

Олександр Коберник,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії та
методики навчання технологій,
директор Інституту
природничо-математичної
та технологічної освіти

СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЕКТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

У статті розкриваються різні підходи до трактування сутності педагогічного проектування, аналізуються твердження науковців щодо структури даного поняття та обґрунтовуються основні етапи.

Ключові слова: проектування, педагогічне проектування, етапи проектування.

В статье раскрываются разные подходы к трактовке сущности педагогического проектирования, анализируются утверждения научных работников относительно структуры данного понятия и обосновываются основные этапы.

Ключевые слова: проектирование, педагогическое проектирование, этапы проектирования.

In the article the different approaches to the interpretation of essence of the pedagogical planning are opened up, claims of research workers are analysed in relation to the structure of this concept and the basic stages are grounded.

Key words: planning, pedagogical planning, planning stages.

Нові суспільно-економічні відносини в Україні викликали суперечність між соціальним запитом та можливостями сучасної системи освіти у розвитку особистості, між потребою в оновленні навчально-виховного процесу в сучасній середній та вищій школі та недостатнім рівнем впровадження інновацій. Сучасна філософія освіти докорінно змінює свою парадигму і потребує переходу до гуманістичної системи навчання та виховання.

На перший план у галузі навчання та виховання виходять проблеми, що потребують обов'язкового оновлення, такі як: соціалізація, гуманізація та особистісна орієнтація педагогічного процесу; розвиток індивідуальності та суб'єктності вихованця; формування дитячого колективу і особистості та здійснення виховної взаємодії; індивідуальний підхід до дитини та розвиток кожної дитини заради самореалізації у різних

соціальних групах і суспільстві взагалі; вплив навчального, розвивального, виховного середовища, створення спільно з учнями простору «впорядкованої свободи» в колективі тощо.

Уведення змін у практику навчання й виховання можливе за умови впровадження інноваційних педагогічних технологій, організації навчально-виховної роботи в закладах освіти на сучасних філософських, соціальних, педагогічних засадах.

У зв'язку з цим проблема проектування змін посідає одне з перших місць у теорії педагогіки і в практиці освітньої діяльності.

Варто зазначити, що методологія проектування в останні десятиліття зазнала значного поширення та розвитку. Власне кажучи, ми проектуємо щораз, коли розробляємо способи перетворення даної ситуації в іншу, більше прийнятну. У наш час загальноновизнано, що будь-яка перетворююча й творча діяльність людини може й повинна спиратися на методологію проектування або її окремі процедури.

Визначаючи проект як прототип, ідеальний образ ймовірного або можливого об'єкту, стану; задум, план (*projectio* – кидання вперед), а проектування – як створення ідеального опису майбутнього об'єкта, що передувє його реалізації, ми тим самим задаємо вектор розгляду педагогічного проектування як часткового випадку проектної практики в цілому. Виходячи з такого визначення терміну та складності структури навчально-виховного процесу, проектування можна розглядати в якості функцій будь-якого педагога, будь-якої освітньої установи, для якої вона є не менш важливою, ніж організаторська, гностична чи комунікативна.

Розвиток проблеми педагогічного проектування нині пов'язується з формуванням і практичним впровадженням ідеальних задумів того, що може бути чи того, що має бути. Предметом педагогічного проектування, насамперед, є створення умов (способів, механізмів, технологій) розвитку системи освіти в цілому, переходу її з одного якісного стану в інший.

Проектування, що супроводжувалося в технічних галузях знань до середини ХХ століття, широко застосовуються й у гуманітарній сфері. Дедалі ширше застосовується проектування в сучасних соціальних науках при розв'язанні проблем економіки та управління, а також у вигляді оргпроекування при вдосконаленні систем управління. На сучасному етапі, крім традиційних видів проектування, виникають нові самостійні напрями проектування – людино-машинні, екологічні, інженерно-психологічні системи. За своєю сутністю проектування охоплює практично всі сфери діяльності людини та суспільства і тісно пов'язується, з одного боку, з передбаченням і прогнозуванням, з другого – з плануванням та іншими функціями управління.

