

**НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА:
ОСВІТНІЙ ПРОСТІР
УЧНЯ ПОЧАТКОВОЇ
ШКОЛИ**

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК

Анжеліка Цимбалару

НОВА УКРАЇНЬСЬКА ШКОЛА: ОСВІТНІЙ ПРОСТІР УЧНЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Навчально-методичний посібник

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України

Київ
Видавничий дім «Освіта»
2020

УДК 373.3.014.3(477)(072)
Ц61

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
(лист Міністерства освіти і науки України від 13.10.2020 № 1/11-7039)

Видано за рахунок державних коштів. Продаж заборонено

Навчально-методичний посібник

ЦИМБАЛАРУ АНЖЕЛІКА
ДМИТРІВНА

**Нова українська школа:
освітній простір учня
початкової школи**

Редактор *Ю. Б. Баранова*
Технічний редактор *Л. І. Аленіна*
Коректор *О. В. Северцева*
Комп'ютерна верстка *К. П. Мирончик*

Формат 60×90¹/₁₆. Ум. друк. арк. 10,00.
Обл.-вид. арк. 9,96.

ТОВ «ВИДАВНИЧИЙ ДІМ «ОСВІТА»
Свідоцтво «Про внесення суб'єкта
видавничої справи до державного реєстру
видавців, виготовлювачів
і розповсюджувачів видавничої продукції»
Серія ДК № 6109 від 27.03.2018 р.

Адреса видавництва: 04053,
м. Київ, вул. Обсерваторна, 25
www.osvita-dim.com.ua

Цимбалару А. Д.
Ц61 Нова українська школа : освітній простір
учня початкової школи : навч.-метод. посіб. /
А. Д. Цимбалару. — К. : Видавничий дім
«Освіта», 2020. — 160 с.

ISBN 978-966-983-201-6.

УДК 373.3.014.3(477)(072)

ISBN 978-966-983-201-6

© Цимбалару А. Д., 2020
© Видавничий дім «Освіта», 2020

Зміст

ВСТУП	4
1. Освітній простір: сутність, структура, логіка створення	5
2. Дидактичний конструктор моделювання освітнього простору в закладі загальної середньої освіти	35
3. Дидактичні моделі освітнього простору як ресурс модернізації освітнього процесу в початковій школі	47
3.1. Базова модель освітнього простору в початковій школі.	47
3.2. Варіативні моделі освітнього простору в початковій школі.	78
3.2.1. Освітній простір у навчально-виховному комплексі «Дошкільний навчальний заклад — загальноосвітній навчальний заклад I ступеня»	80
3.2.2. Освітній простір учнів початкової школи у спеціалізованій школі.	92
3.2.3. Освітній простір у початковій школі з різновіковим складом учнів у класах або малою кількістю учнів.	99
3.2.4. Освітній простір учнів початкової школи у загальноосвітньому навчальному закладі I–III ступенів.	106
4. Перспективи цілеспрямованого створення освітнього простору в початковій ланці школи	113
Додатки	138
Список використаних джерел	147

ВСТУП

Масштабність і динамізм трансформацій усіх сфер життєдіяльності суспільства виявляються в тенденціях розвитку сучасної освіти. Стратегічні орієнтири цього процесу характеризуються амбівалентністю. З одного боку, це розширення взаємодії освітніх систем, зокрема шляхом інтеграції структурно-змістових елементів (за певними політичними, географічними, адміністративно-територіальними або історико-етнографічними характеристиками), з іншого — зосередженість на реалізації пізнавальних потреб кожної особистості і створенні умов для індивідуалізації навчального процесу. Системна реалізація цих стратегій передбачає наукове обґрунтування нових явищ інтерпарадигмальної педагогічної реальності, які відображали б зміни позиції, видів і результатів навчальної взаємодії особистості з освітнім середовищем.

Увага до створення освітнього простору учнів початкової школи як багатовимірної педагогічної реальності зумовлена особливостями сучасного стану розвитку початкової освіти. В умовах стандартизації і варіативності освіти простежуються суперечливі тенденції її модернізації. Зокрема, це орієнтація на уніфікацію і єдність вимог до побудови освітнього процесу й водночас — на особистісний розвиток учнів. Відповідно, загострюється проблема педагогічно виправданого вибору навчальним закладом форм, методів, способів організації навчання, які найповніше враховували б індивідуальні особливості учнів. Звідси постає потреба в забезпеченні взаємодетермінованого розвитку освітнього середовища й особистості учня. Об'єктом, цілеспрямоване перетворення якого охоплює у взаємозв'язку ці два предмети — шкільне середовище і діяльність учнів з його освоєння, — є освітній простір учнів.

Ціннісний аспект цього явища виявляється в можливостях прогресивних змін наявного в школі освітнього простору, що, залежно від адресності, може відбуватися на різних щаблях — від персоніфікованого до охоплення всіх учасників освітнього процесу. Тому в умовах полісуб'єктності цілеспрямоване створення освітнього простору учнів у закладі загальної середньої освіти постає чинником цілісності педагогічних впливів.

1. Освітній простір: сутність, структура, логіка створення

Пошук шляхів розширення діапазону освітніх траєкторій учня і водночас забезпечення прогностичності результатів його навчальної діяльності зумовили появу (наприкінці 80-х років ХХ ст.) та продуктивне функціонування (з початку 90-х років ХХ ст.) поняття «освітній простір». Вхідження цієї дефініції до тезаурусу педагогічної науки потребує наукового обґрунтування, що передбачає проведення *компонентно-структурного і порівняльного, зокрема міждисциплінарного, аналізу категорії «простір», встановлення смислового поля поняття «освітній простір», а також виявлення структури й ефективних механізмів створення освітнього простору, зважаючи на сучасний контекст розуміння.*

У наукових дослідженнях знайшли відображення такі аспекти означеної проблеми: простір як світоглядна філософська категорія (Арістотель, П. Бурд'є, К. Гаус, Р. Декарт, Демокрит, І. Кант, І. Ньютон, М. Хайдеггер, Є. Федоров, П. Флоренський та ін.); освітній простір як психологічний компонент розвитку особистості (Б. Ельконін, Г. Костюк, С. Максименко, Т. Ткач, І. Фрумін та ін.) і педагогічний феномен (Н. Бастун, С. Бондирева, Т. Борисова, О. Веряєв, Б. Гершунський, В. Гінецинський, В. Серіков, В. Слободчиков та ін.); обґрунтування окремих його підструктур — інформаційний простір (В. Биков, Ю. Жук та ін.), виховний простір (І. Бех, В. Караковський, Н. Селіванова, В. Серіков та ін.), адаптивний освітній простір (С. Клевцова та ін.); як комплекс складових — навчально-освітній простір (А. Самодрин та ін.), культурно-освітній простір (В. Бондаревська, О. Кондратьєва та ін.), соціально-освітній простір (Р. Чумічова та ін.) і як результат цілісного підходу до організації навчального процесу — інтеграційний простір (О. Сеніна та ін.).

Поняття «освітній простір» уміщує два основні компоненти: «простір», яке є провідним, та «освітній», що характеризує його ознаку. Передусім звернемося

до міждисциплінарної інтерпретації онтологічної світоглядної категорії «*простір*». Результати наукової розвідки свідчать, що дефініція «простір» набуває поширення в різних сферах людської діяльності. Як зазначають фахівці з когнітивної лінгвістики (Г. Гусейнов [36], І. Кобзева [59], Л. Панова [106] та ін.), це пов'язано з її широким лексико-семантичним полем. Так, *мовна інтерпретація* цієї лексеми вирізняється наявністю різних відтінків лексикографічного портрета (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Мовна інтерпретація лексеми «простір»
(за О. Ніколовою [95])

Відтінок лексикографічного портрета	Приклад використання у мові
Необмежена протяжність	Космічний простір
Даність, що має фізичні, геометричні або соціокультурні параметри	Повітряний простір, геометричний простір, обжитий простір
Пустота, що вміщує предмети, процеси і явища	Розтанути в просторі
Середовище, у якому здійснюються, спостерігаються, розповсюджуються явища і предмети	Білий простір, недосяжний простір
Обмежена сутність як матеріального, так і нематеріального	Європейський простір, поетичний простір
Сутність, сповнена людськими почуттями	Чужий простір, холодний простір
Певна територія, місце	Водний простір, крихітний простір
Одухотворена сутність	Ожилий простір, сліпий простір

Як свідчать подані в таблиці приклади, незважаючи на велику кількість різних лексичних значень, вживання цього слова переважно не несе наукового навантаження і ґрунтується на інтуїтивному сприйнятті простору як сутності системи-вмістища певних об'єктів. Тому

використання дефініції «простір», яка є однією з провідних у нашому дослідженні, потребує окремого наукового осмислення.

Аналіз тлумачень у словникових джерелах [96, с. 369; 101, с. 614; 136, с. 1071; 138, с. 735; 147, с. 75] показав, що простір визначають як фізичне (певне розміщення об'єктів) та індивідуальне явище (чуттєве сприйняття особистістю навколишньої дійсності). Така смислова інтерпретація зумовлена *філософськими підходами* до трактування, у яких історично простежуються об'єктивне (субстанціональне, реляційне, ідеалістичне) і суб'єктивне розуміння простору [5, с. 288–289; 29; 30; 99, с. 31; 163, с. 36, 51]. Представники *субстанціонального* (Демокрит, Епікур) ототожнювали простір з порожнечою, що містить реально існуючі матеріальні об'єкти (атоми) і яка є абсолютною, завжди і всюди однаковою та нерухомою. Абсолютним і незалежним від речей (матерії), що перебувають у ньому, вважав простір І. Ньютон. Прихильники *реляційної* концепції виокремлювали як головне не субстанцію, у якій містяться матеріальні об'єкти, а їх зв'язки. Так, Арістотель визначав простір як властивість тіл — сукупність усіх місць реальних об'єктів, Декарт — як протяжність речей, Г. Лейбніц — як порядок існування об'єктів. Натомість Г. Гегель, як представник *ідеалістичної* концепції, заперечував існування абсолютного простору і вважав його взаємопов'язаним не лише з матерією, а й з часом і рухом. Таке розуміння зумовило виокремлення певних параметрів, за якими простір може характеризуватися: *розмір, обсяг, насиченість* тощо.

Суб'єктивістські підходи до розуміння простору виявляються в роботах І. Канта, який визначав його як «форму всіх явищ зовнішніх почуттів, суб'єктивну умову чуттєвості, за якої для нас можливе тільки зовнішнє спостереження» [54, с. 56]. Відповідно, Е. Мах вважав простір впорядкованою системою відчуттів того, хто спостерігає за світом [86]. Сучасні дослідження фундаментальних форм, у яких відбуваються якісні й кількісні зміни об'єктів [92; 93; 114; 124; 161], доводять, що властивості простору і часу

за певних умов можуть змінюватися і створювати різні об'єктивні просторово-часові форми.

Філософське розуміння простору як об'єктивної реальності поширювалось і розвивалось переважно в природничо-математичних дослідженнях (фізика, математика, хімія, біологія тощо), а як суб'єктивної — у суспільних і гуманітарних (соціологія, психологія та ін.). Не претендуючи на всеохопленість, проаналізуємо наукові визначення відповідно до контексту наукової розвідки саме в такій логічній послідовності. Так, до повної відмови від метафізичного розуміння простору як абстрактної, абсолютної та об'єктивної системи координат, як того, що просто вміщує в собі речі, привела теорія відносності. У ній А. Ейнштейн визначає простір невід'ємним від матерії, що перебуває з нею в універсальній залежності, у якій втрачає самостійність і виступає стороною одного єдиного різноманітного цілого [165]. Нині *у фізиці* це поняття виражається як просторово-часовий континуум (суцільність, що постійно змінюється), який є концептуальною моделлю для множини різноманітних рухів [20; 130; 148; 157; 174]. Однією з провідних характеристик простору, визначальної для руху об'єктів, є гравітація. Належність об'єктів до певного простору зумовлена *подоланням ними деструкції взаємовпливів і гармонізацією рухів*.

У математиці простір визначається як логічно-мисленнева форма або структура, у якій утворюються інші форми чи конструкції. Його об'єктами можуть бути геометричні фігури, функції, стани. Першим математичним абстрактним образом реально існуючого простору вважається тримірний простір Евкліда. Також є припущення про існування просторових форм з іншими мовами опису, відмінними від Евклідової [78]. Загальне поняття про математичний простір, висунуте Б. Ріманом [116], конкретизувалось у різних напрямках: векторний простір, простір Гілберта, функціональний простір, топологічний простір. Важливою геометричною інтерпретацією теорії відносності став простір, у якому кожна подія характеризується положенням (за трьома координатами) і часом. Значення траєкторії руху об'єкта, які отримують за двома

системами координат (відносно самого об'єкта та його спостерігача), називають простором події. Саме аналіз простору події дає змогу встановити не лише траєкторію і швидкість руху об'єкта, а й визначити сили, завдяки яким він рухається. Значущим для нашого дослідження є визначення події з погляду теорії імовірності [62] як достовірних (обов'язково мають відбутися), неможливих (ніколи не відбудуться), тотожних, протилежних, несумісних тощо.

Отже, у математиці і фізиці обґрунтовано залежність просторових властивостей від фізичної природи матеріальних тіл, що дає можливість визначити зміни через рух (як атрибут) матеріального об'єкта у просторі і часі відповідно до просторової і часової визначеності іншого об'єкта. Встановлення їх взаємозумовленості свідчить, що, впливаючи певним чином на просторово-часовий континуум, можна вибудовувати певну траєкторію руху, і навпаки. Це доводить, що простір можна розглядати не тільки як даність, а й як об'єкт цілеспрямованих змін, які забезпечуватимуть його розвиток (як незворотні зміни — регресивні, якісного стану тієї ж складності або прогресивні). Тож імовірним є припущення, що проектування просторово-часового континууму певного об'єкта дає змогу забезпечити його *прогресивний розвиток*, і цей процес є обіговим.

Досягнення *хімічної науки* виявили залежність просторових характеристик матеріальних тіл не лише від фізичних, а й від хімічних властивостей матерії, яка визначається певним розташуванням атомів у молекулі [19]. Це доводить, що різні положення елементів детермінують появу системи просторових відношень співіснування, яка впливає на властивості матерії, і навпаки. Тож особливості зв'язків об'єктів, *природа їх взаємодії* є визначальною для просторових характеристик.

Таким чином, розглядаючи розвиток об'єктів як рух, можна визначити не лише їх траєкторію і швидкість, а й вплив «силового поля» — *щільність, потужність, інтенсивність* та інші параметри взаємодії. Це дає змогу забезпечувати прогресивний розвиток об'єкта завдяки виявленню і відбору (відповідно і проектуванню) достовірних подій шляхом певної організації його взаємодії з іншими об'єктами.

Подальшого розвитку просторові уявлення як наукове знання набули завдяки виявленню особливостей просторово-часового континууму в *біологічних дослідженнях*. Вони визначаються розумінням простору-часу і як ознак фізичної реальності, і як реальних властивостей природних об'єктів, завдяки яким можливе узагальнення природних феноменів [23; 24]. Так, прояви простору В. Вернадський вбачав у симетрії/дисиметрії природних об'єктів, а час — у дискретності/неперервності. Він розглядав біосистеми з погляду просторово-часового континууму, враховуючи різницю в часі астрономічних і біологічних годинників й успадкування біологічного часу. «Принципова відмінність концепції В. Вернадського полягає в тому, що вона передусім пов'язує простір і час з незворотними змінами матерії — розвитком, а не тільки з її механічним рухом» [129, с. 99]. Висновки вченого про незворотність життя/часу, який ніколи не повертається в попередній стан і безперервно змінюється, були відображені в дослідженнях ступеня свободи розвитку організму на кожній його стадії [48]. Саме на цьому положенні ґрунтується виокремлення сензитивних періодів життя людини в психології [25; 166].

Отже, у просторі подій біологічного об'єкта встановлюється залежність між результатами його розвитку (як руху, який призводить до незворотних змін) і біологічним часом. Водночас, як зазначає С. Максименко, біологічне і соціальне являють собою не дихотомію, а єдність, «оскільки в процесі життя і діяльності соціальне морфологічно фіксується і стає біологічним» [80, с. 309]. Це має підтвердження у дослідженнях означеної проблеми в *соціології* [1; 16; 38; 46; 117; 118; 171], де виокремлюють матеріальну і надпредметну (нематеріальну) сфери прояву простору. Як певне матеріальне утворення простір постає необхідною умовою і результатом суспільного виробництва в географічному вимірі й виявляється через штучне середовище життєдіяльності суб'єкта. Це просторово-предметне розташування елементів виробничої та соціальної інфраструктури, природних комплексів, що задіяні в процесі матеріально-виробничої діяльності. Як сфера суспільних відносин — надпредметне утворення — простір становить систему людських

стосунків, що відображаються в масштабності різноманітних зв'язків певного суспільного суб'єкта — зростання/послаблення їх щільності, розширення/звуження діапазону різноманітності, збільшення/зменшення частотності взаємоперетину, ступеня опосередкованості, а також комфорту і дискомфорту його розміщення і поведінки. Водночас існування цих двох сфер не є відокремленим. Їх розгляд у взаємозв'язку підтверджує вияв простору як сукупності суб'єкт-об'єктних взаємодій.

Отже, простір ідентифікується ще і як форма соціального буття, суспільного виробництва, у співвідношенні просторових форм (як фізичних, так і соціальних). Це дає підстави розглядати мережу соціальних об'єктів (у нашому випадку закладів освіти) як простір можливих для розвитку певного біологічного об'єкта (особистості, яка навчається) подій. Таке розуміння зумовило виокремлення в просторі певних «географічних» складових — світовий освітній простір, регіональний (окружний), інституційний (шкільний, університетський тощо). Це дає змогу розглядати простір, який створюється в межах окремого об'єкта (закладу), як частку цілого і як підсистему в системі, що детермінує її відкритість [7; 144; 168].

Розгортання теоретичних досліджень простору набуло поширення у *психологічній науці* за трьома напрямками розуміння: *об'єктне* (картина світу як сукупність зовнішніх об'єктів), *суб'єктне* (світ є відображенням почуттів та роздумів суб'єктів) і *діяльнісне* (суб'єкт і об'єкт об'єднує діяльність, що створює не лише речі, а й їхні смисли). Представники першого (Г. Челпанов [155] та ін.) характеризують простір як неперервний, однорідний, цілісний, нескінченний та незалежний від спостерігачів. Представники другого (Б. Велічковський [21] та ін.) вважають просторовий контекст залежним від когнітивних, інтелектуальних, психофізичних особливостей людини. Урахування такого розуміння передбачає особистісний підхід до створення освітнього простору кожного індивіда. Прибічники діяльнісного підходу (М. Хайдеггер [151] та ін.) появу простору пов'язують із певною практикою (як простору, що розкривається сукупністю вчинків,

навичок, практичних дій, проєктів). Це зумовлює виокремлення в соціальному просторі *освітнього простору* як сукупності вчинків його суб'єктів, їхньої освітньої діяльності (практичних дій, розроблення освітніх проєктів тощо), що забезпечує процес і результат розвитку особистості. При цьому дії призводять до утворення смислів речей (осмислення, опредмечування) і, відповідно, освоєння об'єктів взаємодії. Водночас діяльнісний підхід сприяє появі в педагогіці й інших дефініцій, що містять у своїй структурі поняття «простір». До розгляду диверсифікації його функціонування ми звернемося пізніше.

Значущим для розуміння просторово-часового континууму було введення в психологію поняття хронотопу як єдності просторово-часових параметрів, спрямованої на виявлення смислу [146, с. 67]. Так, чотирьохвимірний простір події змістовно залежить від реальності, яку він описує, оскільки одночасно існує в модусах: *минулого* (колективний досвід; система знань і умінь, що втілена в матеріально-суспільні елементи; зразки і традиції діяльності), *теперішнього* (колективна праця як активне використання досвіду та процес творення нових форм, зразків, результатів діяльності) та *майбутнього* (суспільно необхідні реальні можливості, плани, проєкти, ідеали з усіма можливими засобами їх досягнення та здійснення [49]). При цьому важливе «формування активного хронотопу» [47, с. 13], де події відбуваються в теперішньому, вбираючи минулий досвід і мету (реальність). Дослідники проблеми доводять, що, залежно від наповнюваності подіями, час може бути творчим або марним і, відповідно, розтягуватися або стискатися. Безперечно, прогресивний розвиток передбачає наявність творчого часу, завдяки чому утворення смислів знаходить відображення у творчих продуктах діяльності особистості.

Отже, досягнення людства в різних галузях наукового знання зумовили сучасне розуміння простору як загальнонаукової категорії, що поширюється і на природничо-математичні, і на гуманітарно-культурологічні сфери з погляду суб'єктивного, об'єктивного й діяльнісного підходів і визначається як «багаторівневе та неоднорідне, що являє

собою історичний контекст руху матерії та перетворення соціальної енергії» [160, с. 4] в конкретні культурологічні форми життєдіяльності суспільства і його структур.

Узагальнення результатів міждисциплінарного розгляду категорії «*простір*» дає підстави для певних висновків. Він є відкритою системою реальних подій, спрямованих на одержання творчого продукту як результату освоєння об'єктів у процесі взаємодії. Важливим акцентом його розуміння є виокремлення простору як об'єкта цілеспрямованого перетворення за певними параметрами (обсяг, потужність, інтенсивність, насиченість, щільність тощо). Для цього вибудовують траєкторію прогресивного розвитку об'єкта через низку достовірних подій. Для їх створення враховують можливі фактори впливу, як-от для істот — біологічний час.

Активне входження поняття «простір» до тезаурусу педагогіки в сполученні з терміном «освітній» потребує окремого наукового осмислення дефініції, що характеризує його ознаку. Складність і багатовимірність феномену «*освіта*» не дає змогу тлумачити його однозначно. У фаховій літературі його розглядають у таких значеннях: як *результат* (або освіченість), що являє собою сукупність культурних складових, які набула особистість для подальшого розвитку як суб'єкт соціально-економічної діяльності, що примножує культурний потенціал суспільства; як *процес* наближення людини до образу, який відповідає культурним умовам, у яких він відбувається; як *засіб* становлення людини в культурі [39, с. 59].

