудов. – Владимир: ВГПИ, 1987. – 136 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: У двох книгах. – Книга друга. Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 274 с.
4. Большая советская энциклопедия. – М.: Наука, 1965. – 1200 с.
5. Бондаренко С. М. Урок – творчество учителя. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
6. Бригадир М. Принципи і параметри соціально-психологічного проектування освітніх систем // Психологія і суспільство. – 2000. – № 1. – С. 60–79.
7. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. / Т. 2: – М.: Педагогика, 1984. – С. 220–224.
8. Глосарий современного образования / Под общ. ред. В. И. Астаховой, А. П. Сидоренко. – Харьков: Знание, 1998. – 272 с.
9. Глушков В., Костюк Г., Балл Г., Довгялло О., Машбиць Ю., Ющенко К. Наукові проблеми програмованого навчання та шляхи їх розробки // Психологія і суспільство. – 2007. – № 4. – С. 151–167.
10. Гуменюк О. Перцептивний аспект спілкування як смісловничковий обмін // Психологія і суспільство. – 2006. – № 4. – С. 73–80.
11. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
12. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность,

- эффективность и неопределенность // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–26.
13. Ермолаева В. М. Психология развития: Методическое пособие. – 2-е изд., – М.: МОДЭК, 2003. – 376 с.
14. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.
15. Кагаров Е. Г. Метод проектов в трудовой школе. – Л.: Изд-во Брокгауз – Ефрон, 1926. – 226 с.
16. Калмыкова З. И. Психологические особенности применения знаний к решению физических задач // Докл. АПН РСФСР. – 1954. – № 4. – С. 101–104.
17. Кларин М. В. Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 34–39.
18. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии / Анализ зарубежного опыта. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 186 с.
19. Коберник О. Проектування навчально-виховного процесу: управлінський аспект // Освіта і управління. – 1991. – Т. 1, № 4 – С. 42–47.
20. Колесов Д. В. Целосность и целеполагание. Феномен «тупикового успеха» // Мир психологии. – 2004. – № 4. – С. 71–74.
21. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
22. Крымский С. Б. Проективна наука постіндустріального суспільства // Пульсар. – 1998. – № 1. – С. 49–54.
23. Кукушкин М. «Школа самоопределения»: модель старшої школи // Сборник № 7 серии: Новые ценности образования: Культурные модели школ. – М.: Инноватор, 1997. – 232 с.
24. Локалова Н. П. Психология развития как составляющая образования // Вопросы психологии. – 2003. – № 1. – С. 78–82.
25. Ляудис В. Я. Психологические предпосылки проектирования моделей инновационного обучения в школе // Инновационное обучение: Стратегия и практика / Материалы I научно-практического семинара психологов и организаторов школьного образования. – Сочи, 3-10 октября 1993. – М.: Наука, 1994. – С. 19–32.
26. Макаренко А. С. Проектировать лучшее в человеке... – М.: Университетское, 1989. – 416 с.
27. Надвигина Т. Л. Психологічні умови саморозгортання процесів формування та розв'язування навчальних задач // Психологія і суспільство. – 2005. – № 2. – С. 76–86.
28. Павлов Н. Проектирование образовательной сферы и сообщества в малом городе // Новые ценности образования / Под ред. Н. Б. Крыловой. – Вып. 5. – М.: Наука, 1996. – 143 с.
29. Пахомова Н. Учебные проекты: методология поиска // Учитель. – 2000. – № 1. – С. 41–45.
30. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений // В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа - Пресс, 2000. – 512 с.
31. Пономарев Я. А. Психология творчества. – М.: Педагогика, 1976. – 303 с.
32. Підласий І., Підласий А. Педагогічні інновації // Рідна школа. – 1998. – № 12. – С. 13–17.
33. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
34. Сериков В. В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
35. Социальное проектирование / Ж. Т. Тощенко, Н. А. Антонов, Н. П. Лапш. – М.: Мысль, 1982. – 254 с.
36. Тирская Е. А. Проектирование учебной деятельности старшкласников в условиях личностно-ориентированного обучения: Автреф. дисс... к. пед. н. – Омск, 1999. – 24 с.
37. Тупицин А. П. Проектирование в образовании – новый мир или путь к развитию? // Учитель. – 1998. – № 1. – С. 1–6.
38. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В. В. Давыдова, И. Ломпшера, А. К. Марковой. – М.: Педагогика, 1982. – 216 с.
39. Фурман А. Развивальна діагностика психологічної грамотності педагога. Тест «Хто підніме папірець?» // Психологія і суспільство. – 2002. – № 1. – С. 119–153.
40. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: Монографія. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
41. Фурман А. В. Проблемні ситуації в навчанні. – К.: Рад. шк., 1991. – 191 с.
42. Фурман А. В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект: Монографія. – Тернопіль: Астон, 2007. – 164 с.
43. Хилл П. Наука и искусство проектирования. – М.: Мир, 1973. – 264 с.
44. Цветкова И. В. Экология для начальной школы: Игры и проекты. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 192 с.
45. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.