

5. Черниш В. В. Організація та проведення рольових ігор на уроках іноземної мови / В. В. Черниш // Іноземні мови. – 2010. – №4. – С. 7–15.

6. Scrivener J. LearningTeaching: a GuidebookforEnglishLanguageTeachers. SecondEdition / J. Scrivener. – London: MacmillanPublishersLimited, 2005. – 431p.

**УДК 371.134:372**

**О. О. Ярошинська,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
(Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини)

### **ПРИНЦИПИ ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

**Постановка проблеми.** В умовах реформування системи вищої освіти на засадах євроінтеграційних та глобалізаційних процесів, що спонукають до підвищення якості підготовки конкурентоспроможних фахівців, актуалізувалася проблема проектування дієвого освітнього середовища підготовки майбутніх педагогів як носіїв нового способу мислення та сприйняття світу. У контексті реалізації цієї проблеми теоретичного обґрунтування потребують методологічні засади здійснення середовищного проектування, зокрема визначення принципів, які забезпечують ефективність зазначеного процесу.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема педагогічного проектування освітнього середовища та методологічних засад цього процесу стала предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних науковців (О. Андреевої, А. Артюхіної, Л. Балакіної, В. Загвязинського, В. Іванової, О. Лінник, Л. Панченко, В. Слободчикова, А. Цимбалару, В. Ясвін та ін.). Проте специфіка середовищного проектування зумовлює врахування усіх аспектів середовищної взаємодії, а отже, в контексті нашого дослідження потребує окремого вивчення питання визначення орієнтирів, дієвого проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів.

**Мета статті** – на основі аналізу методологічних засад проектування освітнього середовища систематизувати загальні принципи середовищного проектування та визначити принципи, яких необхідно дотримуватись у контексті створення освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У педагогіці принципами вважають загальні положення, які визначають стрижневі напрями організаційної діяльності педагога в навчальному процесі та освітній системі. Дещо подібне визначення подає В. Загвязинський. На його думку, принцип – це “рекомендація, орієнтир у способах досягнення міри, гармонії, продуктивної взаємодії в об’єднанні якихось протилежних сторін, початків, тенденцій педагогічного процесу” [4, с. 37].

Як універсальний принцип наукового пізнання В. Іванова використовує такі принципи: науковості (орієнтація на передові наукові досягнення у відповідній галузі); історизму (виявлення генетичного аспекту досліджуваного процесу, простежування єдності різних етапів його розвитку); системності (облік системних характеристик досліджуваного явища, їх цілісності і структурних зв'язків); варіативності (альтернативний характер наукового пошуку, виділення й оцінка всіх можливих варіантів рішення, використання в кожному випадку конкретних особливостей об'єкта); динамічності (об'єкт дослідження містить внутрішні сили для саморозвитку, існує тільки в динаміці); прогностичності (вироблення ймовірного судження про стан об'єкта в майбутньому, дослідження перспектив розвитку) [5, с. 160].

Дослідниця вважає, що реалізація цих принципів повинна здійснюватись як під час відбору змісту освіти, так і під час технологій її реалізації.

Для здійснення процесу проектування освітнього середовища В. Іванова пропонує реалізувати принципи:

– детермінізму, що пов'язано з орієнтацією особистості в сучасному соціумі на самостійність, відповідність, приватне визначення відповідності обраної професії, соціальної ролі. У контексті дослідження ця думка означає, що не тільки освітнє середовище впливає на особистість у процесі навчання, але й розвиток її як суб'єкта середовища визначає той або інший рівень сформованості освітнього середовища. Тобто, рушійною силою розвитку є сама особистість, а механізмом – саморегуляція, самоорганізація;

– розвитку суб'єкта освітнього середовища, яке розглядається через протиріччя, які вирішуються суб'єктом: нові соціально-економічні умови, потреби ринку праці ставлять майбутнього фахівця перед проблемою вибору, коригування своєї траєкторії навчання, зміни професійних орієнтацій, розстановки пріоритетів в особистісному розвитку;