Поширені інтеграційні підходи до визначення освіти як єдності процесу і результату руху суб'єкта до про-образу, який міститься в культурі. Приміром, І. Шендрік зазначає, що освіта являє собою «*єдність процесу і результату* засвоєння та присвоєння людиною узагальнених засобів взаємодії з дійсністю і самим собою, вироблених людством та закріплених у культурі» [160, с. 16]. Не заперечуючи інших підходів до розуміння освіти, її визначають і як *співбуття, події* «зустрічі Людини і Світу» [72, с. 39]. Таке формулювання виникло як відповідь на сучасні тенденції розвитку науки, що формують «рефлексивно-гуманістичну

методологію» [72, с. 39], яка переосмислює основні педагогічні категорії. Тож у сучасних умовах функціональний підхід до розуміння освіти поступається потребам у субстанціональному її аналізі як особливого простору зростаючої людини [160, с. 7].

Таким чином, поняття «*освітній простір*», ураховуючи смислове наповнення його структурних компонентів — «простір» і «освітній», може розглядатись як відкрита система, що охоплює всі процеси, форми осмислення і пізнання індивідумом освітніх об'єктів — події, між якими прокладається траєкторія його розвитку відповідно до соціальної та особистісної значущості бажаного результату. Зіставлення такого розуміння освітнього простору з існуючими в педагогічній теорії визначеннями свідчить про набування самостійного змісту, відмінного від зумовленого кожним з його структурних компонентів. Тому для формулювання визначення цього складного і багатогранного явища, яке є визначальним для подальшого розгортання дослідження, ми звернулись до контент-аналізу сучасної педагогічної літератури і смислової інтерпретації дефініції «освітній простір».

Результати дослідження свідчать про багатовимірність і різноплановість *смислового поля* поняття «освітній простір». Водночас переважають два підходи, зумовлені розумінням феномену «простір». У межах першого, *інституційного*, освітній простір характеризують як певну частку соціуму, де створені умови для розвитку особистості. Аналіз наукових праць у педагогічній галузі (С. Бондирева [14], В. Слободчиков [133], І. Фрумін [149] та ін.) і визначень доводить, що більшість дослідників (Н. Бастун, С. Бондирева, О. Веряєв, Б. Гершунський, В. Гінецинський, Б. Ельконін, В. Слободчиков, І. Фрумін та ін.) під освітнім простором розуміють певну територію, яка пов'язана з масштабними явищами в галузі освіти:

- як частка соціального простору (соціальна організація), у межах якої проводять нормовану освітню діяльність;
- як результат інтеграційних процесів у системі освіти, утворення комплексу її елементів або конструктивної діяльності;

- як єдність, цілісне утворення в галузі освіти, яке має свої межі (глобальний (світовий), міжнародний, європейський, освітній простір регіону (округу), школи, шкільного класу тощо).

Він відображає систему соціальних зв'язків у галузі освіти, характер взаємодії суспільства і соціальних інститутів, пов'язаних із задоволенням освітніх потреб населення. Таке розуміння освітнього простору «як сукупності освітніх інститутів, освітніх процесів і освітніх середовищ, які діють на певній території, сукупність умов, які можуть впливати на особистість, не вміщує в нього людину» [70]. Цей простір утворюють лише «ймовірні, потенційно можливі події, які можуть ніколи і не відбутися» [159] в житті людини, тому ми розглядатимемо його як простір освітніх можливостей. Натомість освітній простір особистості — це не лише наявність можливостей, а й ефективність результатів їх реалізації.

У межах другого — *субстанціонального* (або індивідуального) підходу освітній простір вбачається в реалізації кожним суб'єктом освітнього процесу різноманітних можливостей, створених для навчання. Цей підхід пов'язаний з «відмовою від уявлення про освітній процес як лінію, траєкторію, за якою має рухатися учень» [98, с. 63]. Він постає результатом організації взаємодії особистості з об'єктами середовища. Отже, індивідуальний аспект розуміння освітнього простору вбачається в активній позиції особистості, яка розвивається в результаті цілеспрямованої організації її взаємодії з оточенням.

Важливим є розкриття сутності поняття освітній простір у нерозривній *єдності цих двох підходів* у межах розуміння освітнього простору як *педагогічної реальності*. Воно концентрує сутнісні ознаки простору і демонструє багатовимірність можливих проявів освітньої діяльності людини.

У словникових джерелах *реальність* визначають як «все суще; увесь світ у різноманітті його форм; матеріальний світ, що існує в об'єктивній дійсності (*об'єктивна реальність*), і світ, що створюється індивідуальною свідомістю (*суб'єктивна реальність*)» [43]. Реальність на рівні

існування окремої людини виявляється в усвідомленні існування себе самого як особистості, свого місця у Всесвіті, як нащадка і продовжувача людського роду, а також визначенні мети, еманация — витікання сенсу свого життя [34, с. 315–329]. Тож під реальністю розуміють як наявне — те, що реально існує, так і те, що потенційно можливе, досяжне, на відміну від дійсності, яка є досягненням, можливістю, яка вже реалізована, здійснена.

У контекст педагогічної науки, наскільки нам відомо, термін «педагогічна реальність» як категорію введено І. Колесніковою. Цей феномен вчена визначає як «усю сукупність явищ, подій, процесів, станів, переживань, проявлених у теоретичному, практичному, духовному досвіді людини в результаті реалізації педагогічних цілей і задумів» [61, с. 13]. На рівні *об'єктивної* педагогічної реальності суб'єкт пізнання відмежований від об'єкта, який може бути конструйований відповідно до науково обґрунтованих моделей і ідеалів. Вони перебувають у відношеннях «Я — Воно». *Суб'єктивна* реальність характеризується внутрішнім відображенням об'єктивної реальності і зароджується на діалоговому тлі суб'єкт-суб'єктних зв'язків, побудованих за принципом «Я — Ти». Інтегруючи в собі ознаки об'єктивної і суб'єктивної, *трансцендентна* реальність допускає наявність непередикативного буття, де суб'єкт-об'єктне розмежування відсутнє (Ми, Абсолют) [61, с. 25].

Таким чином, освітній простір як нерозривна єдність об'єктивної і суб'єктивної реальності постає трансцендентною педагогічною реальністю і виявляється через активну позицію особистості, зокрема — учня. Він водночас є його суб'єктом і об'єктом, і змінюється разом з ним у результаті цілеспрямованої організації взаємодії з оточенням.

Підсумовуючи результати аналізу сучасних поглядів на досліджуваний феномен, *освітній простір* можна визначити як педагогічну реальність (об'єктивну і суб'єктивну водночас), у якій відбувається зустріч, взаємодія, осмислення і пізнання особистістю (подія) оточуючих її елементів-носіїв культури (освітнього середовища), що забезпечує суб'єктивізацію і прогресивний розвиток об'єктів (фігурантів і предметів). Освітній простір як система педагогічних

факторів та умов освоєння особистістю в процесі становлення спеціально організованого педагогічного середовища може бути об'єктом цілеспрямованого педагогічного впливу або створення.

Останніми роками в термінологічному полі освітньої галузі [40; 44; 64; 65; 82; 83; 97; 123; 125; 137; 164] набувають поширення поняття, що мають у своїй структурі дефініцію «простір», а саме: «психологічний простір» (С. Вапнер, Ф. Верном, Г. Челпанов та ін.), «соціально-психологічний простір» (Л. Журавльов, А. Купрейченко та ін.), «соціально-освітній простір» (Л. Редько, Р. Чумічева та ін.); «навчально-освітній простір» (А. Самодрин та ін.), «педагогічний простір» (В. Конєв, А. Самодрин та ін.), «виховний простір» (І. Бех, Н. Бориско, Н. Селіванова, В. Серіков та ін.), «розвивальний простір» (В. Степанов та ін.), «культурно-освітній простір» (В. Бондаревська, Н. Гладченкова та ін.), «соціокультурний простір» (Ю. Мануйлов, Л. Новикова, Н. Селіванова, І. Якиманська, В. Ясвін та ін.) тощо. Тому встановлення меж *поля значень* дефініції «освітній простір» потребує його уточнення у співвіднесенні з названими вище поняттями.

Диверсифікація функціонування поняття «простір» у педагогічній науці передусім зумовлена наявністю двох підходів до його розуміння. Так, з погляду об'єктивного підходу, у ньому можна виокремити форму руху буття як певної координатії людей, їхніх дій і певних умов, засобів і результатів життєвих процесів. Якщо події обраної підмножини розглядатимуться як корельовані, взаємозумовлені, зв'язані одна з одною, вони являтимуть собою єдиний кластер, що дає змогу визначити як компоненту об'єктивного простору *соціальний простір* [162; 159]. Вирізняючи провідні види діяльності суб'єктів та їхні суспільні відносини, у соціальному просторі поряд з іншими (інформаційний, культурний, політичний, технологічний тощо) виокремлюють *освітній простір*. Натомість *психологічний простір* — це «суб'єктивно значущий фрагмент буття людини, виділений з усіх проявів навколишнього та внутрішнього світу засобами психологічних ресурсів і механізмів» [142, с. 41]. У ньому розрізняють когнітивний (М. Холодна

та ін.), ментальний (Дж. Лакофф), життєвий (І. Єрмаков, К. Левін та ін.), особистісний (Т. Браун та ін.), індивідуальний (А. Адлер та ін.) або персональний (Р. Соммер та ін.) простори. Освітня діяльність особистості ґрунтується на її здатності не лише взаємодіяти з об'єктами освітнього середовища, а й суб'єктивно інтерпретувати їх смисли. Тому відмінністю освітнього простору є те, що на нього впливають як об'єктивні, так і суб'єктивні чинники [162, с. 28; 56, с. 139; 159]. Отже, психологічний простір іманентно наявний в освітньому просторі особистості.

Розглядаючи «простір» як загальне поняття, під яким розуміють «сукупність взаємозумовлених, зв'язаних одна з одною подій, які корелюють і являють собою одне ціле» [162, с. 31], у смислового наповненні похідного — «освітній простір» можна виокремити простори, які вчені розрізняють за змістом діяльності суб'єктів (зважаючи на діяльнісний підхід у розумінні поняття), — навчально-освітній, культурно-освітній, виховний, розвивальний, педагогічний тощо.

Зазначимо, що *навчальний простір* утворюється в процесі взаємодії з об'єктами, які цілеспрямовано добирають для організації навчальної діяльності школярів для засвоєння знань і формування умінь. Освітній простір уміщує, окрім навчального, й інші, де взаємодія учня з об'єктами оточення сприяє становленню, зростанню, розвитку особистості. Наприклад, певним чином організований ритуал обіду в шкільній їдальні може сприяти формуванню навичок поведінки за столом відповідно до правил етикету.

Отже, освітній простір уміщує навчальний, є складником соціального простору і має «точки» перетину з психологічним простором. Залежно від того, на які події ставити акцент, можна виокремити як підструктури освітнього простору виховний, розвивальний, навчальний та ін. Водночас він має певні особливості залежно від місця його розгортання або територіальної представленості та меж (європейський, шкільний та ін.). Його існування в модусах минулого-теперішнього-майбутнього визначають часові характеристики суспільного розвитку.

Наукове осмислення поняття «освітній простір» також потребує його співвідношення із терміном *«освітнє середовище»*, який у фаховій літературі часто використовують як синонім. Так, освітній простір нерідко розуміють як певне середовище або його складник. Це простежується у формулюванні тем дисертаційних досліджень («Культурно-освітній простір сільської школи як середовище особистісного розвитку школярів» [64], «Адаптивний освітній простір відкритої (змінної) школи як середовище подолання дезадаптації підлітків» [57]), наукових викладках дисертаційних робіт (О. Антонова [4, с. 20], А. Каташов [55, с. 27–28]) та текстах інших наукових праць (Т. Кравченко [68, с. 383–387], Н. Груздєва [33, с. 30–34]). Результати аналізу визначень доводять, що поняття «освітній простір» часто формулюють через дефініцію «освітнє середовище» і навпаки. Наприклад, К. Приходченко визначає освітній простір як «освітнє середовище, створене за допомогою спеціально розроблених засобів, які забезпечують реалізацію найсприятливіших умов для здійснення освітнього процесу» [121, с. 136], О. Сеніна — як «цілісне між- і над-предметне середовище» [127, с. 4]. Натомість В. Степанов визначає освітнє середовище як «частину соціокультурного простору, зону взаємодії освітніх систем, їх елементів, суб'єктів, освітнього процесу» [137, с. 20], А. Корбут — як простір зародження культури [66]. На думку Н. Крилової, «середовище — це оточуючий людину соціальний простір (в цілому як макросередовище, у конкретному розумінні — як безпосереднє соціальне оточення, мікросередовище), зона безпосередньої активності індивіда, його найближчого розвитку і дій» [98, с. 93]. Тож зіставлення цих понять потребує звернення передусім до сучасного контексту розуміння поняття «освітнє середовище», оскільки під впливом соціально-економічних, культурно-політичних і психолого-педагогічних чинників в історії педагогічної думки спостерігається його еволюціонування.

Освітнє середовище було предметом дослідження багатьох учених (Л. Виготський, Н. Крилова, О. Леонт'єв, В. Панов, С. Рубінштейн, О. Савченко, В. Слободчиков, І. Улановська, В. Ясвін та ін.), але однозначного тлумачення

не набуло. Більшість дослідників (І. Баєва, В. Лебедева, В. Панов, В. Рубцов, Н. Селіванова, О. Савченко, В. Слободчиков, В. Ясвін та ін.) під освітнім середовищем розуміють «сукупність природних і соціальних умов і впливів, що оточують людину» [121, с. 63], у які вона «виявляється «зануреною» і де відбувається «зустріч» і присвоєння нею ціннісних орієнтирів, проблемно-цільових установок, способів і методів мислення і діяльності, які були характерні для тієї або іншої регіональної суспільної системи» [32, с. 118]. Водночас дослідники проблеми проектування освітнього середовища (Ю. Абрамова, Г. Ковальов, В. Ясвін та ін.) виокремлюють у ньому просторово-предметний компонент, під яким розуміють предметне оточення, що забезпечує різноманітність умов з погляду функціональності закладів загальної середньої освіти — будівля, територія, обладнання тощо. Відповідно, він не тотожний освітньому простору, який розглядається не лише як об'єктивна, а й як суб'єктивна реальність.

Також зазначимо, що останніми роками спостерігається диверсифікація поняття «освітнє середовище». Так, виокремлено інформаційне і телекомунікаційне (А. Хуторський [154] та ін.), комп'ютерне (В. Буряк [18] та ін.), соціокультурне (О. Верещак [22] та ін.), розвивальне (В. Горянїна [31] та ін.), творче освітньо-виховне (К. Приходченко [112] та ін.), соціально-педагогічне (Н. Максимовська [81] та ін.), високотехнологічне (Ю. Песоцький [108] та ін.), гуманістичне (О. Бабошина [8] та ін.), універсальне (М. Дудїна [41] та ін.) освітні середовища. Це свідчить про активізацію досліджень певних аспектів освітнього середовища, де кожний з них може розглядатися як його складник або окрема умова, створення якої сприятиме досягненню певного педагогічного результату. Тож освітнє середовище можна розглядати як сукупність мікросередовищ, де створено відповідні умови для організації певної навчальної взаємодії.

Пошук можливостей для встановлення тотожності та розбіжності дефініцій «освітній простір» і «освітнє середовище» призвів до аналізу їх визначень через дихотомію «реальність»/«дійсність». Приміром, це визначення

С. Сергеева, який під поняттям «середовище» розуміє «конструйовану частину фізичної реальності» і «дійсність, у якій відбувається діяльність людини», «посередника між реальністю і дійсністю» [128, с. 61], і визначення освітнього простору Т. Борисової як «реально існуючого просторово-часового континууму функціонування певних відношень... і взаємодії особистості школяра із відкритим соціально-освітнім середовищем» [15, с. 23]. Так, спираючись на розуміння педагогічної реальності і педагогічної дійсності, у поняттях «освітній простір» та «освітнє середовище» можна виокремити кілька розбіжностей (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

**Зіставлення понять «освітнє середовище»
і «освітній простір»**

Освітнє середовище	Освітній простір
Оточує людину, яка перебуває в ньому і відчуває на собі його вплив, не будучи його об'єктом	Уміщує особистість як об'єкт, який взаємодіє з іншими об'єктами, у процесі чого вони змінюються і відбувається їх суб'єктивація
Даність, яка для особистості, що навчається, задається ззовні	Є результатом конструктивної діяльності особистості
Дійсність і об'єктивна реальність	Виявляється в процесі суб'єктивного сприймання, осмислення і освоєння об'єктивної реальності — освітнього середовища
Характеризується статичністю	Характеризується динамічністю, оскільки формує і відображає елементи складної системи соціальних зв'язків суб'єкта через хронотоп
Умови для імовірних подій, які можуть не відбуватися насправді, і реальні події, що вже відбулись	Реальні й достовірні освітні події, які відбуваються тут і зараз або мають відбутися обов'язково

Зазначені в таблиці 1.2 властивості освітнього середовища водночас ґрунтуються на позиції соціокультурної теорії Л. Виготського [27], згідно з якою воно впливає на людину, яка не є його об'єктом і лише перебуває в ньому. Натомість

у освітньому просторі особистість є його об'єктом, який взаємодіє з іншими об'єктами, у процесі чого вони змінюються. У цих умовах творча активність об'єктів дає змогу розглядати їх суб'єктами освітнього простору. Зауважимо, що таке розуміння відрізняється діаметрально протилежними поглядами [58; 70], які не враховують необхідності освоєння дитиною різних видів діяльності і, відповідно, «розвитку різних сфер психіки і поліфункціональних здібностей» [105, с. 68].

Окреслені в таблиці 1.2 розбіжності встановлювалися з урахуванням результатів дослідження І. Шендрика, який зауважує, що, на відміну від освітнього середовища, яке розглядають як даність, простір є результатом освоєння суб'єктом середовища. Він утворюється лише спеціально організованою специфічною людською діяльністю в процесі пристосування об'єктів середовища для вирішення певних завдань [160, с. 10]. Освітній простір «проявляється в ході діяльнісного освоєння суб'єктом культури, усвідомлення її смислів, презентуючи цілісність світу в його зв'язках із самою людиною. У процесі створення освітнього простору відбувається осмислення суб'єктом світу і свого місця в ньому, твориться цілісне життя особистості» [160, с. 60]. Якщо освітнє середовище сприяє «відображенню освіти в людині», то освітній простір — це події, у яких «в освіті відображається людина» [73, с. 17].

Таким чином, поняття «освітній простір» і «освітнє середовище», незважаючи на взаємозумовленість, не тотожні. Вони не співвідносяться, як часткове і загальне. Зважаючи на встановлені характеристики досліджуваного явища, під *освітнім середовищем школи* розумітимемо структуровану систему педагогічних об'єктів та умов їх освоєння особистістю в процесі її становлення і розглядатимемо його як *освітній ресурс проектування освітнього простору* учнів у межах закладу загальної середньої освіти. Також зазначимо, що об'єктами освітнього середовища вважатимемо предмети (пристрої, наочність, дидактичні матеріали тощо) і фігурантів (учнів, батьків, учителів, інших працівників школи, запрошених тощо).

Встановлення семантичного поля феномену «освітній простір» дає змогу уточнити смислове навантаження, яке несе поняття «освітній простір школи» або «шкільний освітній простір», та зміст, який вкладається у дефініцію «освітній простір у школі». Отже, **шкільний освітній простір** охоплює фігурантів (учителів, учнів тощо) і предметні засоби, сукупність та певне розташування яких створює умови для організації певних дій суб'єктів. Він вміщує виховний, розвивальний, навчальний, педагогічний простори та ін. Натомість **освітній простір суб'єктів освітнього процесу в межах школи** або **освітній простір у школі** — складне утворення, що складається з освітнього простору кожного учня, кожного вчителя, кожного з батьків тощо [100]. Він характеризується якісними і кількісними параметрами (контингент суб'єктів, склад елементів інфраструктури, їх розташування та щільність), обсягом освітніх послуг, потужністю, інтенсивністю освітньої інформації, відкритістю та функціонує на принципах взаємодії різних освітніх систем, породжених певною культурою (має культурологічну спрямованість). Це багатовимірна педагогічна реальність. Її утворюють освітні події, у яких відбуваються різні види діяльності кожного учасника освітнього процесу з освоєння освітнього середовища школи, необхідні для задоволення їхніх освітніх потреб, де освоєння — це проєкція особистості на територію (шкільне середовище), індивідуальний «відбиток», який залишається на об'єктах взаємодії. Перетин та координація діяльності учасників освітнього процесу забезпечують використання та активізацію їхнього творчого потенціалу, внаслідок чого відбуваються прогресивні незворотні зміни суб'єктів взаємодії (розвиток) і з'являється творчий продукт. Таке розуміння ґрунтується на дослідженнях (В. Панов [105], І. Шендрік [160] та ін.), які доводять, що освітній простір розглядається стосовно особистості, оскільки тільки їй притаманна діяльність, завдяки якій освоюється освітнє середовище. Розуміння освітнього простору особистості в межах навчального закладу як простору подій зумовлює його створення за двома системами координат — відносно адресата (того, для кого проєктується простір, у нашому

випадку — це учень початкової школи) і відносно закладу освіти (у якому навчається адресат).