У сучасних умовах дедалі більш нагальною потребою стає проектування соціальних систем, що в принципі зводиться до директивного визначення майбутнього стану конкретного соціального об'єкта, процесу, явища в межах визначеної програми та плану. В останні

роки стало модним вживати поняття «проект» в різних галузях соціокультурної практики. Говорять і пишуть про проекти музичні, театральні, художні, літературні, телевізійні, а також проекти у сфері бізнесу, політики, економіки, соціальної роботи, охорони здоров'я, маючи на увазі певний план, задум.

У соціальних науках проектування здебільшого розглядається як одна з форм випереджувального відображення дійсності, процес створення прообразу (прототипу) передбачуваного об'єкта, явища чи процесу за допомогою специфічних методів. Проектування є конкретною формою прояву прогностичної функції управління, коли створюється можливий образ майбутньої матеріальної чи ідеальної реальності. Метою проектування є передбачення об'єктів, явищ або процесів, що відповідали б бажаним властивостям. Соціальне проектування є специфічною діяльністю, що пов'язана з науково обґрунтованим визначенням варіантів планового розвитку соціальних процесів і явищ та з цілеспрямованою зміною конкретних соціальних інститутів. Соціальне проектування пов'язане із системним підходом до управління, тобто його ефективність і дієвість можуть виявлятися в поєднанні з іншими елементами цілеспрямованої діяльності.

Вживання поняття «проектування» в освітній сфері, його адаптація до нового середовища, трансформація в поняття «педагогічне проектування» пов'язані з розв'язанням цілого ряду методологічних проблем, оскільки при цьому розширюється термінологічний простір педагогіки як науки, переглядаються уявлення про деякі традиційні категорії, розглядається їх співвіднесеність між собою. Власне педагогічне проектування досліджувалося цілою плеядою науковців, серед яких варто назвати В. Безрукову, В. Беспалько, В. Бондаря, Е. Заїр-Бек, О. Киричука, І. Підласого, Н. Суртаєву, Ю. Чернова, В. Юсупова та ін.

Та незважаючи на інтенсивні пошуки вчених з метою створення єдиної теорії, поки що залишаються не досить глибоко вивченими питання термінології розглядуваної проблематики, її змістового наповнення.

Мета статті полягає в розкритті сутнісної характеристики педагогічного проектування та її основних етапів.

Термін «педагогічне проектування» був введений у науковий обіг вітчизняної педагогіки А. Макаренком. «Педагогічне проектування, – пише він, – це необхідний початковий момент в організації виховного процесу. Як не можна без проекту побудувати будинок, так не можна і виховати потрібних людей, не маючи уявлення про те, які якості їм повинні бути притаманні. Тільки через проектування можна включити виховні цілі в організацію об'єктивного процесу виховання дітей» [5, с. 68]. Мається на увазі проектування людської особистості з урахуванням не тільки загальної мети виховання, а й здібностей конкретного вихованця. Отже, А. Макаренко підходив до проблеми педагогічного проектування як до мети виховання окремої особистості, а об'єктом системи виховання була

людина.

Значним кроком у розвитку поняття педагогічного проектування була спроба в 70–80-х роках ХХ ст. (Г. Щедровицький, В. Краєвський, І. Лернер), застосувати виробничу та інженерну термінологію до розрізнення видів педагогічної діяльності. У педагогіці почали вживати такі терміни й поняття, як конструктивно-технічна (регулятивна) функція педагогіки, принципи конструювання змісту освіти, проект педагогічної діяльності, педагогічне проектування, проектувальна діяльність учителя. Об'єктом проектування в концепціях згаданих учених були ідеальні засоби: методи і форми педагогічної діяльності, зміст освіти.