– оптимальності, який не виражає кінцевий, точковий стан, а лише стан того чи іншого суб'єкта в соціальній діяльності на відповідному етапі, за певних обставин. Критерій оптимальності задається ефективністю діяльності й задоволеності її суб'єкта, тобто він задається як об'єктивними, так і суб'єктивними критеріями;

– суб'єкта діяльності, що розкриває психологічні механізми реального досягнення оптимуму в особистісно-професійному розвитку, а також принципи саморегуляції й самоорганізації, властиві суб'єкту. Реалізація принципу суб'єкта діяльності передбачає рівноправну участь педагога і студента в процесі формування освітнього середовища. Навчання вибудовується в режимі діалогу й рефлексії, не тільки на основі власне когнітивних аспектів освіти або засвоєння знання, а на основі взаємозв'язку когнітивних, комунікативних та особистісно-сміслових аспектів освітнього процесу [5, с. 164].

Взаємодія культури й освіти виявляється в провідній ролі культури з визначення перспектив розвитку освіти і сприяє збагаченню культури. Така взаємодія є системоутворюючим фактором формування і розвитку педагогічної культури як інтегральної характеристики загальної та професійної культури педагога. Цей принцип забезпечує цілісність

культурно-освітнього простору розвитку людини [10, с. 101–103].

І. Палашова виділяє часткові принципи дослідження освітнього середовища вишу як об'єкта проектування, до яких відносить: специфіку навчального закладу, що полягає в прагненні зайняти визначену позицію на ринку освітніх послуг, досягнення заданого рівня конкурентоспроможності, підвищення якості освітніх послуг, розширення асортименту спеціальностей, освоєння ніші на ринку освітніх послуг та поліпшення привабливості образу навчального закладу [9, с. 36].

О. Андреев пропонує розглядати дві групи педагогічних принципів: методологічні (метапринципи) і дидактичні. До першої групи він відносить такі принципи: культурологічний; антропологічний; маністичний; синергетичний; герменевтичний; валеологічний [1, с. 92]. До дидактичних принципів – автор відносить “загальні принципи; принципи, що стосуються цілей і змісту навчання; принципи, що охоплюють дидактичний процес і адекватну йому педагогічну системи з її елементами” [1, с. 152].

Л. Балакіна виокремлює дві групи принципів: 1) методологічні, такі, що включають принципи розуміння, соціального захисту, співпраці, педагогічної підтримки і допомоги, емпатії; 2) прикладні, власне педагогічні, зокрема, принципи дискурсу, толерантності, гри, діалогу [3].

Відповідно до предмета дослідження нас цікавлять запропоновані науковцем прикладні принципи. Так, принцип дискурсу виявляється в практиці мовного розуміння, вербально-знакового висловлення, орієнтує на оволодіння мовою навчального предмета як засобом створення комунікативного простору заняття; принцип гри спрямований на рольове розуміння, служить орієнтиром у створенні атмосфери комфортного спілкування, сприяє активізації мислення й поведінки, формуванню навичок професійної мотивації, включеності в складні комунікативні відносини; виявляється в ситуації проблематизації; принцип діалогу орієнтований на роботу із сенсами, вимагає узгодженого тлумачення використовуваної термінології як необхідного засобу досягнення розуміння, вимагає відповідних технологій і засобів навчання, в основі яких лежать процедури спостереження, асоціативності, інтерпретації, порівняння, переживання, вслуховування як способів з'ясування намірів і реальної цінності слів; принцип толерантності організовує розуміння норм і правил поведінки, вимагає звернення до етичного аспекту людських стосунків, що включає: терпимість до іншої культури, думок, іншої віри; лояльність в оцінці вчинків; уміння зрозуміти (прийняти) себе та іншого; усвідомлення норм власної поведінки; інтегрованість “Я”; відповідальність; довіру; згоду [3, с. 14–15].