Деталізуючи характеристики освітнього простору особистості в школі, зазначимо, що під «*освітньою подією*», яка є і психологічною, і дидактичною дефініцією [135], ми розуміємо освоєння (зустріч, навчальна взаємодія, осмислення і пізнання) суб'єктом освітнього середовища, яке забезпечує його прогресивний розвиток, де *навчальна взаємодія* — це затребувані дії учня з об'єктами (предметами і фігурантами) освітнього середовища, які вирізняються і впливом дитини на об'єкт (суб'єкт-об'єктні відношення), і навпаки, коли в результаті відбуваються прогресивні незворотні зміни (розвиток) особистості школяра. Саме активна позиція кожного з об'єктів взаємодії забезпечує суб'єкт-суб'єктні (з філософської точки зору) відносини — вплив на зміни іншого об'єкта і зміни самого себе під його впливом.

Для цілеспрямованого створення такого складного і багатовимірною об'єкта, як освітній простір, необхідно *встановити його структуру*. У педагогічній літературі існують різні підходи до визначення компонентів освітнього простору. Так, І. Колеснікова виокремлює фізичні, соціокультурні, психологічні, комунікативні, віртуальні і парадигмальні характеристики [107]. Г. Щевельова наголошує на тому, що його утворюють середовища: штучне робоче (навчальне), інформаційне, соціальне і внутрішнє [162]. Н. Масюкова зазначає, що освітній простір складається з освітніх процесів — навчання, виховання, соціалізації, підготовки тощо [85]. Н. Щіголева розрізняє такі його компоненти: просторово-семантичний, змістово-методичний і комунікаційно-організаційний [164]. Сутність освітнього простору в працях Є. Бондаревської визначена у взаємопов'язаних культурно-інформаційних та життєвих просторах — простір світу дитинства, простір світу отроцтва, простір світу юнацтва [13]. Виділяють і кластерний (корельований, взаємозумовлений) склад об'єктів освітнього простору школи: фізичні (фінансові, людські, матеріальні ресурси), інформаційні (змістове наповнення

фізичних об'єктів), абстрактні (процеси, цілі, взаємодія суб'єктів та ін.) об'єкти [159].

Отже, подані структури освітнього простору визначаються широким спектром, але не висвітлюють повною мірою встановлені в процесі нашого дослідження його характерні ознаки з погляду субстанціонального (індивідуального) підходу. Різноманітність представлених конструктивів і структурних вузлів такого складного об'єкта свідчить про його багатомірність та необхідність концептуального підходу до визначення складових, з урахуванням сучасного контексту розуміння.

Грунтуючись на дослідженні А. Теслінова з проблеми концептуалізації [141], проаналізовано визначення «освітній простір у школі». Це дало можливість побудувати ґрунтовану на інформаційній базі даних і прогностичних орієнтирах змін [103; 39; 91] *концептуальну модель* освітнього простору учня в закладі загальної середньої освіти (рис. 1.1). Ураховуючи, що освітній простір — це складний, системний об'єкт, для його візуалізації було обрано геометричні тіла, на відміну від геометричних фігур, які розташовуються на площині. Це ілюструє багатомірність освітнього простору та широкий діапазон освітніх траєкторій розвитку школяра. Логіко-сміслові розгортання моделі визначені змістовим наповненням особистісного, діяльнісного і середовищного концептів. Обґрунтуємо їх вибір.

Виокремлення *особистісного* концепту ґрунтується на розумінні освітнього простору як атрибутивної ознаки розвитку особистості в процесі навчання. У кожній людині він винятковий і неповторний, що зумовлено її унікальністю й особливістю. Зміст особистісного концепту визначають вікові (у тому числі сензитивні та кризові періоди розвитку), адаптаційні аспекти вступу до школи і переходу до наступних ступенів, індивідуальні відмінності (за типом інтелекту, мислення, домінуючим стилем і способом навчання, активізацією однієї з півкуль головного мозку тощо), а також запити, бажання, нахили, здібності, можливості дитини, її особливості, зумовлені ментальністю тощо. Розуміння освітнього простору як педагогічної реальності визначає позицію учня, який взаємодіє

з освітнім середовищем, перебуваючи в ньому як об'єкт, і водночас є суб'єктом власного освітнього простору.

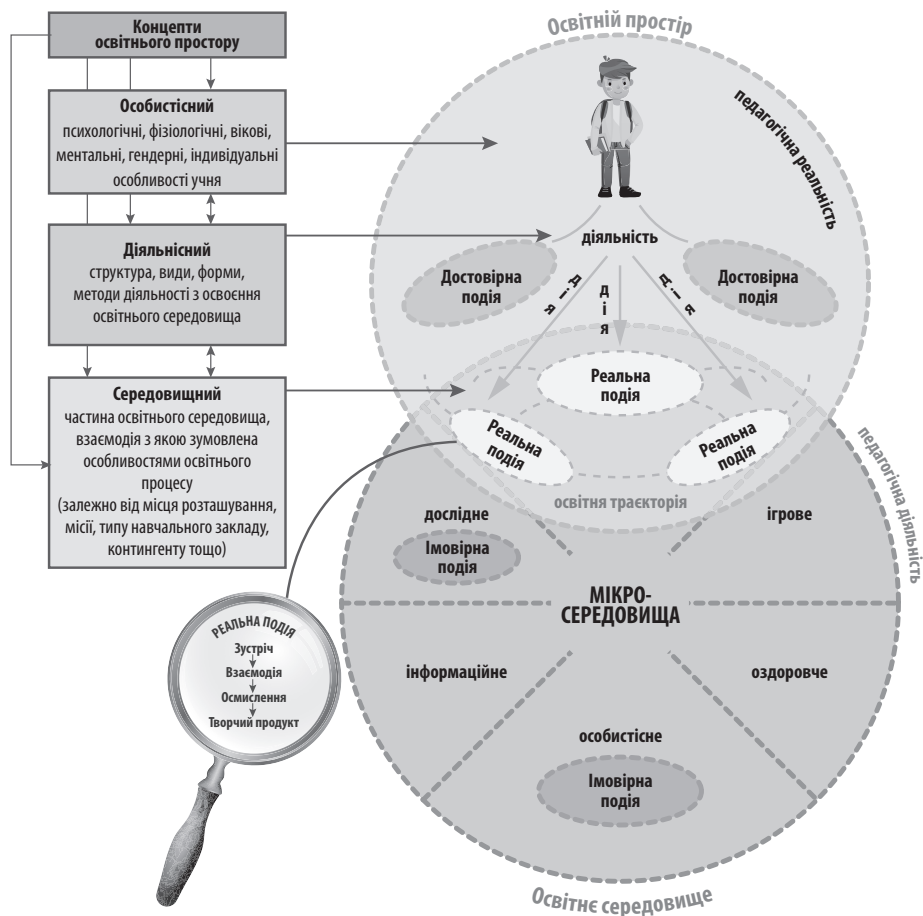


Рис. 1.1. Концептуальна модель освітнього простору учня в закладі загальної середньої освіти

Активністю людини у створенні власного освітнього простору, яке має здійснюватись усвідомлено і цілеспрямовано, зумовлене визначення наступного концепту — *діяльнісного*. Саме цей концепт є відображенням створення освітнього простору особистості за системою координат відносно самого

індивіда. Створення освітнього простору особистості передбачає здобуття освіти як результату цілеспрямованої діяльності: вибору провідних її видів, способів, форм і методів організації, періодизації і циклічності, встановлення позиції і ролей у процесі навчання. Діяльність суб'єктів може будуватись (Г. Атанов [6], О. Леонтьєв [74; 76], С. Рубінштейн [119; 120] та ін.) за організаційною (суб'єкт — об'єкт — предмет — умова — продукт), психологічною (мета — мотив — спосіб — результат), динамічною (мета — завдання — засоби — продукт), функціональною (зміст — мотив — орієнтир — виконання — контроль) структурою або їх комплексом відповідно до особливостей особистісного або середовищного концептів.

Зміст діяльнісного концепту визначає така організація різного виду дії в процесі засвоєння учнем досягнень людства, що виключає пасивну позицію об'єктів — учня і предмета або фігуранта. Таким чином відбувається не лише зустріч об'єктів, а і їхня взаємодія, яка вирізняється і впливом учня на об'єкт (суб'єкт-об'єктні відношення), і навпаки, коли в результаті дії з предметом (або фігурантом) з'являється творчий продукт. Із філософської точки зору об'єкт у процесі взаємодії стає суб'єктом, забезпечуючи суб'єкт-суб'єктні відносини. Наприклад, ознайомлення з грою на музичному інструменті «заочно» — за описом або через відеоурок — не забезпечує *зустрічі об'єктів*. Дія з музичним інструментом (коли зустріч відбулась) — натискання на клавіші або перебирання струн — не призводить до появи музики (продукту). Вона є результатом *освоєння* музичного інструмента в процесі *взаємодії* — учень навчається грати, коли *розуміє смисл* кожної дії і «реакції» інструмента на неї. Активна і усвідомлена взаємодія з елементами — носіями культури, у процесі якої створюється *власний продукт* (як матеріальний, так і когнітивний), забезпечує освоєння освітнього середовища. «Освоєння — активне творче (рос. созидательное) проникнення учня в освітню галузь або навчальний предмет. Учень освоює одночасно і саму дійсність, і знання про неї» [69, с. 34]. Відповідність змісту діяльнісного концепту особистісному призводить до освітньої події: зустрічі, взаємодії, осмислення учнем навколишньої дійсності (освоєння освітнього

середовища), у результаті чого з'являється творчий продукт (як показник освоєння). Цей процес є перманентним, що визначає освітній простір особистості як динамічне утворення. Розвиток школяра відбувається за індивідуальною освітньою траєкторією, яка пролягає між достовірними (що обов'язково мають відбутися) для нього освітніми подіями, які в процесі реалізації стають реальними — відбуваються зараз або вже відбулися.

Отже, освітній простір особистості є евентуальним — можливим за певних обставин і відповідних умов, які проєктуються. Водночас він негомогенний, оскільки складається з подій різної значущості, які відбуваються нерівномірно [159].

Вибір наступного концепту, *середовищного*, зумовлений визначенням, за яким створення освітнього простору забезпечується освоєнням (встановленням власних смислів і появою на їх основі творчого продукту) особистістю об'єктів (предметів і фігурантів) освітнього середовища. Саме цей концепт є відображенням освітнього простору особистості, який створюють за системою координат відносно закладу освіти. У ньому шкільне освітнє середовище розглядається як дійсність (здійснена реальність), яка наявна в житті дитини і яка за певних умов детермінує створення її освітнього простору. Серед множини подій, які можуть і не відбутись (імовірних), цим концептом окреслені лише реальні освітні події — що вже відбулись або відбуваються в житті дитини зараз.

Зміст цього концепту складають:

- спектр різних варіантів навчальних курсів і програм;
- урахування як державного, так і на рівні областей, районів міст компонентів змісту освіти;
- різні комбінації навчальних предметів (окремих предметів, вивчення інтегрованих курсів або комплексів з кількох предметів, що передбачені навчальним планом у певному класі);
- використання навчально-методичних комплектів і комплексів, технічних засобів;
- дизайн шкільних приміщень;
- тип міжособистісної взаємодії тощо.

Орієнтиром для змістового наповнення цього компоненту є передусім Державний стандарт, а також Типовий навчальний план, Державні санітарні правила і норми влаштування, утримання загальноосвітніх навчальних закладів та організації навчального процесу. Також його визначають і особливості закладу загальної середньої освіти, зокрема концептуальні засади (місія або специфіка, мета, завдання та ін.), стан будівлі, контингент і кількість дітей, розміщення класів, їх наповнюваність, тривалість освітнього процесу (повного дня, повного року або робота окремих груп продовженого дня), наявність їдальні, спортивного залу, медичного кабінету тощо.

Спираючись на дослідження з проблеми створення освітнього середовища школи (Л. Виготський [27], І. Улановська [145], В. Ясвін [172] та ін.), кожного з учасників освітнього процесу стосовно всіх інших фігурантів (учителів, учнів, батьків тощо) ми розглядатимемо як об'єкти освітнього середовища, які набуватимуть ознак суб'єктності лише під час взаємодії.

Оскільки освітній простір виявляється в процесі навчальної взаємодії особистості з елементами культури (об'єктами освітнього середовища), у моделі визначені мікросередовища, у яких відбувається взаємодія: науково-дослідне, спортивно-ігрове, художньо-естетичне, оздоровчо-профілактичне, інформаційне, правове, особистісне тощо. У разі потреби цей перелік можна змінювати, доповнювати, залежно від матеріально-технічних, кадрових умов, концептуальних засад функціонування закладу освіти. У межах кожного мікросередовища будуються освітні траєкторії суб'єкта, сукупність яких створює його освітній простір. Також зазначимо, що визначені мікросередовища не розглядаються нами як окремі, відмежовані один від одного. Вони мають «ділянки» взаємного перетинання. До прикладу, оздоровче мікросередовище передбачає як наявність спеціальних окремих приміщень (медпункт, фітобар, стоматологічний кабінет та ін.), так і забезпечення відповідності всіх шкільних приміщень, обладнання, меблів, навчальної літератури та наочності санітарно-гігієнічним нормам і психологічному комфорту.

Відкритість шкільного середовища уможливило його гармонізацію із зовнішнім освітнім середовищем.

У побудованій моделі передбачено вихід освітнього простору в школі на освітні простори, що утворюються в інших закладах (музична, художня школи, музеї, бібліотеки тощо). Таку якість, як відкритість, надає освітньому простору в школі і взаємообіговий зв'язок із соціальним простором. Це забезпечує здатність закладу загальної середньої освіти швидко та адекватно відгукуватися на зміни в зовнішньому соціальному просторі.

Пропонована модель дає змогу розглядати освітній простір у школі комплексно, через особливості особистості, організацію її діяльності й освітнє середовище як множину неповторних за результатами і способами їх досягнення траєкторій особистісного розвитку учня, що перетинаються всередині єдиного простору-часу (хронотопу). Тому модель можна розглядати як матрицю цілеспрямованого створення освітнього простору кожного учасника освітнього процесу в межах школи, з урахуванням багатогранності особистості, її психологічних, вікових і фізіологічних особливостей. Реалізація моделі передбачає подолання суперечностей, по-перше, між жорстким нормуванням освітньої діяльності учасників освітнього процесу і необхідністю забезпечити для кожної дитини певний обсяг освітніх послуг, їх інтенсивність і потужність, обрати певний якісний і кількісний склад елементів із загальної інфраструктури освітнього середовища. По-друге, між розподілом у межах класно-урочної системи освітнього процесу на окремі предмети, заняття, уроки та виховні заходи і цілісністю світу та цілісністю сприйняття дитиною довкілля, на якому має базуватися її «зустріч зі Світом».

Ієрархічність пропонованої моделі відображається в тому, що особистісний концепт визначає зміст діяльного і середовищного, у той час як сам не підлягає безпосередньому формуванню. Учень є активним суб'єктом творення особистого освітнього простору, вибудовуючи власну освітню траєкторію розвитку. Діти залучаються до «спільної з дорослими пошуково-розробницької діяльності і як її проектувальники, і як реалізатори своїх

задумів» [32, с. 119], що забезпечує створення шкільною спільнотою своєрідної субкультури свого навчального закладу на принципах, продиктованих закономірностями розвитку сучасного суспільства.

На відміну від моделей, що передбачають модифікаційні або комбінаторні зміни інноваційних процесів, які можуть нівелюватися, потрапляючи в редуційні (спрощені) для їх упровадження умови, запропонована модель зумовить радикальні позитивні зміни у всіх структурних компонентах освітньої системи. Зауважимо, що вибір різних варіантів кожного концепту дасть змогу отримати різноманітні варіативні моделі освітнього простору в школі, відповідно до особливостей і бажаних змін у певному закладі загальної середньої освіти. Завдяки створенню освітнього простору учнів за запропонованою моделлю педагогічні колективи отримують можливість забезпечити не лише оптимізацію і модернізацію традиційної школи, а й побудову якісно нового закладу загальної середньої освіти, де нове вирощується поступово на основі старого. Отже, розроблену модель вирізняє динамічність, масштабність, системність, варіативність і відкритість.

Цілеспрямоване створення такого складного і багатовимірної об'єкта, як освітній простір, потребує застосування ефективних *механізмів* цього процесу. Як свідчать результати дослідження, залежно від структурування освітнього простору, це може бути *ергодизайн* [71], *конструювання* [111], *розгортання* [150], *самоорганізація* [152] і *проекткування* [143; 160]. Так, виокремлюючи у структурі освітнього простору сукупність середовищ — штучне робоче (для вчителів), навчальне (для учнів), інформаційне, соціальне і внутрішнє, А. Кріуліна наголошує на ефективності ергодизайну, очікуваними результатами якого є його ергономічність і естетичність.

А. Попов, описуючи шкільний простір не стільки педагогічною мовою (рухаючись від середовища), скільки соціологічною, визначає його як систему соціальних відносин, що характеризуються певною мірою напруженості. Ядром освітнього простору автор вважає освітню програму, яка є своєрідним центром тяжіння, що утримує систему

і не дозволяє їй розпастися. У свою чергу одиницею конструювання освітньої програми визначено освітню задачу. На відміну від навчальної, вона стосується власних життєвих перспектив школярів. Конструювання відбувається через виділення базових понять певного курсу і формулювання освітніх задач, пов'язаних із антропологічною мотиваційною складовою власного руху учня [111].

Виокремлення в освітньому просторі ідеальних об'єктів і порожніх місць, що утворюються, існують і розвиваються в часі, дало можливість І. Фрумину визначити такий механізм створення освітнього простору, як розгортання. Його очікуваним результатом є досягнення не реактивної (репродуктивної), а активної (із наявним творчим продуктом) дії. Виявлення такого результату потребує більше часу (на відміну від близькодії). Тому автор наголошує на еволюції освітнього простору кожної дитини, яка потребує постійного розширення і збагачення умов вільної дії (на відміну від ситуації вибору можливостей) [150]. Цей підхід до створення освітнього простору наближається до ідеї його самоорганізації [152; 35] як синергетичної системи. Із цієї позиції освітній простір розглядають як сферу взаємодії трьох його суб'єктів: учителя, учня і середовища. Кожний з них являє собою синергетичну (складну, відкриту, неврівноважену, нелінійну) модель. Учень і вчитель активно взаємодіють із середовищем, яке містить джерела інформації і є інформаційним полем її поширення (інформаційний компонент освітнього простору). Воно структуроване таким чином, що активно впливає на суб'єктів взаємодії. Саме це дає можливість розглядати його не як об'єкт, а як суб'єкт освітнього простору, який забезпечує його самоорганізацію. Водночас «у відповідності зі своїми можливостями і інтересами, уявленнями» [152, с. 6] вплив (формування) на інших суб'єктів освітнього простору — середовище і дитину — у цій системі здійснює учитель.

І. Шендрик, виокремлюючи такі складові освітнього простору особистості, як освітнє середовище і способи його освоєння, визначає основним процесом його створення проектування. Це зумовлено розумінням учня

як «відкритої системи, яка знаходиться в постійній взаємодії з навколишнім світом» і є суб'єктом власного розвитку, здатним до «вільного вибору на основі співвіднесення суб'єктом себе, своїх особливостей і оточуючого» [160, с. 106]. Проектування створює можливості для усвідомленого і цілеспрямованого «переносу суб'єктивної реальності в об'єктивну» [160, с. 63], змін навколишнього для його перетворення в індивідуальне, являючи світу свої цінності й переконання [153, с. 47; 104, с. 166–174].

Отже, узагальнюючи напрацювання фахівців з проблеми «побудови» освітнього простору, механізмом його створення в межах школи, який найповніше відповідає визначеним у результаті проведеного дослідження концептам освітнього простору особистості, обрано *проектування*. Цей вибір ґрунтується на розумінні того, що освітній простір особистості як сукупність подій, спрямованих на освоєння ним середовища, піддається проектуванню. Він зумовлений ще й тим, що освітній простір як суб'єктивна і об'єктивна педагогічна реальність, яка виникає в результаті взаємодії індивіда з освітнім середовищем, може проектуватись на рівні організації діяльності. Ми погоджуємось з І. Колесніковою в тому, що «саме педагогічне проектування є джерелом інноваційних змін освітнього простору, засноване на науковому дослідженні, цілепокладанні, прогнозуванні, конструюванні, моделюванні певних об'єктів, розробленні технологій майбутньої діяльності» [107, с. 140].

Таким чином, освітній простір особистості є імперативною ознакою її розвитку. Тому увага педагогічної науки до виявлення механізмів прогресивного розвитку особистості зумовлює актуальність проблеми цілеспрямованого створення освітнього простору в школі. Рефлексивно-гуманістичний дискурс педагогіки дає можливість осмислити його як педагогічну реальність, провідною характеристикою якої є наявність подій, у яких дитина набуває досвіду «розпаковування» смислів навколишнього світу і заявляє про себе, створюючи творчий продукт. Освітній простір визначається певним структуруванням. Виокремлення таких взаємопов'язаних і взаємозалежних

концептів, як особистісний, діяльнісний і середовищний, дає змогу побудувати модель освітнього простору учня в закладі загальної середньої освіти, яка характеризується ієрархічністю, масштабністю, системністю, варіативністю і відкритістю. Ефективним механізмом «побудови» освітнього простору визначено педагогічне проектування, яке полягає в *цілеспрямованому перетворенні існуючого* в школі освітнього простору за двома системами координат — відносно адресатів (у нашому дослідженні це молодші школярі) і відносно закладу освіти. Це дасть можливість змінити функції провідних учасників навчального процесу — вчителя і учня — від виконавчих до конструктивних, творчих. Тому окрім обсягу, інтенсивності, насиченості, потужності і щільності, освітній простір у школі може характеризуватись за параметром проектувальності.

2. Дидактичний конструктор моделювання освітнього простору в закладі загальної середньої освіти

Результати розгляду культурно-історичної ретроспективи проблеми створення освітнього простору в школі засвідчили, що його специфічною особливістю є наявність *двох предметів перетворення* — *шкільне середовище і діяльність учнів з його освоєння* в процесі навчальної взаємодії. Відповідно, освітній простір у школі, за результатами теоретичного дослідження, *моделюють за двома системами координат*. Перша — *відносно учнів*, друга — *відносно закладу освіти*. Ефективність цього процесу залежить від визначення параметрів для кожної з цих систем. Не виключаючи можливості для збільшення кількості векторів, базовими для побудови моделі освітнього простору подій можуть бути дві чотиривимірні системи координат, усі вектори яких є рівнозначними для одержання очікуваного результату.