Таким чином, у період методологічної розробки (70–80-х роках ХХ сторіччя) педагогічне проектування розглядалося як «своєрідна форма здійснення і фіксація соціального цілепокладання, де проектування вбудовано в систему педагогічного виробництва. Тобто йшлося про своєрідну та багатоярусну сферу, у якій продукти діяльності, здобуті на попередньому рівні, передаються в наступний і стають або засобами, або регулятивними настановами» [7, с. 4–5].

У 90-х роках ХХ століття починається технологічна розробка проблеми педагогічного проектування. У цей період дедалі більше заявляє про себе інша тенденція, відповідно до якої власне проектувальна діяльність розглядається у відриві від уже сформованої практики виробництва науково-педагогічних знань та яка претендує на власне місце в педагогіці як практично-орієнтованої науки. Так, ще в середині 70-х років Ю. Громико і В. Давидов висловили думку про те, що у вітчизняній педагогіці починає формуватися науковість «проектно-програмного типу», ядро якої «становлять проектування та програмування, основна характеристика яких полягає в тому, що вони розробляють, формують і створюють нові, ще неіснуючі системи практичної освіти. При цьому забезпечується науковий опис та конструктивна розробка принципово нових фрагментів і систем, поява яких власне і відрізняє майбутнє від минулого» [3, с. 70].

Цю ідею обґрунтував А. Кузнецов, який зазначає, що «такий тип науки припускає як основний предмет проектної розробки нових типів освіти, де провідним методом виступає проектний підхід до розвитку педагогічних знань» [8, с. 11].

При цьому слід наголосити, що таке ототожнення педагогічної думки та педагогічного проектування має істотний недолік – воно позбавляє педагогічну науку її головної функції – об'єктивного відображення педагогічної діяльності, виявлення закономірностей, формування педагогічної теорії.

Реформи освіти в Україні останнього десятиліття ХХ століття зумовили інтенсивне створення нових навчальних планів, підручників і методичних посібників, проектування нових програм навчання та виховання. Вважати таку діяльність науково-дослідною повною мірою не

можна, тому що з дослідницького процесу вилучено важливий етап. «За такого підходу, – зазначає Н. Коршунова, багаж наукових знань не поповнюється об'єктивно-істинним відображенням тієї чи іншої ділянки педагогічної дійсності, а сконструйований проект виявляється непрацездатним: ті чи інші структурні компоненти спроектованої освітньої системи неминуче виявляють певні недоліки» [7, с. 5].

У ці ж роки з'явився ще один підхід до педагогічного проектування, що також має істотні недоліки. Так, для розробки педагогічних проектів використовувалася вже готова теоретична база. Однак її розробники ігнорували наявність будь-якої визначеної ідеї та еkleктичним чином застосовували в проекті різні «інноваційні» погляди, підходи, теорії. У підсумку проект не ставав цілісною та системною конструкцією, а його втілення в життя не тільки не поліпшувало практики, а й породжувало чимало труднощів і проблем.

Таким чином, розробка проблеми педагогічного проектування в 90-х роках ХХ ст. пов'язана з широким технологічним застосуванням проектного методу в усіх ланках вітчизняної освіти, залученням різних галузей знань (філософії, психології, синергетики, валеології) до комплексної розробки педагогічних проектів. Водночас слід зазначити, що педагогіка, як наука про виховання як соціальне явище, досить часто не була системоутворюючою ланкою щодо інших галузей знань при розробці та обґрунтуванні досить великого кола педагогічних проектів. Недостатня обізнаність проєктантів з педагогічною практикою, її запитами та очікуваннями, зумовила в педагогічній теорії та практиці нахил убік ідеалізації, відсутності контексту глибинних проблем діяльності, що призводило не тільки до утопії, а й до повного ігнорування обмежень, які виникають у процесі ідеалізації. Цей чинник негативно впливає на цілісність відображення педагогічної дійсності та її співвіднесення із системними параметрами педагогічного проекту.