А. Артюхіна виокремлює такі принципи, на яких базується процес проектування освітнього середовища ВНЗ:

– діяльнісний – маємо на увазі спеціальну організацію навчально-виховної діяльності із чіткою постановкою мети, плануванням, виконанням, відстеженням результату, його оцінкою, самоконтролем у процесі роботи, пояснює й проектує новоутворення. Діяльність у такому контексті – це засіб, що визначає умову розвитку особистості, тому що в процесі перетворення природного й техногенного середовища людина виступає як суб'єкт свого розвитку, перетворення себе;

– культурологічний – визначає джерела й фактори розвитку

особистості – носія культури, яка не тільки містить у собі частину культури, проектує свій розвиток на основі освоєння культури, але й є її творцем як системи цінностей [2, с. 130].

Важливо зазначити, що саме професійна освіта в умовах проектування середовищної взаємодії стає поліфункціональним засобом цілеспрямованого регулювання культурних та соціальних процесів. Одна із значущих культуротворюючих ідей освіти – її спів-буттєвість, що забезпечує унікальність особистісного зростання кожної людини. У цьому понятті відображена самобутня природа освіти, її інтенція, внутрішній рух, соціокультурна динаміка в різних ситуаціях, а також певною мірою протиставлення технологізму усталених дидактичних прийомів. Саме тому ми виокремлюємо принцип спів-буттєвості суб'єктів освітнього середовища.

Один з перших мислителів, який досліджував феномен спів-буттєвості, М. Хайдеггер зауважив, що людина є не тільки “*буття-в-світі*” (Da-Sein-Welt), а й головним чином, є “*буття-з-іншими*” (Mit-Andere-Sein). Товарицькість, спільність є суттєвим атрибутом людини. Вона за своєю природою є “*буття-для-інших*” [8, с. 70]. Тому проблема спільності не тільки соціальна чи історична, вона при більш глибокому розгляді є глибиною екзистенціальної проблеми. Посилюючи цю думку, можна сказати: ніде і ніколи ми не можемо побачити людського індивіда поза його зв'язками з іншими; він завжди існує й розвивається в суспільстві і через суспільство. Наявність і сам характер цих зв'язків (фізичних, фізіологічних, психологічних, соціальних та ін.), динаміка їх перетворення в систему предметних відносин якраз і утворює справжню ситуацію розвитку, шукану єдності вихідних передумов розвитку.

Розуміння спів-буттєвості виникло на основі відомих філософських ідей, які мають власну тривалу історію. Їх плідний вплив на філософію освіти (її загальну теорію, педагогіку і культурологію) уможливив аналіз цієї проблеми, починаючи з 80-х рр. минулого століття, коли у вітчизняній теорії почали не тільки активно аналізувати проблему, а й намагалися забезпечити реальну спів-буттєвість в освіті. До спів-буттєвих аспектів у становленні людини сьогодні звертаються такі вчені, як Н. Боритко, Н. Крилова, Л. Лузіна, Ю. Мануйлов, А. Остапенко, А. Попов, І. Шустова та ін.

Н. Крилова вказує, що проблеми забезпечення спів-буттєвості в освітній та педагогічній діяльності стають все більш актуальними, вони прямо пов'язані зі створенням необхідних культурних умов для розкритості людини в освіті. Управління (у тому його вигляді, в якому воно існує в нашій країні) частіше забезпечує свої власні організаційні та контрольні функції, не розуміючи глибинного, онтологічного змісту освіти та ролі його спів-буттєвості для розкриття потенціалу людини [6, с. 137].

Розкриємо сутність принципу спів-буттєвості суб'єктів освітнього середовища через порівняння понять “подія” (событие) і “спів-буття” (со-бытие). На основі аналізу літератури можемо стверджувати, що подію більшість дослідників відносять до того, що ми називаємо суспільним буттям. Але щоб той чи інший факт суспільного життя став для індивідуума подією, потрібно, щоб він був особистісно значущим. Академік Л. Новікова ототожнює спів-буття з чимось яскравим, барвистим, святковим, непересічним, неабияким, вражаючим, на противагу сірим будням

повсякденності.