Для впровадження і використання такого конструктора моделювання освітнього простору важливим є його інструментальне забезпечення. Вибір шкал для кожного вектора ґрунтується на розумінні того, що від їх вагомості і чіткості в зіставленні рядоположності (однорідності) залежить ефективність спрацьовування дидактичної моделі на практиці. Так, обрані для кожної системи координат конкретні параметри мають забезпечити цілісність і ефективність дидактичної моделі, мати спільні для всіх риси, а також урахувувати особливості конкретної особистості, орієнтуючись не лише на сучасні досягнення педагогічної науки, а й охорони здоров'я, організації соціальних впливів тощо. Така суперечність долалась за рахунок вибудовування субмоделей освітнього простору, зважаючи на пріоритети тих, для кого вона створюється, на основі інтеграції знань з педагогіки, психології, математики і фізіології. У нашому випадку її адресатами є учні початкової школи.

Усвідомлення того, що будь-які обрані параметри конструктора є штучним продуктом теорії, особлива увага

приділялась створенню комплексу, який забезпечуватиме прикладний характер, діагностичність, а не прагматичність моделі освітнього простору в школі. Це означає, що вона не має стати моделлю педагогічної допомоги або підтримки задля «лікування» педагогічної занедбаності або розвитку здібностей певної групи учнів (утвореної в процесі «селективного» відбору) шляхом зменшення або збільшення обсягу і складності навчального матеріалу. Для кожного учня має бути організована навчальна взаємодія з об'єктами шкільного середовища, ґрунтована на об'єктивному науковому знанні про учня як індивідуальність. З огляду на зазначене, було розроблено схеми моделювання освітнього простору в школі, де кожен предмет перетворюється за відповідною системою координат: відносно учнів і відносно закладу освіти.

Вибір векторів *системи координат моделювання освітнього простору відносно учнів* (рис. 2.1) ґрунтувався на результатах досліджень індивідуальних особливостей дитини, які визначають перебіг і результативність її навчальної діяльності. Це встановлені фахівцями з психології (Г. Гарднер [28], А. Маслоу [84], К. Юнг [170], Р. Сперрі [173]) провідні інтелектуально-психологічні чинники, які зумовлюють особливості взаємодії людини з освітнім середовищем, що потребують вибору певних засобів навчання для забезпечення ефективності його результатів.

Вектори обирались з урахуванням таких вікових особливостей учнів молодшого шкільного віку, як сензитивність розвитку навичок інтелектуального оброблення інформації, яка набувається дитиною через органи відчуття; превалювання дослідницьких форм пізнання навколишнього світу і закладання елементів мистецтва, ремісництва, музики, малювання і письма, а також підтвержені численними психологічними дослідженнями можливості дитини молодшого шкільного віку працювати лише у власному оптимальному темпі. Тож визначальними для особистості, яка навчається, можна визначити канал сприйняття навчального матеріалу (У1), стиль навчальної діяльності (У2), особливості оброблення навчального матеріалу (залежно від домінування однієї з півкуль головного

мозку) (У3) і біологічний час (У4). Зазначимо, що виявляти ці індивідуальні особливості учнів початкової школи може психолог школи або районного методичного центру (кабінету). Це може бути і дитячий психолог (на замовлення батьків, закладу освіти) або класовод (за умов наявності відповідних методик).

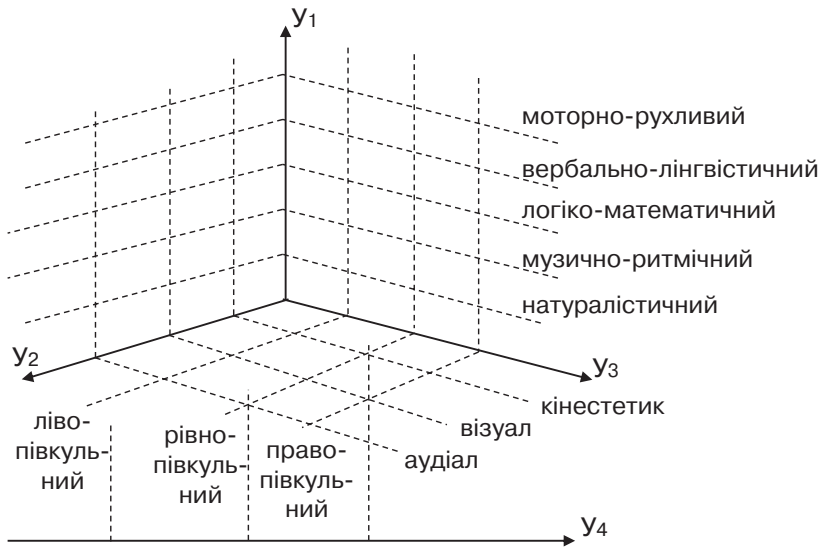


Рис. 2.1. Чотиривимірна система координат моделювання освітнього простору в школі відносно учнів

Вектор урахування каналу сприймання навчального матеріалу презентує виміри для побудови моделі за параметрами особистості, які визначають ефективність усіх видів її діяльності. Це типи особистості за репрезентативними каналами (сенсорними модальностями), які людина використовує для трансляції і сприймання інформації: *аудіальним*, *візуальним* і *кінестетичним*. Представників з домінуванням *аудіального каналу* сприймання інформації поділяють на тих, хто краще сприймає почуте, і навпаки — висловлене самим (уголос). Цей параметр відкриває можливості для презентації навчального матеріалу через повідомлення, доповідь тощо, які можуть бути підготовлені не лише вчителем, а й учнями, а також подані

за допомогою аудіотехніки. Цей параметр передбачає організацію диспутів, обговорень, використання аудіальних прийомів — музичного супроводу, віршованих форм та ін.

У тих, хто краще сприймає навчальний матеріал *візуально*, превалює зоровий рецептор здобуття інформації. Їх поділяють, своєю чергою, на «іконістів», для яких інформаційно насиченими виявляються образи, і «вербалістів», що сприймають переважно через слово, текст. За цим параметром організують взаємодію учнів з навчальним матеріалом, який презентують у вигляді текстів, і їх символічного втілення — малюнки, схеми, таблиці, де кольором, шрифтами та іншими візуальними засобами виокремлюють певні компоненти. Така презентація може відбуватись за допомогою планшетів, комп'ютерів, підручників і посібників, дидактичних матеріалів.

Представників з домінуванням *кінестетичного* каналу поділяють на тих, хто краще сприймає навчальний матеріал під час рухів, які задіюють більшість м'язів рук і ніг, і тих, хто через дрібну моторику — пальці. За цим параметром організують безпосередні дії з предметом — ліплення, вишивання, аплікації, використання жестів і фізичних вправ, письма, заняття з інтегральними м'ячами, чискладою тощо.

Вектор урахування домінування півкулі головного мозку має три параметри для організації навчальної діяльності учнів: з *лівою і правою латеральною (боковою) асиметрією* і з *нечітко вираженим домінуванням півкулі головного мозку* (у фаховій літературі їх визначають як «амбідекстри», або «рівнопівкульні»). Згідно з теорією професора Р. Сперрі, люди з домінуванням лівої півкулі краще виконують логічні вправи, завдання, які потребують раціонального мислення, порівняння і вибору оптимального. Натомість ті, в кого превалює права півкуля головного мозку, потребують творчих завдань, можливості для генерування ідей, пошуку нових варіантів розв'язання проблеми. За цим параметром організують навчальну взаємодію школярів з об'єктами шкільного середовища, яка потребує індуктивного або дедуктивного мислення (Е. Боно), аналізу чи синтезу навчального матеріалу. Для

дітей з нечітким вираженням латеральної асиметрії важливою є збалансована організація навчальної взаємодії без переваги певного типу мислення.

Вектор урахування стилю навчальної діяльності має такі параметри для вибору дидактичних інструментів побудови моделі, як *натуралістичний (дослідження об'єктів природи), музично-ритмічний, логіко-математичний, вербально-лінгвістичний, моторно-рухливий* стилі. Саме цими параметрами визначається урахування нахилів, здібностей, а також бажань і потреб учнів. Зауважимо, що ще два виокремлених Г. Гарднером стилі — міжособистісний і внутрішньособистісний — не зазначені свідомо, оскільки вони враховуватимуться під час моделювання освітнього простору відносно закладу освіти за вектором організації взаємодії.

Часовий вектор моделювання освітнього простору відносно учнів передбачає урахування біологічного часу за параметрами: віковим, ритмічності і темпераменту.

Віковий параметр регламентує врахування вікових особливостей тих, хто навчається (адресатів). Результати теоретичних досліджень (Ш. Амонашвілі [2], Л. Виготський [26; 27], Дж. Дьюї [42], О. Леонтьєв [74; 75] та ін.) зумовлюють вибір провідних видів навчальної діяльності, що відповідають віку тих, для кого створюється модель (у нашому випадку — учнів): *пізнавальна, ігрова, трудова, дослідницька, пошукова, проєктна* тощо (кожен з яких передбачатиме такі процедури, як *цілепокладання, виявлення і добір ефективних способів реалізації, оцінювання результатів*, що, на відміну від визначення їх як окремих видів, забезпечує рядоположність параметрів цього вектора). До того ж мають враховуватися сензитивні (приміром, для вивчення певного предмета) і кризові періоди розвитку особистості.

Параметр ритмічності передбачає урахування біоритмів — активність/пасивність учнів у певний час доби, тижня, місяця, чверті (семестру тощо) й навчального року для виконання певних дій. Цим визначається структурування навчальних періодів для підвищення ефективності результатів.

Наступний *параметр* часового вектора спрямовує на урахування типу *темпераменту* учнів (сангвінік, холерик, меланхолік, флегматик) для оптимізації способів досягнення результатів їхньої діяльності, підвищення продуктивності. Так, аналіз літератури з цієї проблеми показав, що сангвінік вразливий, активний, працелюбний, успішний у діяльності, коли можна отримати швидкий результат. Холерик — активний, емоційний, проявляє впевненість і завзятість у досягненні результатів, не боїться труднощів і легко їх долає. Натомість флегматик — спокійний, здатний довго працювати не втомлюючись, у нього стійка увага. Меланхолік — спокійний, невпевнений, труднощі долає важко, стриманий, але завжди готовий допомогти іншим. Цей параметр регламентує режим роботи учня в групах, парах і самостійно (частотність, тривалість), з урахуванням особливостей кожного типу темпераменту.

Вибір *векторів другої системи координат* — *відносно закладу освіти* (рис. 2.2) визначений комплексом структурних компонентів освітнього середовища, виокремлених

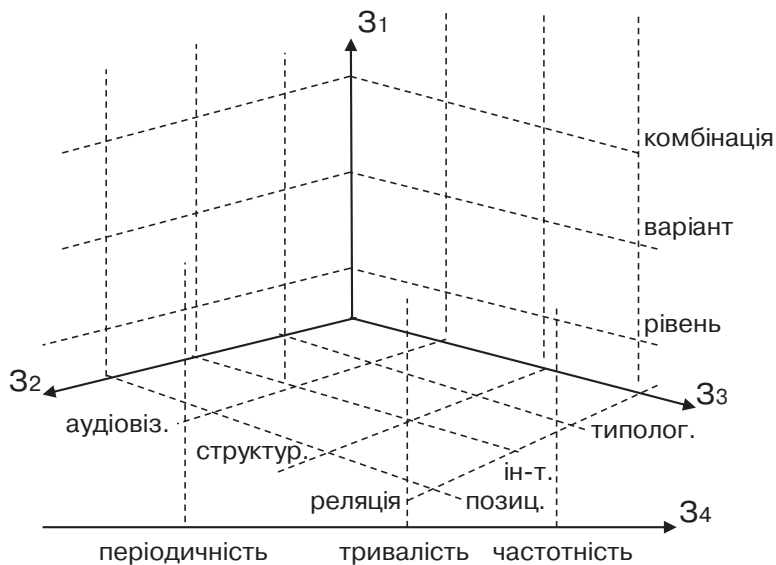


Рис. 2.2. Чотиривимірний простір моделювання освітнього простору в школі відносно закладу освіти

дослідниками проблеми (В. Панов [105], В. Ясвін [172] та ін.) як такі, що підлягають проєктуванню: предметним, соціальним і діяльнісним. Вибір векторів зумовлений компонентами соціального замовлення, яке ретельно вивчається розробниками проєкту на кожному рівні — від міжнародного до індивідуального (кожного з батьків і учнів). Тож для чотирирівневої системи координат можна визначити такі вектори: зміст навчання (З1), організація навчальної взаємодії (З2), об'єктний контекст (З3) і астрономічний час (З4).

Змістовий вектор моделювання освітнього простору в школі відносно закладу освіти окреслює такі параметри: *рівневий, варіативний, комбінаторний*.

Рівневий параметр передбачає в кожному мікросередовищі навчальної взаємодії вибір завдань, проєктів різних рівнів складності: доступний, достатній (визначений Державним стандартом початкової освіти), високої складності. Такий підхід уможливорює урахування нахилів і здібностей дітей за рахунок забезпечення варіативності рівнів складності для кожного з предметів вивчення. Водночас цей параметр сприятиме урахуванню особливостей особистісного розвитку дітей в умовах інклюзії. Зокрема, для учнів із затримкою психічного розвитку, дислексією або дисграфією добиратимуться завдання доступного рівня.

Варіативний параметр передбачає створення широкого спектра різних варіантів навчальних курсів і програм (базові, розвивальні, за вибором, авторські тощо). Це можуть бути як курси, які вже існують на ринку освітніх послуг, так і ті, що розробляють педагогічні колективи і окремі вчителі у школі (за умов їх ухвалення до використання відповідними інстанціями). Отже, цей компонент забезпечує можливості для врахування як державного, обласного і місцевого компонентів змісту освіти, так і закладу загальної середньої освіти (наприклад, особливості національного або соціального складу учнів, екологічна ситуація села/міста/району та ін.).

Комбінаторний параметр передбачає врахування різних комбінацій предметів вивчення: вивчення окремих предметів, вивчення інтегрованих курсів або комплексів

з кількох (або всіх) предметів, що передбачені навчальним планом у певному класі. При цьому зазначимо, що зміст, визначений Державним стандартом початкової освіти, може бути поданий учням не лише наявно, а й латентно, коли шкільна спільнота сама створює своєрідну субкультуру свого навчального закладу (або району, села тощо) на принципах культуротворчості, що продиктовані закономірностями розвитку сучасного суспільства, опановуючи потрібні для цього знання.

Вектор організації навчальної взаємодії окреслює такі параметри побудови моделі, як *позиційно-рольовий, інструментальний і типологічний*.

Позиційно-рольовий параметр регламентує певну організацію діяльності особистості в кожному мікросередовищі школи як за допомогою того, хто навчає, так і в процесі взаємодії з іншими учнями та самодіяльності. При цьому особистість має можливість перебувати поперемінно або одночасно (у різних мікросередовищах) у ролі учня, учителя, дослідника, асистента, експерта, виконавця, координатора тощо.

Інструментальний параметр передбачає оптимальний вибір видів (дистанційна, очна, заочна тощо), способів організації діяльності залежно від кількості суб'єктів (індивідуальний, парний, груповий, колективний поточний, масовий тощо), відповідних форм (урок, екскурсія, практикум тощо), а також адекватних кожному виду діяльності методів (наприклад, пояснювально-ілюстративний, проблемно-пошуковий, проєктів та ін.) та етапів (зокрема, для навчальної діяльності це такі етапи, як вивчення нового, повторення, закріплення, контроль, корекція).

Типологічний параметр регламентує залучення до таких типів взаємодії, як людина-людина (передбачає систему навчальної взаємодії учня з іншими учасниками освітнього процесу відповідно до етичних, правових норм поведінки), людина-знак (організація навчальної взаємодії з образно-знаковими системами чуттєвого сприймання дійсності, що має певне значення і використовується для збереження і передавання навчального матеріалу: робота з книгою, схемами, графіками, таблицями та іншим дидактичним

матеріалом), людина-природа (організація навчальної взаємодії з об'єктами нерукотворного світу довкілля), людина-техніка (робота з комп'ютером, аудіо- і відеопристроями, іншими технічними засобами).

Вектор об'єктного контексту передбачає забезпечення певних якісних характеристик освітнього простору відповідно до його цільового призначення. Компонентами виступають такі варіанти його специфічної організації (у межах, визначених для проектування, з урахуванням адресатів тощо): *аудіовізуальне оформлення навчальної взаємодії, структурування об'єктів і реляція суб'єктів.*

Параметр *аудіовізуального оформлення* визначає вибір кольорового, світлового рішення; використання певних пристроїв для збільшення і зменшення звукових ефектів (лінгафонні системи, мікрофони, навушники тощо), візуалізації (відеосистеми, зокрема екрани, інтерактивні дошки для кіно- і мультиплікаційного супроводу; використання статичної наочності тощо) та інших, необхідних для відповідного змістовно-сислового (зокрема, тематичного) оформлення приміщення, а також вибір місця — у приміщенні (у тому числі поза закладом загальної середньої освіти, у межах якого проектується простір, а саме музеї, театри, міські (сільські) бібліотеки, теплиця, ферма, музична школа, художня школа, інші навчальні заклади тощо) або на повітрі (зоопарк, дендрарії, парк, галявина в лісі, площа, вулиця, біля пам'ятника тощо).

Параметр *структурування* передбачає певне зонування, забезпечення поліфункціонування або переструктурування приміщення через відповідне розміщення об'єктів (наприклад, парт — по колу, у дві лінії тощо; розміщення однієї класної дошки на передній стінці, а другої — на задній) або їх спеціальний добір (зокрема, парти-трансформери, які можна збирати у великі й малі столи).

Реляційний параметр нормує геометрію руху і ураховує можливість для розміщення учнів сидячи/стоячи (за партами, за конторками, на килимі, кріслах-пуфах тощо; колом, півколом, рядками, групами, парами тощо).

Часовий вектор моделювання освітнього простору відносно закладу освіти передбачає урахування астрономічного

часу за параметрами періодичності, частотності і тривалості. Так, параметр *періодичності* окреслює варіанти організації діяльності учасників освітнього процесу в початковій школі за певними періодами — семестрами, триместрами, чвертями, півріччями тощо. Навчальний період може складатися з п'яти- або шестиденних робочих тижнів. У свою чергу навчальний тиждень може мати різну послідовність робочих і вихідних днів. Для прикладу, два робочих — один вихідний (або день індивідуальних чи самостійних занять вдома), три робочих — один вихідний тощо. Кожен навчальний день теж має свою періодичність. Він може складатися як з окремих уроків, занять, так і блоків (переважно тимчасових) за певним предметом вивчення (скажімо, пари) і за змістом (бінарні або інтегровані). При цьому тривалість уроків і перерв може бути різною (у межах, визначених санітарно-гігієнічними нормами).

Параметр *частотності* передбачає можливість повторення учнем (за потреби) навчального матеріалу будь-якого періоду (коли вивчалась певна тема або параграф), у будь-який час (навіть якщо це тема попередніх років навчання), у будь-якому віці й без обмеження кількості повторів. Можливості для цього відкриваються у проведенні індивідуальних занять, організації самостійної роботи учнів, зокрема дистанційно із використанням інформаційно-комунікаційних технологій (далі — ІКТ).

Параметр *тривалості* забезпечує урахування можливостей для кожної дитини мати зручний саме для неї (індивідуальний) темп вивчення кожної теми, кожного навчального предмета тощо для досягнення бажаних результатів шляхом корекції результатів навчання (діагностувальних робіт, підсумкового оцінювання) за бажанням дитини протягом усього періоду навчання в початковій школі. Це сприятиме практичному втіленню гасла «початкова школа не може бути неуспішною».

Таким чином, експериментальна схема може розглядатись як *дидактичний конструктор* (рис. 2.3) для побудови моделі n -вимірного простору подій в школі, де n — кількісний показник вибору векторів до кожної системи координат (відносно адресатів і закладу освіти). Вибір

певних параметрів кожного вектора, як у межах однієї системи координат, так і між ними, є взаємозумовленим і визначальним для тієї чи іншої події. Сукупність подій, за Л. Виготським, визначається певною соціально-педагогічною ситуацією. Водночас, розглядаючи освітнє середовище, з об'єктами якого взаємодіють учні, як соціокультурне (В. Панов) чи частку культури (І. Шендрик), цю ситуацію визначимо як *соціокультурну педагогічну ситуацію*, яка постає *дидактичною одиницею цілеспрямованого створення освітнього простору учнів у школі*.