Сучасний стан розробки досліджуваної проблеми у вітчизняній педагогіці характеризується практико-орієнтованим розглядом педагогічного проектування як «важливого етапу діяльності вчителя, що прагне технологізувати навчально-виховний процес. Технологізувати педагогічний процес – це насамперед побудувати проект майбутнього процесу, що гарантує досягнення кінцевого результату. Спроекувати – це побудувати впорядковану систему технологічних процедур навчально-виховного процесу, обов'язкове виконання яких гарантує досягнення запланованого результату» [1, с. 30–31].

Очевидно, педагогічне проектування не може і не повинне бути чимось принципово відмінним від класичного проектування в технічних науках. Проте аналіз існуючих досліджень свідчить не тільки про істотні розбіжності в його тлумаченні, а й у класичних визначеннях терміна.

Термін педагогічне проектування вживається в педагогічній теорії і практиці в різних значеннях. Педагогічне проектування, як і всі інші

соціальні види такої діяльності, безсумнівно, має технічні корені (інженерія, архітектурне будівництво, машинобудування). Проте існують і педагогічні витoki. До них, – як справедливо зазначає Н. Яковлєва, – відносять прогнозування, що має ряд істотних відмінностей від проектування. Це, насамперед, системне дослідження перспектив розвитку об'єкта, що проводиться паралельно проектуванню. Тільки виходячи з мети, результатів та критеріїв оцінювання, можна чітко провести розмежування між цими поняттями. З цих позицій основною метою прогнозування є опис характеристик майбутнього об'єкта, а проектування – його побудова. Прогноз оцінюється з погляду відповідності поставленій меті. Не можна також вважати тотожними поняття «проектування» і «планування». Планування – це лише частина проектувальної діяльності педагога, що реалізується на всіх її етапах. У вживанні поняття проекту, тлумачення якого більш деталізовано, тут допускається менше неоднозначності порівняно з поняттям плану. Крім того, як зазначають В. Краєвський та І. Лернер, «проект – індивідуальне уявлення вчителя про власну майбутню діяльність... Не всі елементи такого уявлення можуть і повинні включатися у план. Частина інформації залишається в його педагогічній свідомості. Проектування лише в підсумку знаходить своє втілення у плані» [10, с. 234].

В узагальненому вигляді педагогічне проектування можна розглядати як колективну педагогічну діяльність, спрямовану на випереджувальне відображення педагогічної дійсності, що тісно пов'язане з педагогічним цілепокладанням, прогнозуванням, розробкою педагогічних теорій, концепцій, програм. Отже, педагогічне проектування – це процес проектування великих педагогічних систем, при якому необхідно відповісти на концептуальне (що треба зробити, змінити?), технологічне (як робити?), і кадрове (хто це зробить?) запитання. Водночас педагогічне проектування можна розглядати і як індивідуальну діяльність учителя, спрямовану на попередню розробку основних елементів педагогічної ситуації чи цілісного педагогічного процесу: мети і завдань, плану, організаційних форм, методів і засобів, форм і методів контролю, корекції та оцінювання результатів педагогічної і навчальної праці [11, с. 343].

Таким чином, педагогічне проектування – це одна з найважливіших функцій педагога чи педагогічних (науково-педагогічних) колективів і відповідно діяльність, спрямована на його реалізацію. Педагогічне проектування розглядається не тільки як функція педагога, а й як складова частина його майстерності (компетентності), що включає розробку, прогнозування, планування результатів професійної діяльності. «Мистецтво педагога, – наголошує В. Коротов, полягає в тому, щоб розв'язання нагальних тактичних завдань не перешкоджало цільовим стратегічним настановам, а навпаки, сприяло їхній послідовній реалізації» [6, с. 153].