Ю. Мануйлов стверджує: “Спів-буття – не джерело інформації, а канал отримання та передачі інформації, а також спосіб життєзабезпечення, життєбудування, життєтворчості людини” [7, с. 52]. Н. Крилова, досліджуючи цю тему, говорить: “Спів-буття – це відкриття змісту того, що відбувається для кожного суб’єкта і загального оновленого змісту для взаємодіючих у певній дії суб’єктів. Знак рівності або дефіса, який часто ставиться в слові, має кілька значень. Він відображає спільність нинішньої життєдіяльності, говорить про рівне значення спільності для кожного, вказує на фактор, який об’єднує різних людей і різні явища в нові зв’язки. Спів-буття – завжди інше, його не можна повторити. Якщо щось повторюється, воно перестає бути спів-буттям” [6, с. 140]. І. Шендрік спів-буття розглядає спосіб спільності та єдності, як спосіб буття, що визначає спосіб життя спільноти і регулює зв’язки людини із навколишнім середовищем [11, с. 54].

Освітнє спів-буття, пов’язане з переживанням суб’єктом зустрічі в певному місці з тим чи іншим культурним фактом, є необхідною передумовою змін, які він може внести в способи своєї взаємодії зі світом і самим собою, і таким чином змінити свою особистість. Тому важливо знати всі можливі передумови виникнення спів-буття в разі зустрічі суб’єкта з тим чи іншим культурним фактом в його освітньому оточенні.

Для виникнення освітнього спів-буття суб’єкта і культурного факту (елементу освітнього середовища) необхідна деяка дія суб’єкта, спрямована на досягнення ним розуміння цього культурного факту. В умовах комунікативної дії суб’єкт переслідує індивідуальні цілі тільки в тому випадку, якщо будуть скоординовані плани дій на основі загального уявлення про ситуацію. Таким чином, наслідком розуміння людиною культурного факту є зміна її життєдіяльності, що виявляється як у постановці цілей, так і у виборі засобів їх досягнення.

Важлива значимість спів-буття – емоційна, екзистенційна, моральна – завдяки цьому відбувається осмислення власного досвіду. Спів-буття фіксується і реконструюється учасником, його індивідуальна рефлексія та групова рефлексія породжують розбіжність описів. Так народжується варіативність позицій і їх індивідуальне розуміння.

Кожна людина (і співтовариство), на думку Н. Крилової, створює свій спів-буттєвий горизонт діяльності/життєдіяльності, і його можна зобразити у вигляді “вершин” (спів-буттєвих подій), що змінюють існування і його розуміння суб’єктами дії. Чим вершин більше, тим більш значуща діяльність, що відбулася з учасниками. Такий “багатий” спів-буттєвий горизонт протистоять одноманітному навчальному процесу.

Виникне або не виникне спів-буттєвість в освітніх процесах, залежить від того, чи привнесені в ситуацію особистого розвитку нові когнітивні й емоційні значення і культурні цінності. Це трапляється, якщо творча, комунікативна, освітня дія інноваційно, спонтанно, варіативно твориться спільно тут і зараз, тому і проявляє “авторство”. Такі спів-буттєві події не повсякденні. Тим не менш, вони визначають розвиток, допомагають народженню в освіті і в особистісному досвіді нових ідей і значень.

Отже, професійну підготовку майбутнього вчителя можна розглядати

як аналог його руху в освітньому просторі ВНЗ, напрям якого визначається необхідністю вирішення людиною особистісних запитів та вимог суспільства. Реалізація обґрунтованого принципу забезпечить формування майбутнього вчителя початкової школи в умовах діалогічної взаємодії суб'єкта з освітнім середовищем професійної підготовки, пережитого як співбуття, що створює необхідні передумови для вільного і відповідального вибору. Яскраві проживання, екзистенції – ті моменти, які пізніше усвідомлюються як “вищі прояви” свого професійного становлення. Ці екзистенційні прориви з професійної підготовки і є новий співбуттєвий горизонт. У той же час саме феномен “спів-буттєвості” може стати майбутньою стратегією вчителя початкових класів в організації навчально-виховної діяльності молодших школярів.