соціокультурна педагогічна ситуація

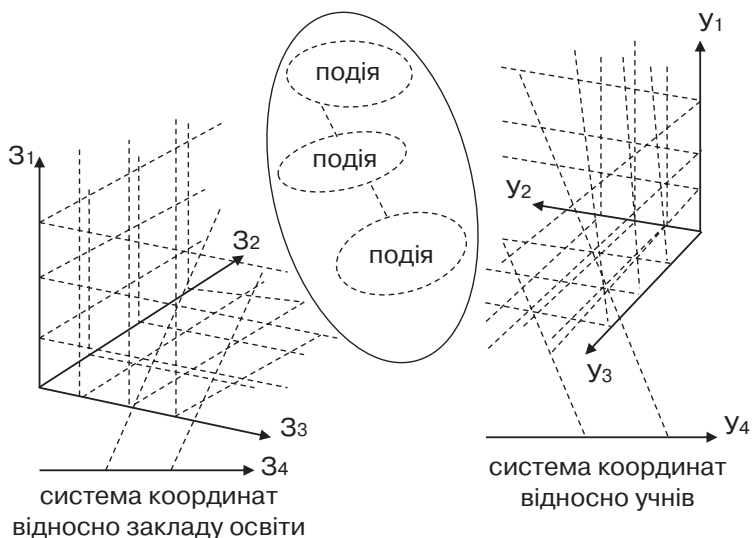


Рис. 2.3. Дидактичний конструктор моделювання освітнього простору в школі відносно учнів і закладу освіти

Комбінування компонентів кожного вектора забезпечує варіативність моделі і багатовимірність освітнього простору. Зокрема, у точках перетину змістового вектора з іншими відкриваються можливості моделювання як організації навчальної взаємодії учнів з учителем (прийняття цілей навчання, що їх висуває педагог, перевірка і оцінювання результатів навчання з його боку), так і взаємонавчання (висування учнями спільної мети, взаємоперевірка

і взаємооцінювання) й самонавчання (формулювання власної мети, самоперевірка і самооцінювання). Водночас розробники моделі мають змогу обирати технічні засоби (відео- й аудіотехніка, зокрема з використанням ІКТ) і форми (зустрічі з фахівцями, екскурсії, індивідуальні заняття тощо) організації навчальної взаємодії учнів. Моделювання освітнього простору учнів у початковій школі за пропонуванням конструктором здійснюють відповідно до санітарно-гігієнічних норм організації освітнього процесу.

Ефективність дидактичного конструктора визначається тим, що згідно з теорією імовірності зміна одного з параметрів багатомірної системи не впливає на результат. Константність системи забезпечує стійкість відносно учнів. Мінливість параметрів векторів, за якими освітній простір моделюється відносно закладу освіти, забезпечує системі керованість і достовірність розвитку подій. Така нежорстка регламентація відкриває можливості для саморозвитку системи. Ступінь свободи конструктора визначена кількістю параметрів для моделювання, де мінімум складають чотири вектори за кожною системою координат.

3. Дидактичні моделі освітнього простору як ресурс модернізації освітнього процесу в початковій школі

3.1. Базова модель освітнього простору в початковій школі

Проекція теоретичних положень створення освітнього простору в школі на практичну сферу з урахуванням зарубіжного і вітчизняного досвіду дали можливість побудувати його базову модель у початковій школі. Моделювання освітнього простору учнів початкової школи для забезпечення резонансного (взаємодетермінованого) розвитку шкільного середовища й особистості учня передбачає гармонізацію багатьох складників цього процесу. Передусім увагу було зосереджено на характеристиці моделі як дидактичної. Так, у побудові базової моделі сутнісною постає така дидактична умова моделювання освітнього простору в школі, як *композиційна єдність дидактичних засад освоєння шкільного освітнього середовища*. Її створення спрямоване на забезпечення *взаємозв'язку діяльності головних суб'єктів освітнього процесу; єдності змісту освіти і процесу виховання; єдності процесів соціалізації й індивідуалізації; єдності теорії і практики; єдності інтеграції і диференціації*. Відповідно, було визначено такі завдання побудови базової моделі: *дидактичне забезпечення створення соціокультурних педагогічних ситуацій, освітніх подій і організації навчальної взаємодії*.

Зважаючи на те, що одна й та сама модель може бути класифікована за різними критеріями одночасно, оскільки типологія моделей не передбачає жорстких меж і залежить від ознак, покладених у їх основу [3; 39; 91], базову модель освітнього простору в школі можна схарактеризувати як *логіко-семіотичну*, що конструюється за допомогою спеціальних знаків, символів та структурних схем, і як *прогностичну*, що передбачає зміни педагогічної реальності. Ураховуючи, що освітній простір у школі як складний і багатомірний об'єкт не може бути детально представлений

однією моделлю, навіть дуже складною, у базовій моделі передбачено два рівні деталізації. Перший, **загальнодидактичний** (рис. 3.1), ґрунтується на засадах системного підходу і презентує *склад, структуру і функції* об'єкта.

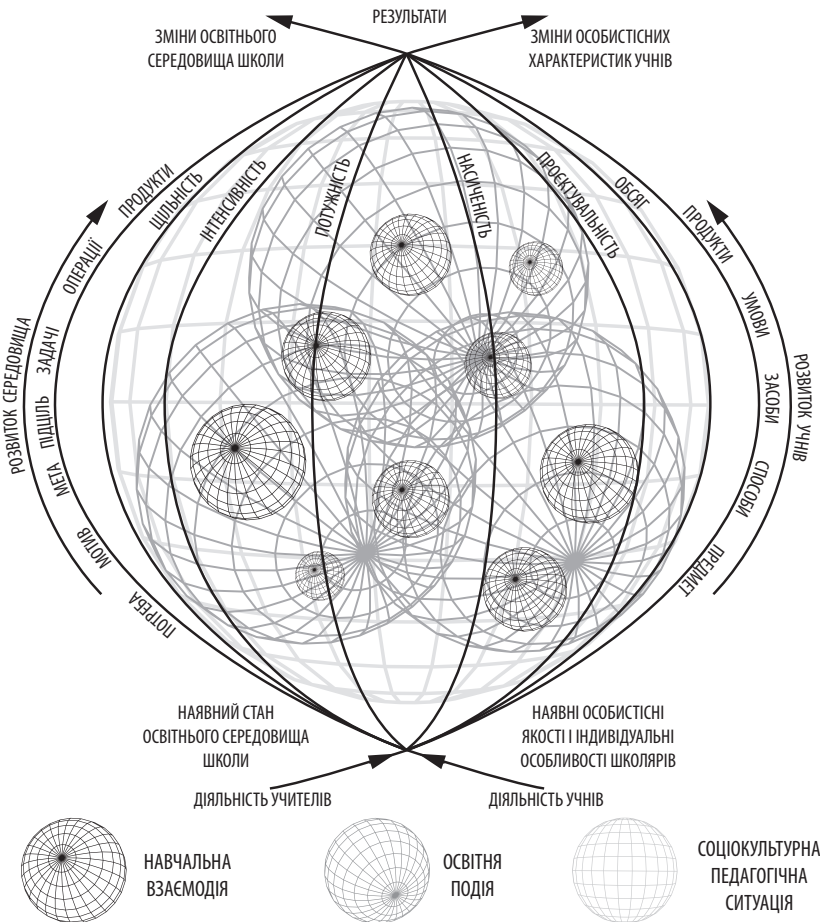


Рис. 3.1. Базова модель освітнього простору учнів у школі I ступеня (загальнодидактичний рівень)

Зважаючи на виокремленні у фаховій літературі структурні компоненти побудови дидактичних моделей (способи

організації діяльності, дидактичні засоби, результати, методи їх фіксації, дидактичні умови), *складниками* базової моделі визначено *змістовий, реалізаційний і результативний зрізи* (ракурси). Так, *змістовий зріз* унаочнює область створення освітнього простору в школі як «кільце», утворене перетином діяльності вчителів, які створюють соціокультурну педагогічну ситуацію, і діяльністю учнів, які усвідомлено обирають об'єкти, способи і види навчальної взаємодії, освоюючи шкільне освітнє середовище. Кожен цикл спільної діяльності вчителів і учнів, спрямований на вироблення певних продуктів, презентовано в моделі *реалізаційним зрізом*. На наступному витку «кільце» зміщується в іншу мірність, яку визначає новий рівень якості середовища й особистісних характеристик учнів — новоутворень, здобутих у результаті організації їхньої навчальної взаємодії з об'єктами шкільного середовища на попередньому витку. Ці результати окреслюють *результативний зріз* моделі.

Структурування моделі зумовлює *взаємозв'язок компонентів реалізаційного зрізу — діяльності вчителів і діяльності учнів* як провідних суб'єктів створення освітнього простору в школі. Водночас вони визначають зв'язки між *компонентами змістового (соціокультурна ситуація, освітні події і навчальні взаємодії) і результативного (зміни освітнього середовища і зміни особистісних характеристик учня) зрізів*. Учителі та учні як творці освітнього простору, який є динамічною системою, використовують ту мірність, у якій знаходяться з позиції «перебування в моменті». Вони прогнозують і діють на основі наявних умов, долаючи дисонанс між «хочу зробити» і «роблю» або «зробив», як крок від «до» і «після». Такий підхід сприяє рефлексивному розвитку учнів. Це означає, що учень є суб'єктом навчання і самостійно визначає межі свого знання/незнання і знаходить засоби їх розширення шляхом взаємодії з об'єктами освітнього середовища. Так, для участі в освітніх подіях, які відбуватимуться в межах визначеної соціокультурної ситуації (конкурси, відбірні тури, змагання, вистави тощо за певною темою), кожна дитина цілеспрямовано готуватиметься, використовуючи для цього

ефективні саме для неї способи і види навчальної взаємодії, що сприятиме осмисленому освоєнню шкільного освітнього середовища. Діяльність учителя в цих умовах спрямована на гармонізацію, усунення деструкції навчальної взаємодії дитини з наявними об'єктами освітнього середовища і забезпечення нових, відповідно до індивідуальних особливостей і запитів учнів. Таким чином, «хвилі» розвитку шкільного середовища і особистісного розвитку учнів резонують, посилюючи результати. «Резонансний ефект... сприяє виникненню якісно нового рівня освіти і становлення творчої особистості» [70]. Унісон цих процесів у моделі унаочнено однаковою амплітудою коливань хвилястих стрілок, які демонструють розвиток середовища і особистісний розвиток учня.

Загальнодидактичний рівень базової моделі візуалізує єдність структурних елементів (цілісність моделі) і визначає її *функціональну спрямованість*. З одного боку, *пояснювальну*, оскільки презентує інноваційну дидактичну систему й ілюструє особливості динаміки розвитку суб'єктів і середовища початкової ланки закладу загальної середньої освіти. З іншого — *перетворювальну*, оскільки визначає процесуальні орієнтири перебудови освітнього процесу з існуючого до презентованого в моделі бажаного стану і відкриває можливості її адаптації до особливостей функціонування різних шкіл. Цим зумовлений і рекомендаційний характер окремих аспектів опису моделі.

Конкретизуємо загальну характеристику базової моделі освітнього простору в початковій школі на кожному з виокремлених зрізів. Так, *змістовий зріз* розкриває такі взаємопов'язані компоненти, як *взаємодії* (сукупність яких утворює певну подію), *події* (сукупність, певна послідовність (сюжет) яких утворює соціокультурну педагогічну ситуацію) і власне *соціокультурна педагогічна ситуація*.

Соціокультурну педагогічну ситуацію визначає дотримання таких дидактичних засад, як *єдність змісту навчання і процесу виховання; єдність процесів соціалізації й індивідуалізації*. Створення такої ситуації дає можливість урахувувати в процесі навчання соціокультурні реалії життя дитини. *Способом формування* соціокультурної

педагогічної ситуації визначено *соборність шкільного устрою*, що передбачає міжособистісну взаємодію соратників. Так, соціокультурну педагогічну ситуацію, яка вбирає життєві і педагогічні події, окреслює *наскрізна тема*. Вона охоплює фрагменти навчальної програми (навчальні теми предметів інваріантної та варіативної частини базового плану) і виховної роботи (класних годин, гуртків, секцій, студій), зокрема груп продовженого дня. У цьому виявляється *єдність змісту освіти і процесу виховання*. Відкритість і пластичність презентованої моделі проявляються в можливостях добору тем для створення соціокультурної педагогічної ситуації кожною школою самостійно. Відповідно до вікового параметра часового вектора дидактичного конструктора добір здійснюють з урахуванням вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку. Аналіз педагогічної теорії і практики свідчить, що водночас їх потрібно добирати відповідно до календарних дат і мати предметну («Казкова країна», «Вода — дорогоцінний дар природи», «Математика — цариця всіх наук», «Мова рідна, слово рідне...» та ін.) або міжпредметну («Т. Шевченко — поет і художник», «Час у нашому житті» та ін.) спрямованість [104, с. 292–293]. *Тема* виступає стрижнем не лише інтеграції змісту, а й об'єднання і згуртування дітей і вчителів (як у межах класу, так і паралелі, а також усіх ланок школи) для виконання спільної справи [51], проекту [89; 113]. Вона постає своєрідним синхронізатором діяльності вчителів, керівників гуртків, вихователів, психологів, бібліотекарів та інших працівників школи, активізує залучення (як волонтерів) батьків, фахівців, учителів-пенсіонерів. Це розширює коло навчальної взаємодії дитини не лише на уроках, заняттях гуртків і секцій у межах школи, а й поза нею (цілеспрямоване відвідування музеїв, театрів тощо) і сприяє її соціалізації.

Ритмічний параметр часового компонента дидактичного конструктора моделювання освітнього простору відносно учнів визначає тривалість роботи над однією наскрізною темою, обраною для створення соціокультурної педагогічної ситуації. Вона може варіюватися в межах двох тижнів (від 5 до 10 робочих днів за умови п'ятиденного

навчання), що зумовлено віковими особливостями дитини молодшого шкільного віку щодо тривалості збереження інтересу до виконання певної справи (проєкту). Цей параметр визначає і старт діяльності за темою. Він задається одночасно із підсумками роботи над попередньою в останній робочий день тижня, щоб діти мали змогу протягом вихідних усвідомити наявні результати, визначитись з продуктом навчальної діяльності і необхідними для його виготовлення ресурсами (матеріальними і когнітивними). Проведення роботи з презентації продуктів навчання і планування подальшої діяльності відбувається у час, відведений для позакласної роботи, і реалізовується у формах виховної роботи — свято, конкурс, змагання тощо, де продуктами можуть бути сценарій, добірка завдань, запитань для інтерв'ю, замітка до газети та ін. Перелік форм, які пропонуватимуться учням для вибору, складається вчителем з урахуванням вікового параметра дидактичного конструктора. Так, провідний вид діяльності 6-річних дітей — це гра, 7–10-річних — навчання. Це вносить певні відмінності в організацію діяльності учнів 1-х класів та інших класів початкової школи на етапі визначення продуктів і форм їх презентації. Відповідно, для 6-річних дітей вони будуть орієнтовані на гру, натомість у 2–4-х класах більшою мірою спрямовані на вирішення певних життєвих проблем. Зазначимо, що перелік має бути відкритим, що створює умови не лише для вільного вибору, а й творчості учнів. План підготовки і реалізації задуму виносять на обговорення класу. Зазначимо, що в першому класі ця робота відбувається переважно фронтально, а починаючи з другого — поступово організовується в парах, трійках, групах. Позиція вчителя-соратника визначається у спрямуванні учнів на вибір продуктів і дій, виконання яких забезпечуватиме освоєння програмного матеріалу (підготувати запрошення, вивчити вірші, виміряти довжину стрічок для оформлення кабінету тощо).

Єдність процесів соціалізації і індивідуалізації в соціокультурній педагогічній ситуації виявляється у виборі соціально значущих тем, що відкриватимуть перед дитиною можливості для соціальної практики й вільного вибору

продуктів, які вона прагне створити (як матеріального виду, так і нематеріального — когнітивного). Відповідно, і сам очікуваний продукт набуває соціальної і особистісної значущості.

Таким чином, визначені дидактичні умови сприяють гармонізації виховних і когнітивних впливів і водночас зміщенню їх вектора з дитини на соціокультурну педагогічну ситуацію, створення якої визначається соціальними запитами та індивідуальними потребами учнів, з урахуванням компонентів культурологічного підходу [13, с. 59]: *ставлення до дитини як суб'єкта життя, здатного до культурного саморозвитку і самозміни; визнання педагога як посередника між дитиною і культурою, який здатен вести і підтримати її в індивідуальному самовизначенні у світі культурних цінностей; розуміння освіти як культурного процесу, рушійною силою якого є власні смисли; ставлення до школи як цілісного культурно-освітнього простору, де живуть і відтворюють культурні образи життя дітей і дорослих, відбуваються культурні події, твориться культура і виховується людина культури.*

Освітні події, які відбуваються в межах соціокультурної педагогічної ситуації, визначені *єдністю теорії і практики*. Вони формуються в межах навчальних предметів (студій, гуртків тощо) і окреслюють їх резерви щодо розгортання діяльності педагогів і школярів. Для учнів — вони визначаються задоволенням потреб в отриманні знань і умінь, необхідних для виготовлення продукту або продуктів, обраних у межах теми. Для вчителів — передусім у забезпеченні стандартизованої якості освітніх результатів. *Способом* для цього, за результатами парадигмального аналізу, визначено *поліпозиціонування* школярів.

Освітня подія окреслює організацію роботи за обраною темою, яка визначає соціокультурну педагогічну ситуацію і реалізовується у формах виховної роботи (спільна творча справа, проєкт тощо). Події від традиційного проведення заходів відрізняє колективна підготовка на всіх стадіях, а також усвідомлена активність і самостійність учнів. Діти разом з учителями визначають напрями і змістові аспекти підготовки з кожного предмета вивчення відповідно,

етапи відбору продуктів (у межах класу, на паралелі, з іншою школою), партнерів або суперників (учні, вчителі, батьки або змішані команди), встановлюють систему оцінювання результатів, визначають джерела інформації і перевіряють стан готовності. Спільно визначають і учнів-координаторів підготовки з кожного навчального предмета і в кожній групі. Встановлюють графік етапів і перевірки проміжних результатів, а також відповідальних за їх здійснення. На проміжних етапах відбувається рефлексія і визначення подальших дій кожного учасника. Це може бути взаємо- або самонавчання, звернення за допомогою до вчителів, батьків тощо. Зазначимо, що в першому класі така робота переважно відбувається за безпосередньою координацією вчителя, а починаючи з другого — поступово переходить до опосередкованої. У процесі реалізації цієї роботи, як зазначалося, може створюватися «карта» освоєння кожним учнем освітнього середовища школи. Вона виступатиме путівником освітніх можливостей, які відкриває шкільне середовище, і водночас спільним продуктом взаємодії вчителя і учня. За допомогою малюнків, знаків діти можуть позначати на ній свої прагнення (прогностичність) і досягнення (результативність), аналізуючи результати і визначаючи наступні кроки, аргументувати їх вибір і встановлювати часові межі досягнення бажаного. Роль учителя полягає в спрямуванні на добір завдань для реалізації учнями власного задуму, виконання яких сприятиме формуванню визначених Державним стандартом початкової освіти компетентностей.

Зазначимо, що на різних позиціях учні можуть перебувати не лише в процесі підготовки, а й під час реалізації задуму. Скажімо, діти приймають рішення організувати в школі гурток для навчання дідусів і бабусь користування комп'ютером або для вихованців дитячого садочка з логіки, де вчителями будуть самі учні. Таким чином, у кожній освітній події учень може мати різні позиції — того, хто навчає, і того, кого навчають; виконавця і керівника групи (команди); здійснювати взаємо- і самоперевірку й оцінювання; спільно або самостійно приймати рішення (наприклад, щодо самонавчання, з метою покращення одержаних

результатів або звернення за допомогою до старших учнів, учителів тощо), колективно і самостійно визначати форми подання і перевірки результатів та критерії їх оцінювання.

«Тканину» освітнього простору в школі утворюють «вузли» **навчальної взаємодії учнів** з об'єктами шкільного освітнього середовища. Вона забезпечується *єдністю інтеграції і диференціації*. **Способами** її реалізації за результатами парадигмального аналізу визначено *полісуб'єктність і поліфонію*. Так, диференціація відбувається за результатами психологічних тестів з виявлення індивідуальних особливостей дітей відповідно до векторів системи координат дидактичного конструктора моделювання освітнього простору в школі відносно учнів. Учні, поінформовані про пріоритетні для кожного з них способи навчання, мають змогу на кожному уроці свідомо обирати об'єкти навчальної взаємодії, об'єднуючись у групи, пари, команди або працюючи самостійно. Кількість різновидів зумовлена результатами виявлення індивідуальних особливостей школярів. За потреби (наприклад, у першому класі, коли педагог здійснює безпосередню координацію діяльності школярів) учитель може використовувати фішки — умовне позначення взаємодії, до яких діти мають змогу долучатись у навчальному закладі, де кожен учень має обов'язкові для виконання (фішки видає вчитель) і ті, які обирає за власним бажанням. Учень може запропонувати інші, ще не передбачені варіанти навчальної взаємодії. Цей підхід сприяє не лише ефективній організації навчальної взаємодії, а й залученню дитини до свідомого освоєння освітнього середовища школи.

Відповідно до типологічного параметра дидактичного конструктора навчальні взаємодії організовують як індивідуальну, парну, групову, колективну (фронтальну), поточну роботу з книгою, дидактичним інструментарієм, з аудіовізуальними пристроями (як у школі, так і вдома) у формі уроку, заняття, досліду, практикуму, екскурсії тощо. Вчитель передбачає можливість залучати до взаємодії фахівців, старших учнів, учителів-предметників, а також забезпечувати різний фон (ступінь складності завдань, інформації, одержання її з різних джерел і наявність

відмінних точок зору тощо). Зазначимо, що така вікова особливість школярів, як кризовий період 6–7 років, новий статус і зміна колективу, потребують поступового розширення кола взаємодії учнів з об'єктами шкільного середовища. Так, міжособистісна взаємодія першокласників у цей період має обмежуватися представниками одного класу і здійснюватись спочатку в парі, потім у групі і команді. Поточні форми роботи, які передбачають міжособистісну взаємодію з учнями інших класів, вводять поступово наприкінці першого року навчання або на початку другого.

Інтеграція відбувається на рівні підготовки вчителями, які працюють у початковій ланці школи, матеріалів для організації навчальної взаємодії. Зміст предмета вивчення подається блоками, через укрупнення дидактичних одиниць [168]. Як зазначалося, навколо *теми*, яка окреслює соціокультурну педагогічну ситуацію, інтегрується зміст предметів вивчення. У цих умовах учителі мають можливість під час підготовки навчальної взаємодії презентувати авторські методи і прийоми, які визначають його фахову майстерність. Водночас кожен учитель має банк ефективних форм, методів і прийомів, які накопичував у процесі самоосвіти. Цей арсенал під час спільної підготовки вчителями методичного забезпечення організації навчальної взаємодії стає доступним для реалізації всіма педагогами школи. Таким чином, педагогічний колектив початкової ланки школи спільно розробляє і поповнює банк завдань для організації навчальної взаємодії, користуватись яким може кожен педагог. До цієї роботи залучають (за згодою) вчителів-пенсіонерів, які вже не працюють у школі, але в змозі допомагати, виступаючи й у ролі волонтерів для безпосередньої організації роботи учнів у певних класах, і модераторами організації навчальної взаємодії у групах. Такий підхід сприятиме обміну досвідом, взаємо- і самонавчанню педагогів безпосередньо в процесі роботи і забезпеченню соборності шкільного устрою на рівні формування згуртованості педагогічного колективу.