Об'єктом проектування є, як правило, визначена педагогічна конструкція: педагогічна система, процес, технологія, метод, прийом, завдання, ситуація чи зміст освіти, навчальна програма, підручник, навчальний посібник. Таке обмеження пов'язане з тим, що в педагогіці багато процесів погано керовані, неоднозначні, і тому їхнє проектування здебільшого є малоефективним. Навіть маючи зовні традиційне вираження, об'єкт проектування має створюватись на новій ідеї. Потреба в проектуванні виникає за умови, якщо знайдено новий спосіб розв'язання існуючої проблеми. Створення відомого педагогічного об'єкта апробованим способом зводить проектування до рівня методичної розробки.

Одним із найважливіших моментів створення теорії педагогічного проектування є визначення основних етапів процесу. Класичним вважається положення Дж. Джонсона про те, що процес проектування в своєму розвитку проходить три етапи: дивергенції (розширення меж проектної ситуації з метою забезпечення досить великого простору для пошуку способу розв'язання); трансформації (створення принципів і концепцій); конвергенції (вибір оптимального способу розв'язання із сукупності альтернативних).

Дещо розширює процес педагогічного проектування В. Гінецинський, який визначає наступні етапи:

- 1) констатація та оцінювання результатів педагогічної діяльності;
- 2) висування гіпотези про зв'язок результатів із чинниками навчально-виховного процесу;
- 3) побудова конкретної педагогічної системи, що відповідає роботі конкретного навчального закладу;
- 4) побудова педагогічної системи спеціального цільового призначення;
- 5) вибір методики вимірювання параметрів;
- 6) порівняння результатів вимірювання функціонуючої педагогічної системи;
- 7) побудови оптимізованого варіанта конкретної педагогічної системи [2, с. 25].

Слід зазначити, що таке визначення етапів є можливим та ефективним при проектуванні організаційних систем. Проте, незважаючи на специфіку педагогічної діяльності, такий підхід є мало прийнятним для розробки загальнопедагогічних проектів.

Н. Суртаєва обґрунтовує і виділяє такі етапи педагогічного проектування [9]: теоретичний (теоретичне створення проекту), рефлексивний (самоосмислення, самоаналіз), експериментальний (часткове впровадження, апробування), що коригує (уточнення теоретичного проекту), та заключний (упровадження проекту).

Ще існує концепція І. Єрмакова, який зазначає, що проект включає концептуальну основу (опис ініціативи, її культурно-історичного змісту, педагогічної гіпотези, оцінювання її новизни та можливих актуальних

результатів) і системно-організаційну частину (опис конкретних механізмів та етапів реалізації проекту). Виходячи з цього, проектування передбачає: визначення концептуальних основ переведення педагогічної системи в новий стан; розробку перспективних варіативних моделей, досягнення нового якісного етапу розвитку середньої школи; визначення основних напрямів дій і принципів їх координації, дає змогу трансформувати існуючий стан в очікуваний в бажаному напрямі; обґрунтування соціокультурних результатів, здійснення проекту та основних його результатів; планування дій, що стосуються реалізації проекту; формування життєздатної групи людей, що включає учасників розробки проектної ідеї та її реалізаторів; організацію формуючих експериментів, що стосуються перевірки, реалізації варіативних моделей; рефлексивне оформлення та експертизу результатів реалізації проекту; співвіднесення його з початковим задумом та всіма проміжними кроками на шляху впровадження [4, с. 16].