У рамках виокремленого принципу спів-буттєвості суб'єктів освітнього середовища, на нашу думку, варто доповнити принцип участі в проектуванні всіх суб'єктів освітнього середовища професійної підготовки. Він передбачає поступове залучення в проектування середовища все більшої кількості учасників, зокрема не тільки викладачів, а й студентів. Він будується на визнанні паритетності об'єктивних (соціально-культурні умови проектування освітнього простору, традиції навчального закладу, кадровий склад та ін.) і суб'єктивних факторів проектування: необхідність більш широкої участі різних суспільних груп у прийнятті рішень, наявності зворотного зв'язку та ін. Формування суб'єктності, становлення та розвиток соціальної активності учасників проектно-педагогічного процесу є одним з критеріїв його успішності. Адже, ставши суб'єктом, особистість виробляє індивідуальний спосіб організації діяльності, що відповідає її особливостям, можливостям та потребам.

Суб'єкти освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є інтегруючою, централізуючою, координуючою “інстанцією” життєдіяльності середовища, кожен з яких упорядковує цілісним образом всю систему своїх індивідуальних, психофізіологічних, психічних і особистісних можливостей, особливостей з умовами та вимогами діяльності.

Загальною підставою проєктованого освітнього середовища можуть і повинні стати рівневі характеристики сутності та орієнтації на розвиток суб'єктності всіх учасників. Адже можливість стати суб'єктом освітньої та професійної діяльності відбувається в процесі інтеріоризації зовнішніх регуляторів у внутрішні, а ефективність і результативність освітнього процесу залежать від адекватності зовнішніх регуляторів до внутрішніх позицій суб'єктності як викладача, так і студента.

**Висновки і перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, методологічною базою дослідження проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у нашому дослідженні, слугували: універсальні принципи наукового пізнання (принципи науковості, історизму, системності, варіативності, культурологічності, динамічності, прогностичності); загальнометодологічні принципи (детермінізму, розвитку); конкретні методологічні принципи акмеології (суб'єкта діяльності, оптимальності); принципи взаємодії (спів-буттєвості суб'єктів освітнього середовища,

принцип участі в проектуванні всіх суб'єктів освітнього середовища професійної підготовки).

Вважаємо, що саме педагогічне проектування на основі визначених принципів дозволить створити освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, що відповідає всім необхідним вимогам, параметрам і засадам організації освітнього середовища ВНЗ.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в експериментальній перевірці ефективності методики проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, що реалізовувалась на об'ґрунтованій у статті методологічній основі.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев А. А. Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект / А. А. Андреев, В. И. Солдаткин. – М. : МГОПУ, 2002. – 168 с.

2. Артюхина А. И. Профессионально-личностное развитие студентов в образовательной среде медицинского вуза: учебное пособие / А. И. Артюхина. – Волгоград : Волгоградский государственный медицинский университет, 2006. – 122 с.

3. Балакина Л. Л. Педагогические принципы реализации коммуникативного подхода в организации урока и формировании коммуникативной компетентности учащихся : автореф. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Л. Л. Балакина. – Томск, 2010. – 43 с.

4. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2001. – 192 с.

5. Иванова В. И. Акмеологическая концепция формирования образовательной среды подготовки специалистов : дисс. ... док. пед. наук : 19.00.13 / Иванова Виктория Ивановна. – М., 2009. – 662 с.

6. Крылова Н. Б. Условия проявления событийности образования / Н. Б. Крылова // Научно-методическая серия “Новые ценности образования”: Событийность в образовательной и педагогической деятельности. – 2010. – Выпуск 1 (43). – С. 136–144.

7. Мануйлов Ю. С. Язык “Со–” / Ю. С. Мануйлов // Научно-методическая серия “Новые ценности образования”: Событийность в образовательной и педагогической деятельности. – 2010. – Выпуск 1 (43). – С. 51–56.

8. Новые ценности образования : тезаурус для учителей и школьных психологов / ред.-сост. Н. Б. Крылова. – М., 1995. – Вып. 1. – 110 с.

9. Палашева И. И. Проектирование образовательной среды высшего учебного заведения: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Палашева Ирина Ивановна. – Белгород, 2004. – 212 с.

10. Педагогическое образование в университете: контекстно-биографический подход : монография / под ред. А. Л. Гаврикова, М. Н. Певзнера. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2001. – 300 с.

11. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование / И. Г. Шендрик. – М. : АПКИПРО, 2003. – 156 с.