Унаочнення такого компонента змістового зрізу, як навчальна взаємодія, потребує уточнення базової моделі

на дидактико-методичному рівні (рис. 3.2). Це другий рівень деталізації базової моделі освітнього простору в початковій школі, який ґрунтується на припущенні, що в дитячому колективі наявні представники всіх груп, виокремлених за векторами системи координат дидактичного конструктора моделювання освітнього простору в школі відносно особистості. Враховуючи, що в «чистому вигляді» будь-які ознаки особистості зустрічаються рідко, а бувають більш або менш вираженими, у моделі передбачено, що дитина не обмежена лише пропонованими за результатами тестування взаємодіями з об'єктами шкільного середовища. Вона може і має долучатися до роботи всіх організованих груп.

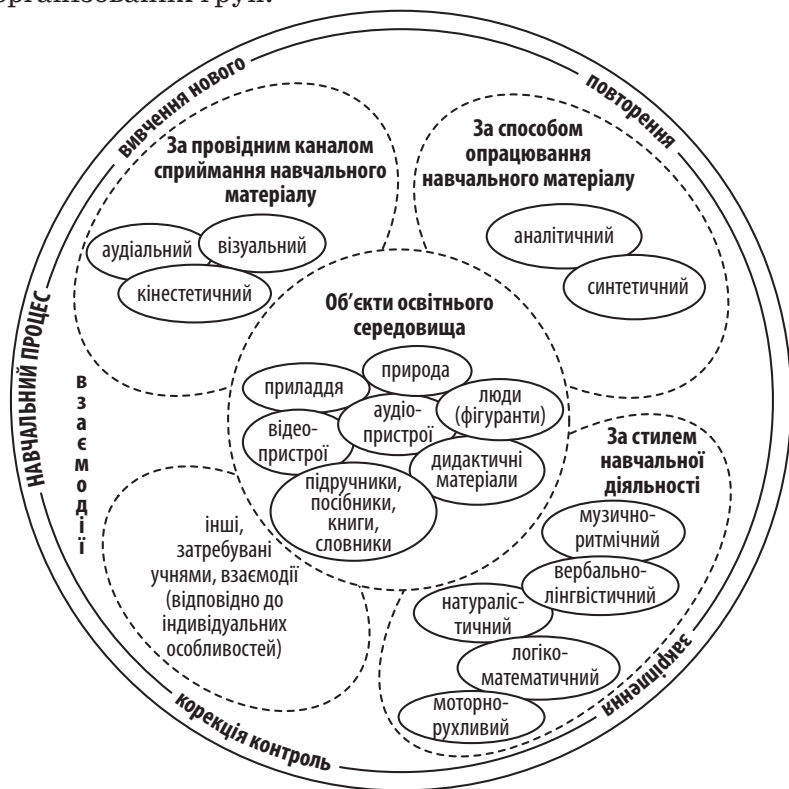


Рис. 3.2. Базова модель освітнього простору учнів у початковій школі (дидактико-методичний рівень)

Як свідчить практика, дитина в молодшому шкільному віці намагатиметься використати всі створені в школі можливості для навчальної взаємодії. Водночас навчальна взаємодія, відповідно до виявлених індивідуальних особливостей учнів, має організовуватись не лише на уроках, заняттях у межах школи, а і поза нею (у межах теми, яка визначає соціокультурну педагогічну ситуацію). Зазначимо, що реалізація принципу надмірності відбувається за рахунок організації роботи учня в кожній із груп за виокремленими векторами системи координат дидактичного конструктора відносно учнів, навіть якщо за результатами дослідження жодного представника однієї чи кількох із них не виявлено.

Педагогічна інтерпретація індивідуальних особливостей учнів передбачає *створення відповідних груп, добір об'єктів навчальної взаємодії і завдань для ефективної організації роботи в групах*. Аналіз досліджень проблеми засвідчив необхідність урахування різноманіття когнітивних стилів особистості, які впливають на перебіг і результативність навчальної діяльності школярів. Дослідники частіше ураховують їх для визначення «профілів» класу за більшістю представників, виявлених за певними параметрами. Таке сумарне узагальнення дещо спрощує побудову освітнього процесу на особистісних засадах і не дає можливості повною мірою реалізувати потенціал кожного школяра. Щоб запобігти цьому, у моделі передбачена організація роботи в групах, з урахуванням кожного з визначених у векторах дидактичного конструктора параметрів у «чистому» вигляді, з опорою на результати досліджень з проблеми [9; 63; 77; 90; 131; 140].

Розкриємо основні особливості організації навчальної взаємодії учнів у групах і передусім у тих, що формуватимуть *за провідним каналом сприймання інформації* (окремі автори називають його типом пам'яті або модальністю). Так, учні, у яких домінує *візуальний* канал («іконісти» і «вербалісти»), сприймають матеріал через символ, слово, текст зоровим рецептором. Діти цього типу сприймання реагують на яскравість, розмір, фактуру, форму, симетрію/асиметрію, колір, його насиченість, чистоту тощо.

Для організації їхньої ефективної навчальної взаємодії використовують кольорові олівці, фломастери, крейду тощо. Скажімо, запис назв кожної пори року олівцем певного кольору (який домінує у природі в цю пору) сприятиме кращому запам'ятовуванню їх назв учнями-«вербалістами», а розмальовування малюнків-символів сезонів, з якими може асоціюватися їх назва, — школярами-«іконістами». Для тих, хто краще сприймає навчальний матеріал візуально, вчителі початкової ланки застосовують прийоми уявного (подумки) «письма» (букв, буквосполучень, слів, речень) і «малювання» (картин, силуетів та ін.) на стіні, небі тощо. Учні пропонують завдання — уявити, яким може бути певне слово (або звук) за кольором, формою, фактурою, які уявні картини (асоціації) воно викликає тощо. Реалізація цих прийомів передбачає внутрішньоособистісну («із самим собою») навчальну взаємодію учнів. З урахуванням особливостей сприймання матеріалу дітьми цієї групи вчителі добирають завдання, виконання яких передбачає взаємодію з підручниками, посібниками, словниками, енциклопедіями, періодикою (зокрема, з різними шрифтами текстів), а також дидактичних матеріалів, передусім наочних. Подають цей матеріал і з допомогою рідерів (за їх наявності). Для візуального його сприймання використовують і такі прилади, як лупи, мікроскопи, дзеркала тощо, зокрема для складання опису, порівняння або малювання певних об'єктів. Для активного впровадження ІКТ навчальну взаємодію представників цієї групи організують за допомогою об'єктів динамічної візуалізації інформації (екран, комп'ютер і інтерактивна дошка). Наприклад, читання текстів пісень, запис яких з'являється на екрані (караоке) з поступовим прискоренням, сприятиме вдосконаленню техніки читання. Міжособистісну взаємодію учнів організують на основі аналізу і обговорення зразків (афіші, плакати, кінофільми тощо) для підготовки власного продукту. Завдання для цієї групи учнів подають як інструкції, алгоритми, схематичні малюнки послідовності виконання, пазли, маршрутні карти тощо.

У дітей з домінуванням *аудіального* каналу отримання інформації (сприймають почуте і висловлене самим)

краще виражена реакція на темп, силу звука, ритм, тембр, інтонації. Для організації навчальної взаємодії цієї групи вчителі готують матеріал (на стадії підготовки занять), який учні прослуховуватимуть (повідомлення, виступ тощо) за допомогою аудіотехніки з використанням навушників (щоб не заважати роботі інших груп). Інформація може бути подана тихо (щоб дитина прислухалась), на тлі музичного супроводу або іншого звукового ефекту (шум лісу, моря, вітру, пташиного щебету тощо). Крім звичайних текстів, використовують віршові форми, пісні, повідомлення від імені або «голосом» мультиплікаційних героїв (наприклад, для запам'ятовування таблиці множення, алфавіту), радіовистави (скажімо, для зіставлення з текстом твору) тощо. Для учнів, які краще сприймають у процесі говоріння, пропонують завдання із використанням запису і прослуховування (за допомогою аудіотехніки) прочитаної уголос самими учнями інформації або запис відтворення учнем певного повідомлення з наступним прослуховуванням для порівняння з текстом-оригіналом і оцінювання результатів. Ці матеріали готують відповідно до теми і мети заняття (уроку). Так, для вдосконалення техніки читання дитина робить аудіозапис читання тексту, який потім використовує для самоперевірки. Для забезпечення прийому читання в супроводі використовують аудіозапис з нормативною технікою читання тексту для певного класу, яку дитина чує в навушниках, читаючи цей текст у підручнику мовчки або пошепки. На уроці з української мови, приміром на тему «Оголошення», дітям пропонують для прослуховування аудіозаписи оголошення про прибуття потягу, циркову виставу та ін. Завданням, відповідно до мети, може бути складання дітьми власного продукту за аналогією. Наприклад, оголошення про проведення свята. Особистісну взаємодію дітей цієї групи організують у процесі коментованого письма, обговорення і дискусії учнів між собою, учнів і інших фігурантів — учителя, старшокласників, запрошених фахівців, батьків та ін. Завдання для організації роботи в групі оголошує вчитель або учень-координатор як безпосередньо, так і за допомогою аудіоповідомлення.

Організація ефективного сприймання навчального матеріалу дітьми з домінуванням *кінестетичного* каналу потребує добору рухливих вправ, у яких задіяні м'язи рук і ніг школярів, а також дрібної моторики — пальців. Це малювання і розмальовування, ліплення, аплікація, вишивання, письмо тощо. Для виконання цих завдань учитель організовує навчальну взаємодію учнів із різноманітним приладдям. Це обладнання для письма і малювання (плакатні пера, пензлі, крейда, вугілля, фломастери тощо), а також пластичний матеріал (глина, тісто), шматочки дротів, мотузок, тканин різної фактури, наждачний і кольоровий папір, поролон, фольга, картон, ножиці, клей, альбоми, зошити, різноманітний природний матеріал (шишки, жолуді, листя, каміння, мушлі, тирса, пісок, насіння та ін.) тощо. Діти можуть згинати шматочки дроту у формі букв або вирізати їх з тканини (або фольги) чи робити аплікацію з листя для оформлення стендів у шкільному коридорі. Міжособистісну взаємодію дітей у цій групі організують у формі ігор. Наприклад, відгадування цифр, букв (чисел, слів) за контуром їх написання в повітрі (на парті або підлозі), знаходження заданого предмета наосліп (причому, за формою — трикутник у мішечку), «читання» слів не дивлячись (обводять пальчиком), «надрукованих» буквами з різного матеріалу (наждачний папір, фольга, поролон, оксамит), утворення «живих» букв/цифр, коли діти шикуються так, щоб «записати» слово/число, інсценізацію казок, байок, оповідань. Серед прийомів роботи цієї групи виправдовує себе і організація запам'ятовування через супровід тексту жестами, рухами, зокрема з використанням м'ячів, скакалок, розлінованих таблиць для гри у «класики» тощо. Це може бути плескання в долоні і тупотіння ногами як реакція на правильне і неправильне виконання завдань під час перевірки, мінівістава лялькового театру або театру тіней. Для цих дітей вчителі організують безпосередню дію з предметами для вимірювання — лінійками, вагами, годинниками, секундомірами, мірними чашками, компасом, анемометром тощо. Зауважимо, що це розглядаємо не як демонстрацію виконання вимірювання, а як організацію навчальної взаємодії кожної

дитини з певним об'єктом. Міжособистісна взаємодія передбачає порівняння даних і спільне вироблення алгоритму дій для одержання достовірних результатів.

Організація навчальної взаємодії з урахуванням *специфіки оброблення* дитиною *навчального матеріалу* ґрунтується на результатах дослідження проблеми латеральної (бокової) асиметрії півкулі головного мозку [9; 63; 77; 90; 131; 140]. Так, дітей, у яких домінує *права півкуля головного мозку*, вирізняє *конкретно-образне мислення*, розвинена уява, візуальне сприймання і практична спрямованість. Вони оперують образами реальних предметів, гарно орієнтуються в просторі, тому серед об'єктів, які використовують для організації навчальної взаємодії дітей з домінуванням візуального сприймання навчального матеріалу, обирають ті, які передбачають безпосередню дію з предметами — порахувати, зважити, відміряти, розмалювати, скласти з частин (як-от одержати зображення предметів, якщо правильно зібрати пазли, на яких написані букви, склади) тощо. Затребуваною учнями з цим типом мислення є навчальна взаємодія з наочними дидактичними матеріалами і макетами. Натомість організація роботи з абстрактними візуальними об'єктами — схемами, графіками, умовними позначеннями і символами — не матиме бажаного результату.

Дітей з домінуванням правої півкулі головного мозку вирізняє *синтетичний* спосіб опрацювання навчального матеріалу. Вони осмислюють, об'єднуючи окремі частини, аспекти, елементи, ознаки і властивості об'єктів у ціле. У них превалюють *індуктивні* процеси мислення, коли на підставі конкретного, часткового робиться узагальнення, загальне положення виводять з одиничних фактів і прикладів. Представники цієї групи легко знаходять зв'язки і будують нові моделі і конструкції, виявляючи творчість. Навчальну взаємодію дітей цієї групи з об'єктами шкільного середовища організують, зважаючи на те, що вони рухаються *від конкретних прикладів, практичних прийомів до формулювання правила*. З урахуванням цих особливостей для роботи представників цієї групи добирають завдання, які передбачають можливості

для генерування ідей, пошуку нових варіантів розв'язання проблеми. Наприклад, ознайомлення з літературними творами певного жанру (вірші, п'єси, байки тощо) з метою вибору для виступів на святі або складання книжки-збірки за темою (пори року, мирилки та ін.) для презентації в дитячому садочку, перегляд фрагментів фільмів, мультфільмів для складання задач (призначених для обміну між класами) за подіями, які в них відбуваються. Навчальну взаємодію дітей цієї групи організують для створення власного творчого продукту — казки, вірша, діафільму. Зокрема, заповнення «прогалини» у творі або послідовності подій у малюнках (слайдах), «озвучування» діалогів мультиплікаційних героїв тощо.

Діти, у яких домінує права півкуля головного мозку, частіше *екстраверти* і їхня міжособистісна взаємодія може реалізовуватись через організацію не лише парної, а й групової і командної діяльності. Учні цієї групи залучають до інтерв'ювання фахівців і опитування батьків, школярів, допомоги іншим учням. Вони є лідерами і добре виконують ролі адміністраторів і організаторів, тому активно долучаються до допомоги вчителю. У межах цієї групи вчителі організують обговорення, висловлювання власних думок і умовиводів, їх колективну перевірку і взаємооцінювання результатів з чіткою аргументацією. Учні цього типу осмислюють сам продукт і *не звертають уваги на процес діяльності*, яким він досягається, тому процес їхньої навчальної взаємодії координується вчителем безпосередньо.

Дітей з домінуванням *лівої півкулі головного мозку* вирізняє схильність до *абстрагування й узагальнення*. Вони оперують словами, фактами, датами, іменами, умовними знаками, символами і вирізняються аудіальним сприйманням та теоретичною спрямованістю. Серед об'єктів, які використовують для організації навчальної взаємодії учнів із домінуванням аудіального каналу сприймання, для роботи дітей цієї групи надають перевагу теоретичному матеріалу і його опрацюванню — записати, обчислити, відтворити з пам'яті (коротко або докладно переказати), скласти схему, підготувати повідомлення, виступ тощо.

Дітей з домінуванням лівої півкулі головного мозку вирізняє *аналітичний* спосіб оброблення інформації. Досліджуючи предмет пізнання, вони подумки розчленовують його і виявляють складові, елементи, частини, ознаки і властивості та намагаються розгледіти його зусібч до найдрібніших нюансів. У них превалюють *дедуктивні* процеси мислення, коли на підставі загального здобувають знання про часткове, конкретне. Цих дітей приваблюють логічні вправи, проблемні завдання, які потребують аналітичних зусиль, відкриття нового. Вони рухаються *від правила до прикладів*, досліджуючи загальні положення з наступною практикою їх використання, тому ефективною для учнів цього типу є організація навчальної взаємодії з метою порівняння (виявлення спільного і розбіжностей) певних об'єктів, вибору оптимального. Наприклад, пошук раціонального способу розв'язування задачі.

Діти з домінуванням лівої півкулі головного мозку частіше *інтроверти* і рідко потребують сторонньої допомоги. Тому пріоритетна для них — організація самостійної роботи. Оскільки вони *зосереджені на процесі діяльності* і часто виконують завдання послідовно, поділяючи на блоки, частини, то не потребують безпосередньої координації. Для організації навчальної взаємодії їм пропонують схему, графік або алгоритм, пам'ятку щодо виконання і самооцінювання результатів.

Якщо в класі виявлено представників з нечітким вираженням латеральної асиметрії півкулі головного мозку (у фаховій літературі їх визначають як «рівнопівкульні», амбідекстри), для них організують збалансовану навчальну взаємодію з об'єктами шкільного середовища без переваг для певного типу мислення.

Організація навчальної взаємодії у групах, утворених за *провідним стилем навчальної діяльності*, ґрунтується на результатах досліджень проблеми множинності інтелекту [28; 153]. Так, учні, у яких превалює *натуралістичний* стиль, є дослідниками об'єктів природи. Вони виявляють інтерес до природних явищ, рослинного і тваринного світу. Організація навчальної взаємодії у цій групі дітей з об'єктами освітнього середовища ґрунтується на їхній

здатності спостерігати і розуміти природний світ, розрізняти і класифікувати ознаки і властивості навколишнього середовища. Зокрема, складання і виконання завдань, пов'язаних із вилученням зображення чи назви «зайвої» тварини з-поміж інших у переліку (пташки серед комах, горобця серед перелітних птахів та ін.), розподіленням на групи — свійські і дикі тварини, хвойні і листяні (квіткові) дерева тощо. Роботу цієї групи вчитель організовує за допомогою луп, мікроскопів, гербарію, відеороликів про навколишнє середовище, дидактичної наочності відповідного змісту тощо. Затребуваною дітьми цієї групи є організація безпосередньої взаємодії з тваринами (домашніми улюбленцями або класного зоокуточка) і рослинами (кімнатними, у докiллi). За результатами спостереження під час екскурсій або виконання певних дій (висадки рослин, догляду за тваринами) діти складають задачі, пишуть твори (вірші, казки, загадки), повідомлення, організують виставки малюнкiв, світлин тощо. Водночас, як зазначає фахівець з проблеми Г. Тарасенко, важливо, щоб «природничі знання пройшли крізь призму почуттів дитини, тоді вони будуть оцінені нею і стануть вольовим актом» [139, с. 3].

Діти з домінуванням *музично-ритмічного* стилю навчальної діяльності володіють почуттям ритму, мають гарний слух, добре запам'ятовують мелодії і співають. Для цієї групи дітей організують навчальну взаємодію з аудіо-приладами, музичними інструментами (скажімо, шумовими: маракаси, румба, бубни тощо), а також виконання певних дій за заданим ритмом — читання або письмо (для вдосконалення навичок) з прискоренням і зменшенням швидкості метронома, спів за надрукованим текстом пісні і музичним супроводом в аудіозаписі, читання з підвищенням і зменшенням гучності голосу, добір до текстів відповідних музичних творів тощо.

Учні з домінуванням *логіко-математичного* стилю вирізняє схильність до виконання логічних вправ, розгадування головоломок, числових підрахунків. Для організації навчальної взаємодії учнів цієї групи вчителі використовують схеми, графіки, діаграми, таблиці, ребуси, шаради, готують завдання, виконання яких потребує

розрахунків (зокрема, усних), формулювання гіпотез, встановлення хронології і послідовності з логічним навантаженням тощо. Наприклад, відшукати в тексті слово за «адресою» (третьій абзац зверху; п'ятий рядок зверху; четверте слово, якщо рахувати справа наліво), складання слів за результатами обчислень значень математичних виразів з використанням порядкових номерів букв у алфавіті або поданих порядкових номерів букв.

Учні, у яких домінує *вербально-лінгвістичний* стиль навчання, використовують словесні засоби для запам'ятовування. Затребуваною цією групою дітей виявляється організація навчальної взаємодії з репродукціями, світлинами, малюнками, реальними предметами для складання усних описів, словесних портретів, творів, задач тощо. Діти з переважанням цього стилю навчання активно взаємодіють із підручниками, енциклопедіями, періодикою для підготовки повідомлень, переказу текстів, аналізу прочитаного, обговорення і дискусії. З цією ж метою вчителі організують прослуховування фрагментів виступів, доповідей тощо, проводять роботу і над збагаченням словникового запасу, і над розвитком мовлення учнів.

Діти з домінуванням *моторно-рухливого* стилю гарні міми, актори і танцюристи, тому вчителі спрямовують діяльність учнів цієї групи на підготовку інсценізації, створення виробів, виконання танцювальних і спортивних вправ, які, відповідно до мети, вони письмово описують, використовують для складання або розв'язування задачі, вивчення тексту, правила тощо. Учні, у яких переважає цей стиль навчання, вправні в рухливих іграх і фізичних вправах, тож для організації їхньої навчальної взаємодії вчителі використовують об'єкти, які можна збирати і розбирати. Наприклад, розв'язання логічних завдань із паличками, сірниками (після очищення від сірки). Водночас розвиток певних навичок учнів (усного рахунку, складання слів зі складів тощо) має на меті організація рухливих ігор. Зокрема, гра «класики» у відведених для цього місцях з розліноюною підлогою (чи шматками лінолеуму), з м'ячами, на яких наклеєні (з оракалу) букви, числа, буквовосполучення, слова.