Висвітлення особливостей основних етапів розвитку теорії педагогічного проектування, контекст-аналіз основних категорій дає змогу зробити такі висновки: незважаючи на інтенсивні намагання вчених – філософів, педагогів, психологів і методистів – створити системну теорію, поки що відсутнє цілісне визначення поняття «педагогічне проектування». Слід звернути увагу на концепцію Н. Яковлевої, яка визначає такі характерні особливості педагогічного проектування:

1) цілеспрямована діяльність над створенням проекту як інноваційної моделі освітньо-виховної системи, орієнтованої на масове застосування. При цьому словосполучення «створення проекту» не ототожнює проектування з процесами розробки, планування і прогнозування. Суть проектування – зміна дійсності;

2) процес створення проекту, що відображає розв'язання тієї чи іншої проблеми; діяльність в умовах освітнього процесу, що спрямована на забезпечення його ефективного функціонування й розвитку;

3) результат педагогічного проектування, яким є модель об'єкта педагогічної дійсності, що наділена системними властивостями і ґрунтується на педагогічному винаході, тому що в її основі лежить новий спосіб розв'язування проблеми, і вона передбачає можливі варіанти використання [12, с. 8].

Водночас слід зазначити, що й у визначенні Н. Яковлевої, відсутні деякі характеристики, що відображають сутність, структуру та функції педагогічного проектування як системного явища. Так, не зазначено елементарного складу педагогічного проектування, ієрархії та послідовності процесу створення педагогічного проекту, орієнтації на одержання інтегративного продукту педагогічної дійсності.

Системно-функціональний та системно-діяльнісний підходи до обґрунтування термінологічного апарату наукової проблеми дають змогу визначити основні поняття. Педагогічне проектування – елемент індивідуальної, системної чи групової педагогічної діяльності, що включає

моделювання, проектування та конструювання педагогічного об'єкта (явища чи процесу) і спрямована на обґрунтування цільової ідеї, розробку та створення моделі, конструювання та реалізацію педагогічного проекту. Проектно-педагогічна діяльність – компонент педагогічної майстерності та компетентності педагога, що спрямована на створення системної моделі об'єкта педагогічної дійсності та можливих варіантів її використання за допомогою комплексу проєктивних умінь. Проєктивні уміння формуються в процесі оволодіння проектно-педагогічними прийомами, що охоплюють дії з діагностики рівня навченості та вихованості школярів, здібностей та можливостей, обсягу їхнього мотиваційного поля; формулювання мети та завдань, планування та організацію навчально-виховної діяльності учнів, контролю, корекції та оцінювання результатів педагогічної діяльності, проектування подальшого етапу педагогічного процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті / С. П. Бондар, Л. Л. Момот, Л. А. Липова, М. І. Головка. – Рівне : Тетіс, 2003. – 126 с.
2. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики : учеб. пособие / В. И. Гинецинский. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 1992. – 352 с.
3. Громько Ю. В. Концепция экспериментальной работы в сфере образования / Ю. В. Громько, В. В. Давыдов // Методология педагогики : сб. ст. – М. : Педагогика, 1977. – Вып. 4. – С. 68–72.
4. Ермаков І. Г. На шляху до школи життєвої компетентності: проектний підхід / І. Г. Ермаков // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати. – К. : Департамент, 2003. – 261 с.
5. Козлов И. Ф. Педагогический опыт А. С. Макаренко / И. Ф. Козлов. – М. : Просвещение, 1987. – 185 с.
6. Коротов В. М. Педагогическое проектирование и диагностика / В. М. Коротов. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 283 с.
7. Коршунова Н. Л. Проекты и прожектывы в педагогике / Н. Л. Коршунова // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 4–9.
8. Кузнецов А. И. Разработка образовательного проекта как источник развития педагогического знания : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук / А. И. Кузнецов. – Ростов-на-Дону, 1993. – 23 с.
9. Суртаева Н. Н. Проектирование педагогических технологий в профессиональной подготовке учителя (на примере естественнонаучных дисциплин) : автореф. дисс. на соискание науч. степени д-ра пед. наук. – М., 1995. – 48 с.
10. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1989. – 298 с.
11. Энциклопедия профессионального образования. – М. : РАО, 1999. – Т. 2. – 473 с.
12. Яковлева Н. О. Проектирование как педагогический феномен / Н. О. Яковлева // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 6–10.