Зазначимо, що організацію навчальної взаємодії відповідно до провідного стилю навчання не пов'язують з певним предметом вивчення. На кожному з них до навчальної взаємодії залучають дітей з будь-яким типом мислення. Водночас розвиток особистості забезпечується через зміни об'єктів взаємодії, які не відповідають провідному стилю дитини. Це стосується й організації навчальної взаємодії за провідним каналом сприймання навчального матеріалу і специфікою його опрацювання. Оскільки ці індивідуальні особливості формуються в процесі розвитку дитини (розглядаються в психології як динамічні компоненти структури особистості), для його гармонізації важлива зміна позицій у напрямі від організації навчальної взаємодії, відповідно до виявлених особливостей, до інших, затребуваних дитиною. Цей перехід відбувається від більш вираженого до того, ступінь домінування якого найменший. Перехід супроводжують хвилинками відпочинку, іграми тощо. Зміну позиції, коли «лівопівкульні» взаємодіють з об'єктами, підготовленими для організації діяльності «правопівкульних», і навпаки, за рекомендаціями фахівців (Д. Хаустон, Б. Сергеев та ін.) супроводжують вправами «дзеркальне малювання», «вухо-ніс», «швидка допомога» іншими вправами з нейробіки. Це забезпечує синхронізацію діяльності півкуль головного мозку дитини.

Темперамент як компонент *часового вектора* дидактичного конструктора враховують у процесі підготовки навчальної взаємодії в кожній групі. Так, учителі добирають завдання, які мають пролонгований характер (кілька незалежних один від одного етапів і можливість продовжувати роботу на наступному, завершивши виконання на попередньому) і різні ступені складності, які учень може обирати самостійно. Водночас для дітей, які виконали завдання в групі раніше (за умов безпомилкового виконання в результаті самоперевірки), організують навчальну взаємодію в окремій групі. Вибір певного варіанта організації навчальної взаємодії з урахуванням темпераменту дітей зумовлений соціокультурною педагогічною ситуацією і очікуваними продуктами. Наприклад, у процесі підготовки до суперфіналу певного турніру діти освоюють

додатковий матеріал, але не за програмою наступного класу або основної школи. У цьому випадку роботу організують в окремій групі. Організація навчальної взаємодії за *часовим параметром* дидактичного конструктора ґрунтується на певних вікових особливостях дітей молодшого шкільного віку. Так, їх легко зацікавити, але важко утримувати стан зосередженості протягом тривалого часу. Учні цієї вікової категорії легко переходять до різних станів — збудження і спокою, емоційних переживань (від сліз до посмішки), а також швидко пристосовуються до зміни умов. У моделі це ураховано частотністю змін позицій учня, видів його навчальної взаємодії у групах і тривалістю роботи в кожній (детально розкрито в описі організації навчальної взаємодії відповідно до етапів освітнього процесу). Підвищення швидкості викликане і необхідністю подолання інерційного опору, який завжди виникає між об'єктами в процесі взаємодії. У нашому випадку він виявляється через «фоновий шум», коли подумки дитина перебуває «не тут» і не сприймає навчальний матеріал. Зменшення напруження когнітивного дисонансу дитини й об'єктів освітнього середовища уможлиблюється підвищенням швидкості навчальної взаємодії.

Організація групової роботи ґрунтується на дослідженнях фахівців з проблеми інтеракції [53] і передбачає в процесі міжособистісної взаємодії членів групи розподілення ролей, відпрацювання і обговорення результатів, самооцінювання, презентацію результатів іншим групам, відповіді на запитання представників інших груп і формулювання своїх запитань, сприйняття оцінки з боку інших груп, порівняння і обговорення її відповідно до самооцінки, виявлення проблемних точок в організації роботи в групі і встановлення шляхів їх усунення в подальшому.

Дидактико-методичний рівень деталізації базової моделі освітнього простору в початковій школі визначає пріоритети організації навчальної взаємодії дітей кожного типу (за індивідуальними особливостями сприймання й оброблення навчального матеріалу і стилю навчальної діяльності) відповідно до певного етапу освітнього процесу: *вивчення нового — повторення — закріплен-*

ня — контроль — корекція. Це зумовлено особливостями дітей, які переважно проявляються на кожному з них. Так, на етапі *ознайомлення з новим* безперечно передусім важливе урахування *провідного каналу сприймання дитиною матеріалу* і відповідна організація навчальної взаємодії через об'єднання дітей у групи аудіального, візуального і кінестетичного сприймання матеріалу зі зміною діяльності учня в кожній через 6–8 хвилин. Вибір тривалості роботи групи зумовлений тим, що увага учнів цієї вікової категорії може утримуватись у середньому 7 хвилин. Потім потрібна зміна діяльності. Робота передбачає наявність організаційного моменту, попереднього вступу, який проводиться фронтально, а також презентації роботи кожної групи і само- та взаємооцінювання її результатів. Після роботи в групах, утворених за провідним каналом сприймання матеріалу (аудіального, візуального і кінестетичного), організують навчальну взаємодію в змішаних групах (на цьому ж занятті або на наступному), де діти обмінюються інформацією про результати попередньої роботи і далі співпрацюють, спільно виконуючи завдання, підготовлені для учнів з домінуванням аудіального, візуального і кінестетичного каналу. Роботу в трійках змішаного типу організують для зміни позиції учнів у міжособистісній взаємодії. Так, за цих умов учень, для якого пропонується навчальна взаємодія відповідає індивідуальним особливостям, невимушено займає позицію того, хто навчає. Водночас з переходом до іншого завдання, яке передбачає необхідність взаємодіяти з об'єктами, які не відповідають його типу, автоматично змінюються і позиції учнів у цій групі.

На етапі *повторення вивченого* пріоритетною є організація навчальної взаємодії з урахуванням *специфіки опрацювання дитиною навчального матеріалу*, що визначає тип мислення. Роботу учнів педагоги організують у парах або групах (що залежить від кількості учнів з домінуванням кожного типу мислення) представників з домінуванням синтетичного й аналітичного способу. Зазначимо, що діти, які за результатами діагностики є представниками інтегрованого або змішаного типу (без явного домінування

певної півкулі головного мозку), обов'язково мають змінювати позицію для роботи в кожній групі (парі). Далі навчальну взаємодію організують у парах (групах) змішаного складу, а дітей-амбідекстрів об'єднують для роботи з об'єктами шкільного середовища без переваг для певного типу мислення. Зазначимо, що навчальну взаємодію дітей у групах (парах) змішаного типу організують так, щоб кожна подальша зустріч відбувалась на більш високому рівні складності.

Ефективному *закріпленню вивченого* сприятиме *урахування стилів навчальної діяльності учнів*. На цьому етапі утворюють п'ять груп учнів з представників кожного типу — натуралістичного (дослідження об'єктів природи), музично-ритмічного, вербально-лінгвістичного, логіко-математичного і моторно-рухливого. Зважаючи на те, що навчальні програми містять теми різної складності, у моделі запропоновано кілька режимів організації роботи. Так, діти можуть працювати в групах однорідного складу, змінюючи позицію через 5–6 хвилин. Існує також варіант, коли учні працюють у групі протягом 20–25 хвилин, а про результати роботи повідомляють представникам інших типів, організуючи роботу в п'ятірках змішаного складу (до 10 хв.). Робота в групах передбачає обговорення і взаємонавчання, само- і взаємоперевірку й оцінювання результатів. Наприклад, це може бути програмований контроль. Кожне наступне заняття передбачає організацію навчальної взаємодії в групах з розширенням компонентів змісту (за О. Савченко) — репродуктивного, творчого, частково-пошукового, емоційно-ціннісного тощо.

Контроль відбувається з дотриманням нормативно-правової бази оцінювання результатів навчання. Відповідно до часового компонента дидактичного конструктора його здійснюють у передостанній день навчального тижня і завершення роботи над темою, що окреслює соціокультурну педагогічну ситуацію. Для проведення діагностувальних робіт, аби врахувати усі категорії дітей («сови», «жайворонки»), кращим є інтервал між 10 і 12 годинами. Збереження здоров'я дитини, забезпечення її психологічного комфорту передбачає оцінювання і творчих доробків,

яке організують під час презентації або захисту продуктів навчальної діяльності, використовуючи таку колективну форму, як номінація (на відміну від рейтингу). До того ж важливим є забезпечення можливості для досягнення дитиною бажаного рівня знань і умінь. Для цього створюють умови для підготовки і повторної діагностувальної роботи й оцінювання результатів навчання (зокрема, на заняттях, передбачених для індивідуальної роботи), якщо учень не задоволений попередніми результатами. Цьому сприяє організація його діяльності на етапі корекції.

На етапі *корекції* для досягнення бажаного результату організують як міжособистісну взаємодію учнів з батьками, педагогами і вихователями, психологами, бібліотекарями, іншими учнями (тими, хто навчає, можуть стати діти, які успішно пройшли етап контролю і задоволені його результатами, а також старші учні), так і самостійну роботу за власним планом. Відповідно до результатів рефлексії може плануватися робота над помилками і повторення необхідного теоретичного матеріалу, вдосконалення навичок виконання вправ, завдань або поглиблення знань із певних предметів і одержання продуктів цієї діяльності (повідомлення, презентації, малюнки, схеми, таблиці тощо). Цей етап передбачає роботу як у школі, так і вдома (з батьками або коли діти об'єднуються за місцем проживання). За потреби учні звертаються до матеріалів, які пропонувались кожній із груп на попередніх етапах, а також обирають у межах кожної групи нові завдання для самоперевірки готовності до діагностування. Завдання можуть обиратись не лише за підручниками і посібниками (у тому числі і не на паперових носіях), а й з використанням інтернет-ресурсів. Організацію навчальної взаємодії молодших учнів на цьому етапі спрямовують на усунення перешкод щодо успішного освоєння освітнього середовища школи, вдосконалення власних навчальних можливостей: розвиток пам'яті, уваги, логічного мислення каліграфічних навичок, темпу читання тощо.

Реалізаційний зріз базової моделі розкриває особливості таких її структурних компонентів, як діяльність учителів і діяльність учнів. Ураховуючи, що в процесі навчання

учень вибудовує власну діяльність (учіння, де є суб'єктом), а вчитель організовує діяльність учнів (навчання, де учень постає об'єктом педагогічних впливів), у моделі основою для розгортання діяльності учнів обрано психологічну структуру, а вчителів — організаційну. Відповідно до організаційної структури в діяльності вчителя вирізняють такі складники, як предмет — спосіб — засіб — умови — продукти. Вона має циклічну будову. Цикл повторюється в кожному з компонентів змістового зрізу моделі, уточнюючи і деталізуючи попередній (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Сутність діяльності вчителя відповідно до компонентів змістового зрізу базової моделі освітнього простору в початковій школі

Складники діяльності вчителя	Компоненти змістового зрізу базової моделі		
Предмет	Соціокультурна педагогічна ситуація	Освітня подія	Навчальна взаємодія
Спосіб	Соборність шкільного устрою	Поліпозиціонування	Полісуб'єктність і поліфонія
Засіб	Наскрізна тематика	Продуктивність	Рефлексивність
Умова (композиційна єдність дидактичних засад освоєння освітнього середовища) створюється завдяки...	Єдності процесів соціалізації та індивідуалізації; виховання і змісту навчання	Єдності теорії і практики	Єдності інтеграції і диференціації
Продукти	Плани, сценарії, дидактичні матеріали, наочність та ін. для організації навчальної взаємодії		

Вважаємо, що запропонований алгоритм діяльності вчителя не потребує додаткового опису, оскільки детально

відображений у презентації змістового зрізу базової моделі. Зазначимо лише, що особливість діяльності вчителя визначається тим, що в процесі організації навчальної взаємодії учнів з об'єктами шкільного освітнього середовища він водночас формує і саме середовище, перебуваючи у середині нього як його об'єкт (фігурант). Суб'єктна позиція вчителя виявляється в процесі взаємодії з учнями й об'єктами (предметами і фігурантами) шкільного середовища за умов зміни певних якісних його характеристик — професійної компетентності, методичної грамотності тощо. Учитель завжди має дві позиції. З одного боку, він — об'єкт (фігурант) шкільного освітнього середовища (по відношенню до учнів), оскільки є носієм інформації. З іншого — він організатор навчальної діяльності учнів, який забезпечує їхню навчальну взаємодію з об'єктами шкільного освітнього середовища. Залежно від того, яка з цих позицій провідна, освітній простір створюватиметься або цілеспрямовано й усвідомлено, або опосередковано і стихійно.

Відповідно до психологічної структури діяльність учня розгортається за схемою: потреба — мотив — мета — підцілі — задачі — операції — продукти, складники якої виявляються в певному компоненті змістового зрізу базової моделі (табл. 3.2). В основу таблиці покладено загальний алгоритм діяльності дитини з освоєння освітнього шкільного середовища. Учень виявляє потребу в певному продукті, якого ще немає. Він ставить задачу його виготовити, одержати. Для цього визначає, яким він має бути, як його виготовити, та ін., обирає певні операції — зробити самостійно, разом з однокласниками, за допомогою дорослих тощо. Для кожної з обраних операцій існують різні засоби — одержати знання про його виготовлення, перевірити результати на практиці, оцінити, наскільки одержаний продукт відповідає задуму і запитам, тощо. У результаті одержання продукту учень задовольняє власні потреби.

Таблиця 3.2

Зміст діяльності учнів на кожному з компонентів змістового зрізу базової моделі освітнього простору в початковій школі

Компоненти змістового зрізу	Складники діяльності учня (за психологічною структурою)
Соціально-педагогічна ситуація	Потреби діяти спрямовують на пошук і виявлення продуктів, які можуть їх задовольнити; мотивація (сукупність мотивів) спрямовує на виготовлення певних продуктів (збірки задач, творів, статті до дитячого журналу, плаката тощо)
Освітня подія	Мета визначає бажані результати, які будуть досягнуті завдяки продуктам навчальної діяльності; підцілі визначають необхідність навчитись діяти, щоб виготовити продукт; задачі зумовлені виявленням знань, необхідних для виготовлення продукту (його презентації, перевірки, наскільки він відповідатиме очікуванням та ін.), і встановленням способів їх одержання. Virшення задач є механізмом реалізації діяльності і відбувається за такими етапами: вивчення нового — повторення — закріплення — перевірка — рефлексія — корекція. Засобами вирішення задач є об'єкти шкільного освітнього середовища
Навчальна взаємодія	Дії з об'єктами шкільного середовища — практичні (перцептивні — через органи чуття і мовні — усне і писемне мовлення) і розумові (мислення); операції визначають способи (техніку) виконання дій; продукти — освітні (схеми, таблиці та ін.) і творчі (вірші, загадки, твори, малюнки тощо)

Проілюструємо на прикладі організації благодійного ярмарку учнями 3 класу, які форми роботи в межах теми, яка визначає соціокультурну педагогічну ситуацію «Простягни руку допомоги». Передусім учні ознайомлюються з інформацією про проведення таких акцій і планують діяльність. Вона спрямовується на виготовлення

продукції для продажу, підготовку рекламних буклетів, оголошень, повідомлень, вивчення прийомів грошових розрахунків (для чого необхідним виявляється вивчення певного програмного матеріалу з української мови, математики) тощо. Для реалізації поставлених завдань діти визначають об'єкти навчальної взаємодії — рахівниці, калькулятори, фотоапарати, письмове приладдя, підручники, словники та ін. Далі, у процесі навчальної взаємодії, освоюють прийоми виготовлення продуктів (саморобки, фотографії, альбоми та ін.) і їх використання для проведення ярмарку. Результатами виготовлення продуктів, значущими для вчителя, є освоєння освітнього середовища і розвиток пізнавальних можливостей учнів. Важливою для учнів є особистісна реалізація в процесі підготовки і проведення ярмарку. Незважаючи на відмінності в очікуваних результатах двох основних суб'єктів цілеспрямованого створення освітнього простору в школі, організація діяльності вчителя й учня передбачає єдність у формулюванні задач і плануванні дій для їх реалізації. Учитель і учень постають соратниками в кожному компоненті змістового зрізу базової моделі — соціокультурних педагогічних ситуаціях, освітніх подіях і навчальних взаємодіях. Їх спільним продуктом є освітній простір, характеристики якого можуть фіксуватись (через певні проміжки часу) за параметрами, визначеними в результаті теоретичного аналізу: *обсяг, інтенсивність, насиченість, потужність, щільність і проєктуємість*, де перші три зумовлені впливом освітнього середовища школи на дитину, а інші — учнів на шкільне освітнє середовище. Ці параметри розглядаються нами як критерії аналізу освітнього простору в початковій школі.

Результативний зріз базової моделі виокремлено, ґрунтуючись на розумінні освітнього простору учнів у школі як феномену, який виявляється в *освоєнні учнями шкільного освітнього середовища* в процесі навчальної взаємодії з його об'єктами. Освоєння визначається впливом дитини на середовище і навпаки. Тож результатами створення освітнього простору в школі передусім є *розвиток шкільного освітнього середовища* (середовищний концепт

освітнього простору учня), визначений змінами, що зумовлені урахуванням особливостей учнів, і *особистості дитини* (особистісний концепт освітнього простору учня), спричинений змінами під впливом шкільного освітнього середовища. Ці параметри визначають критерії аналізу освітнього простору учнів у школі: зміни шкільного середовища і зміни особистісних характеристик учнів і водночас постають критеріями результативності системи цілеспрямованого створення освітнього простору в школі. Кожен навчальний заклад, долучаючись до створення освітнього простору учнів у школі, обирає в межах кожного з цих критеріїв певні показники й індикатори для визначення результатів, залежно від поставлених завдань, обраних щаблів.

Загальними результатами створення освітнього простору учнів у школі, незалежно від особливостей закладу, є, по-перше, набуття шкільним освітнім середовищем ознак амбівалентності. З одного боку, воно визначатиметься *полісуб'єктністю* (не в психологічному, а у філософському плані), оскільки кожний з його об'єктів (зокрема, і фігуранти) в умовах цілеспрямованої організації навчальної взаємодії з учнем поставатиме суб'єктом, а саме змінюватиметься у процесі певних дій з боку школяра і навпаки, визначатиме зміни особистісних якостей і характеристик дитини. Так, стосовно певного учня об'єкти середовища, вчитель, інші учні (фігуранти), оснащення школи (предмети) як носії освітньої інформації набувають ознак суб'єктності в процесі взаємодії (усвідомленої дії, яка передбачає взаємовплив і взаємозміни) з ним завдяки використанню певних способів і видів. З іншого боку — *середовище* загалом (учень, учитель, зміст освіти, освітні технології і методики тощо) *постає суб'єктом* освітнього процесу, який «не тільки активно мотивує, але і взаємодіє, а також і конкурує» [109, с. 14] з учасниками освітнього процесу як рівноправний суб'єкт дидактичної моделі.

По-друге, зміни в характеристиках учнів передусім стосуватимуться *позиції в навчанні*: набуттям ознак *суб'єктності й індивідуалізації навчання*. Це положення ґрунтується на дослідженнях В. Давидова, В. Слободчикова,

Д. Ельконіна, які визначають суб'єктну позицію школяра в процесі навчання як самостійність — ініціативність і рефлексивність власного розвитку, що пронизує три площини — мислення і діяльність, комунікацію і кооперацію та самосвідомість, де остання є суто індивідуальною, відбувається без залучення інших осіб. Вона є здатністю до самозмін і встановлення кордонів «Я-самості» [37; 167]. Тож здійснення учнем вільного вибору на кожному рівні змістового зрізу (у соціокультурній педагогічній ситуації, освітніх подіях і навчальних взаємодіях) визначає його *індивідуально-ситуативна позиція в навчальній взаємодії з освітнім середовищем школи*.

Узагальнюючи опис базової моделі освітнього простору в початковій школі, зазначимо її провідні особливості:

- *динамічність* (статична схема не в змозі продемонструвати мінливість освітнього простору, модель презентує один з «витків» освітнього простору в школі);
- *ієрархічність*, яка виявляється у двох рівнях деталізації (загальнодидактичному і дидактико-методичному), композиції зрізів (змістовий, процесуальний і результативний) та їх описі за методом розпаковування смислів (соціокультурна педагогічна ситуація, освітня подія і навчальна взаємодія; спільна діяльність учителів і учнів з їх створення і реалізації, наслідком якої є взаємозумовленість розвитку і шкільного середовища, і учнів);
- *спрямованість на практичне втілення* (містить методичний рівень деталізації і критеріальну базу встановлення ефективності результатів — змін особистісних характеристик учнів і шкільного освітнього середовища) і аналіз освітнього простору (обсяг, інтенсивність, насиченість, потужність, щільність і проектуємість).

Пропонована модель визначає дидактичний рівень цілеспрямованого створення освітнього простору в школі, спрямовуючи на:

- *розширення суб'єктності* (учень, учитель, стандартизований зміст освіти, середовище в цілому, яке виступає джерелом змісту освіти, й окремі його об'єкти,

методичні прийоми організації навчальної взаємодії) освітнього процесу;

- *зміни позиції вчителя й учня* як провідних суб'єктів цілеспрямованого створення освітнього простору в школі;
- *систематизацію підходів* до виміру освітніх результатів (як взаємозумовлених змін у процесі розвитку учнів і шкільного середовища).

Базову модель освітнього простору в початковій школі можна розглядати основою для побудови варіативних моделей різних закладів загальної середньої освіти. Вона містить резерви і для її модифікації в межах особливостей кожного закладу освіти, що забезпечує маневреність в організації освітнього процесу, зокрема і часових параметрів.

Безперечно, опис базової моделі, зосереджуючись на дидактичних аспектах, презентує обмежену характеристику освітнього простору в початковій школі. Це зумовлено особливостями теоретизації об'єктів моделювання, атрибутами якої є чітка фіксація кількості елементів і зв'язків, визначених у ролі провідних, що не виключає наявності інших, які не були зафіксовані й ураховані, але під час упровадження моделі перебуватимуть у полі зору педагогів і вимагатимуть додаткового розроблення. Тож дослідження проблеми є перспективним і може відбуватись на інших рівнях.

3.2. Варіативні моделі освітнього простору в початковій школі

Результати наукової розвідки засвідчили наявність резервів для модифікації базової моделі освітнього простору в початковій школі відповідно до умов їх функціонування з урахуванням особливостей закладу: контингенту і кількісного складу учнів, забезпеченості фахівцями, можливостей для функціонування в режимі повного дня або організації роботи групи продовженого дня, потреби в нових предметах вивчення або поглибленому вивченні окремих з переліку наявних. Наприклад, певний склад учнів (багатонаціональний, з різних за віросповіданням родин тощо) може потребувати визначення відповідної

тематики для створення соціокультурних педагогічних ситуацій, введення курсу за вибором «Уроки толерантності» як для учнів усієї початкової ланки, так і окремих класів.

Побудова варіативних моделей на основі базової за системою координат *відносно учнів* передусім здійснювалася з урахуванням кількості і складу груп за індивідуальними особливостями учнів (провідним каналом сприймання навчального матеріалу, специфікою його опрацювання і провідним стилем навчальної діяльності) і, відповідно, встановленням специфіки організації навчальної взаємодії учнів у кожному з цих угруповань, а також у змішаних групах.

За системою координат дидактичного конструктора *відносно закладу освіти* варіативні моделі освітнього простору в початковій школі створювались з урахуванням провідних особливостей закладів загальної середньої освіти. Зважаючи на те, що найпоширенішими в Україні закладами освіти, до складу яких входять школи I ступеня, є НВК «Дошкільний навчальний заклад — загальноосвітній навчальний заклад I ступеня» з малою чисельністю учнів (зокрема, приватні), а також у складі закладу загальної середньої освіти I–III ступенів і спеціалізованої (естетичного спрямування) школи, варіативні моделі освітнього простору будувались з урахуванням провідних особливостей саме цих типів.

Варіативні моделі будувались за розробленим дидактичним конструктором, з деталізацією базової, для забезпечення децентралізації, роботи з класом: зонування місць навчальної взаємодії, регламентування її тривалості, інтенсивності, способів організації (із дотриманням санітарно-гігієнічних вимог).

Таким чином, вибір компонентів розгортання варіативних моделей зумовлений потребою врахування окреслених *особливостей навчальної діяльності учнів, специфіки функціонування певного типу навчального закладу і дотримання ергономічної умови організації навчальної взаємодії* учнів з освітнім середовищем. Відповідно було визначено три взаємопов'язані компоненти:

- **структурування навчального процесу** (окреслює терміни й узгоджену тематику соціокультурних педагогічних ситуацій і змістові аспекти навчання, презентує відповідний розклад занять);
- **організація навчальної взаємодії учнів** (ілюструє механізми врахування індивідуальних особливостей провідного виду діяльності учнів початкової школи — навчальної — на кожному етапі освітнього процесу);
- **зонування й обладнання шкільних приміщень** (демонструє різноманітність і варіативність видів навчальної взаємодії учнів з об'єктами шкільного середовища).

З широкого спектра типів моделей (О. Горелік, О. Горстко, В. Штофф та ін.) для презентації авторського бачення варіативних моделей (на відміну від базової, кожен з рівнів деталізації якої візуалізовано в схемах) обрано описову. Це зумовлено прикладним характером роботи і необхідністю детального опису організації навчальної діяльності учнів з метою ефективного практичного втілення моделей. Розгорнемо варіативні моделі освітнього простору учнів у школі I ступеня різних типів за виокремленими компонентами. Зазначимо, що для уникнення повторень спільні для окремих моделей аспекти деталізуватимемо лише в одній з них.

3.2.1. Освітній простір у навчально-виховному комплексі «Дошкільний навчальний заклад — загальноосвітній навчальний заклад I ступеня»

Передусім окреслимо враховані в моделі *особливості* НВК «Дошкільний навчальний заклад — загальноосвітній навчальний заклад I ступеня» (на відміну від НВК-об'єднання, його також визначають як НВК «дитячий садок — початкова школа»). Вони полягають у певних відмінностях організації навчальної взаємодії учнів з освітнім середовищем. Це, зокрема, наявність резервів для залучення учнів до спільної діяльності з вихованцями дитячого садочка, де вони можуть перебувати в позиції того, хто навчає. Наприклад, готувати збірку ігор для розвитку пам'яті й уваги дошкільнят і вивчати їх, виготовляти наочність для занять. Це і робота над спільним проектом,

організацією загальних свят. Тож соціокультурна ситуація для дитячого садочка і школи I ступеня в межах НВК визначається *єдністю тематики*.

Водночас у школі I ступеня цього типу є обмеження щодо взаємодії учнів початкової та учнів основної і старшої ланки школи. Тому є потреба в спеціальному залученні до навчального процесу старших братів і сестер, знайомих, а також учнів інших закладів загальної середньої освіти. Це можуть бути призери шкільних, міських олімпіад, конкурсів, змагань.

Автономність функціонування цього закладу знімає певні обмеження щодо конструювання освітнього процесу, зумовлені необхідністю його узгодження з основною ланкою. Для ефективної організації навчальної взаємодії учнів у закладі цього типу наявні не лише кімнати для проведення уроків (занять), а й ігрові, гімнастичні і танцювальні зали, музичні кабінети тощо.

Найважливіші особливості НВК знайшли відображення в кожному з компонентів варіативної моделі. Передусім опишемо *структурування навчального процесу*. Воно здійснюється в межах соціокультурних ситуацій, які постають одиницями цілеспрямованого створення освітнього простору в школі. Його зумовлює гнучкий («плаваючий», нестатичний) розклад уроків. Матрицю його побудови подано в таблиці 3.3.

У ході експериментальної роботи встановлено, що в моделі цього типу школи I ступеня як домінувальні доцільно обрати такі предмети вивчення, як *українська мова* (інтегрується для вивчення відповідних тем з іншими предметами мовного циклу — іноземної, національних меншин), *математика* і я досліджую світ (далі — *ЯДС*). Його визначає можливість, але не обов'язковість, для циклічності такого розкладу — із домінуванням кожного з визначених навчальних предметів у певній послідовності. Головним у такому структуруванні є виконання державних вимог щодо кількості годин, передбачених навчальними програмами для кожного предмета певного класу на навчальний рік.

Розклад занять із домінуванням предмета вивчення, на якому презентуватимуть новий матеріал, на навчальний

Таблиця 3.3
Матриця побудови розкладу занять одного класу на тиждень для концентрації уваги школярів на домінуючому предметі
 (на якому відбувається вивчення нового)

Пн.	Вт.	Ср.	Чт.	Пт.
Домінуючий предмет (вивчення нового) 2(3) год	Домінуючий предмет (повторення) 1(2) год	Математика Фізкультура ЯДС Музичне мист-во Один із предметів мовного циклу	Домінуючий предмет — синхронізується по всіх класах (контроль і корекція) 1 год	Домінуючий предмет (презентація й оцінювання) 1 год
2(1) інших навчальних предметів по 1 год	3(2) інших навчальних предметів по 1 год	(закріплення теми засобами кожного з предметів) по 1 год	3–4 інших навчальних предметів по 1 год	2–3 інших навчальних предметів по 1 год 1 класна година

період, що його тривалість окреслена соціокультурною ситуацією, передбачає занурення в проблему. Зазначимо, що, на відміну від традиційного, цей розклад не вказує на певну послідовність уроків кожного з предметів вивчення. Опанування певної теми з предмета, обраного як домінуючого, відбувається на уроках (заняттях), які структурують, наприклад, у пари. Водночас кількість годин загального навантаження для кожного навчального предмета для цього розкладу (і тих, що презентовані в інших варіативних моделях), як і для традиційного, регламентують чинні Державні санітарні правила і норми влаштування, утримання ЗНЗ та організації навчально-виховного процесу (ДсанПіН 5.5.2.008-01 Лист МОН України № 1/12-1459 від 05.06.2001; Постанова Державної санітарно-епідеміологічної служби МОЗ України № 63 від 14.08.2001), Державний стандарт початкової освіти.

Подальше розгортання моделі потребує опису такого її компонента, як *організація навчальної взаємодії учнів*. Вона відбувається відповідно до певного етапу освітнього процесу: *вивчення нового — повторення — закріплення — контролю — корекції*. Так, *вивчення нового* матеріалу в моделі передбачено подачею його блоками протягом 1–3 академічних годин (залежно від складності теми, а також особливостей сприймання дітьми наявного в школі контингенту). Матеріал презентують, організовуючи навчальну взаємодію у групах, які утворюють за результатами виявлення індивідуальних особливостей учнів *за провідним каналом сприймання навчального матеріалу*. Моделлю передбачена організація діяльності кожного учня в межах усіх груп (аудіального, візуального і кінестетичного сприймання). Робота учнів у кожній групі регламентована у часі (до 7 хв) і може мати кілька серій (до 3 хв залежно від складності теми). Кожну наступну серію організовують на вищому за попередній рівні складності. Перехід учнів для роботи в інші групи під час заняття має супроводжуватись або спеціально організованими кількахвилинними перервами, або виконанням завдань, змістовно і концептуально узгоджених з іншими навчальними предметами, зазначеними в розкладі на день. Це можуть бути уроки

фізичної культури, образотворчого мистецтва, музичного мистецтва та ін. Але головне, що їх планують як логічне продовження роботи за темою домінуючого предмета вивчення, що уможлиблюється завдяки наскрізній темі, яка визначає соціокультурну ситуацію. Зазначимо, що такий підхід зумовлений і багатопредметністю навчання в початковій школі, де наявні групи предметів, що передусім передбачають роботу зі знаковою системою (теоретичної спрямованості, які й обирають як домінуювальні), і ті, що безпосередньо спрямовані на вироблення умінь (практичної спрямованості). Так, у 1-му класі однієї з експериментальних шкіл під час створення соціокультурної педагогічної ситуації з теми «Я і моя родина» на занятті з української мови вивчали букву «ем», звуки [м], [м’], письмо букв *М*, *м*, слово *мама*; з позакласного читання ознайомлювалися з колисковими піснями, а розвиток мовлення відбувався на матеріалі складання діалогу між членами родини за малюнками; на занятті з технологій вчилися доглядати за одягом і взуттям; занятті з фізичної культури вивчали рухливі ігри для активного сімейного відпочинку; на занятті з предмета «Всесвіт» опановували тему «Піклування про здоров’я в сім’ї».

Зважаючи на зазначене, у моделі окреслено орієнтовну траєкторію руху учня протягом навчального дня (рис. 3.3): за двома колами — спочатку за внутрішнім, потім за зовнішнім або середній варіант. Зауважимо, що в моделі передбачені можливості для вибору варіанта траєкторії як під час вивчення різних тем у межах одного навчального предмета, так і інших, обраних як домінуювальні.

Реалізація наступного етапу — *повторення матеріалу* — у моделі передбачена через організацію роботи груп, утворених за результатами виявлення *особливостей опрацювання учнями навчального матеріалу* (з аналітичним і синтетичним типом мислення), а також організацію міжособистісної взаємодії учасників кожної групи під час роботи в командах (або парах) змішаного типу. Траєкторію руху школярів на цьому етапі будують за аналогією, пропонованою у схемі на рис. 3.3: поперемінна робота у трьох групах (внутрішнє коло) і потім виконання завдань

з інших навчальних предметів (зовнішнє коло) або варіант руху за середнім колом.

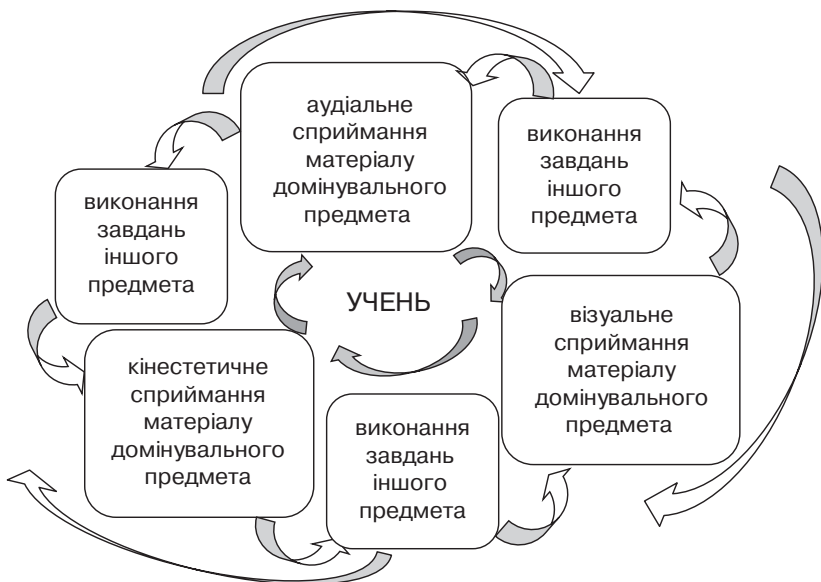


Рис. 3.3. Траскторії руху учня протягом навчального дня під час вивчення нового матеріалу за домінуючим предметом вивчення

Організація навчальної взаємодії на етапі *закріплення* вивченого матеріалу в моделі передбачає роботу учнів у п'яти групах, які утворюють за результатами виявлення *провідного стилю* їхньої навчальної діяльності. Ефективній роботі цих груп сприяє побудова (за презентованою в моделі матрицею) розкладу занять. Для даного етапу його складають таким чином, щоб протягом уроку (заняття) активізувати учнів певної групи, утвореної за особливостями стилю навчальної діяльності: на уроках математики — дітей із логіко-математичним, на уроках з предметів мовного циклу — з вербально-лінгвістичним, на уроках фізкультури — з моторно-рухливим, на уроках музики — з музично-ритмічним і на уроках ЯДС — з натуралістичним. Цим передбачена зміна позицій учнів. Під час роботи в одній групі вона буде суб'єктною

(учні виконуватимуть роль тих, хто навчає), а в інших — об'єктною (учні виступатимуть у ролі тих, кого навчають). Так, на уроці математики координатори діяльності кожної групи — це діти з домінуванням логіко-математичного стилю, на уроці фізкультури — з моторно-рухливим.

Для реалізації наступного етапу навчального процесу в моделі передбачені уроки (заняття) з попередньої *перевірки* (само- або взаємо-) і *корекції* результатів вивчення матеріалу, презентованого на домінувальному предметі вивчення. Це передбачає вибір учнями перевірної роботи певного рівня складності, виявлення рівня своїх навчальних досягнень і визначення стратегії та планування роботи щодо покращення одержаних результатів (за потреби) шляхом організації діяльності із залученням учнів наступних (для 1, 2 і 3-го) класів своєї школи й основної ланки іншої (передусім для 4-х класів), дорослих — батьків, фахівців, інших працівників закладу (бібліотекар, психолог, соціальний працівник, вихователі та ін.), з джерелами інформації, іншими *затребуваними об'єктами*. Наприклад, якщо домінувальний предмет — українська мова, готуючись до спільного свята з вихованцями підготовчої групи дитячого садочка, окремі учні інформують дошкільнят про те, як краще запам'ятати текст пісні (вірша, роль героя для вистави та ін.) і вивчають його разом із ними за презентованим алгоритмом, працюють над виразністю, правильністю тощо. В цей час інші учні складають вірші, працюючи самостійно або в групах, парах разом зі старшими дітьми або дорослими (члени родини, запрошені фахівці, старшокласники, які друкують свої твори в місцевих періодичних та інших виданнях).

У цей період домінувальний предмет синхронізують у розкладі з вивченням відповідного навчального предмета в усіх інших класах НВК. Це дає можливість залучати старших учнів (3-го класу — для 2-го, а 4-го — для 3-го) до перевірки результатів і консультативної допомоги щодо їх покращення і водночас забезпечує зміни їхньої позиції в міжособистісній взаємодії з ролі учнів на тих, хто навчає. Для ефективної реалізації такої взаємодії в моделі передбачена і синхронізація вчителями в календарних планах

вивчення спільних тем у кожній із навчальних дисциплін у всіх класах НВК. Це відкриває можливості для різноманітних комбінацій об'єднання класів: для проведення уроків з однієї теми на паралелі й організації міжособистісної взаємодії учнів з учнями інших класів, які опрацьовують навчальний матеріал за цією ж темою. Розширення кола навчальної взаємодії передбачено в моделі і шляхом використання матеріально-технічної бази інших шкіл, залучення учнів і педагогів завдяки встановленню міжшкільної мережевої комунікації.

Наступний етап навчального процесу — *презентація й оцінювання результатів* роботи — у моделі передбачає оприлюднення власних навчальних досягнень (за обраною формою — свято, вистава, збори та ін.), сприйняття суджень щодо їх рівня і зіставлення з власними переконаннями в їх особистісній цінності і вагомості, а також побудову планів на наступний навчальний період (за іншою темою, яка визначає створення соціокультурної педагогічної ситуації, й іншим домінуючим навчальним предметом). Під час вибору учнями очікуваних продуктів і результатів кожен з них визначає, що хотів би покращити в попередніх. Так, для розвитку навичок розв'язування задач, коли домінуючим предметом у розкладі буде українська мова, учень може обрати роботу над створенням мінізадачника із задачами, які складатиме на основі подій у казках, інших творах, які прочитав, або віршованими задачами, які відшукав у дитячій періодичній та іншій літературі. Безперечно, що основне завдання роботи над складанням такого задачника — розв'язування обраних задач.

Наступний компонент варіативної моделі освітнього простору в НВК презентує можливості для інтенсифікації й оптимізації взаємодії учнів з освітнім середовищем відповідним *зонуванням і обладнанням шкільних приміщень*.

Так, для забезпечення роботи школярів за пропонованим у моделі структуруванням навчального процесу дібрано кілька варіантів *зонування* (рис. 3.4). Залежно від наявних можливостей у школі обирають один із них або всі, реалізуючи поперемінно. За першим варіантом організацію роботи груп аудіального, візуального і кінестетичного

сприймання навчального матеріалу дітьми трьох класів на паралелі (А, Б, В) здійснюють шляхом їх об'єднання в групи для роботи в окремих приміщеннях. Вибір цього варіанта, який сприятиме розширенню кола міжособистісної взаємодії учнів з однолітками, здійснюють заклади, наявне обладнання приміщень яких відповідає виявленим індивідуальним особливостям — лінгафонний кабінет, кабінет, оснащений відеоапаратурою, і зала для рухливих занять.

За другим варіантом зонування заняття для аудіального і візуального сприймання матеріалу учнями кожного класу проводять окремо, а для кінестетичного — об'єднують в одному приміщенні. За потреби це може бути класна або ігрова кімната, спортивна чи музична зала, а також шкільне подвір'я. Для реалізації цього варіанта залучають ще одного педагога, крім класоводів. Це можливо за наявності в школі ставок вихователів або залучення волонтерів (батьків, педагогів-пенсіонерів).

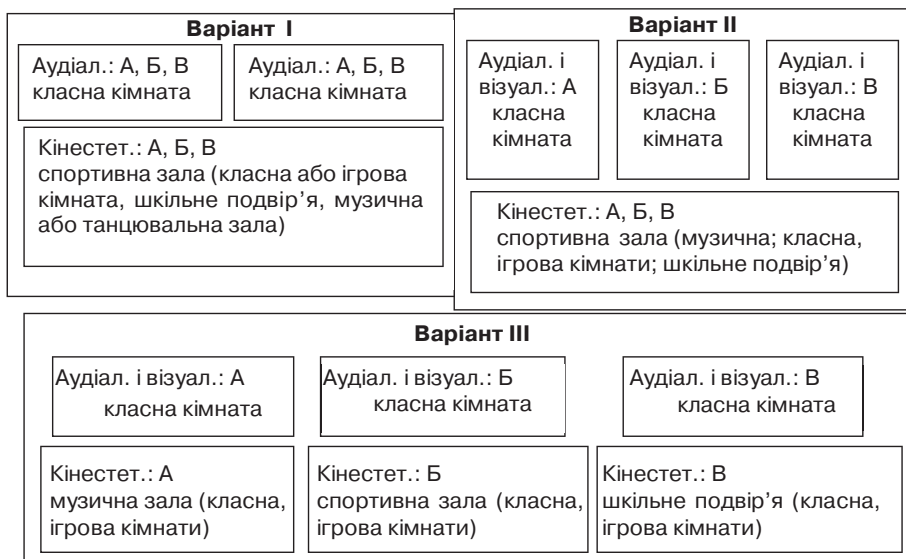


Рис. 3.4. Варіанти зонування шкільних приміщень і території для організації взаємодії учнів, об'єднаних у групи за відповідним каналом сприймання матеріалу (для трьох класів на одній паралелі — А, Б, В)

За наступним варіантом зонування роботу груп дітей аудіального і візуального сприймання матеріалу учнями кожного класу організовують в одному приміщенні (класній кімнаті), а кінестетичного — в окремому. Школа обирає цей варіант за умов достатньої кількості відповідних приміщень і залучення вчителів, батьків-волонтерів або якщо працює в режимі повного дня. Ще один варіант розміщення дітей, коли всі групи кожного класу працюють в одному приміщенні — класній кімнаті, конкретизований у моделі для малочисельних шкіл із класами-комплектами.

У моделі окреслена організація взаємодії дітей і у змішаних групах. Роботу проводять як окремо по класах, так і утворенням команд (трійок) на паралелі (в актовій, спортивній, музичній залах), а також різновікових угруповань, зокрема через залучення учнів інших закладів загальної середньої освіти, як початкової, так і основної та старшої ланки.

Роботу в групах, створених за результатами виявлення домінуючого типу мислення учнів (рис. 3.5), зонують аналогічно, за трьома варіантами.

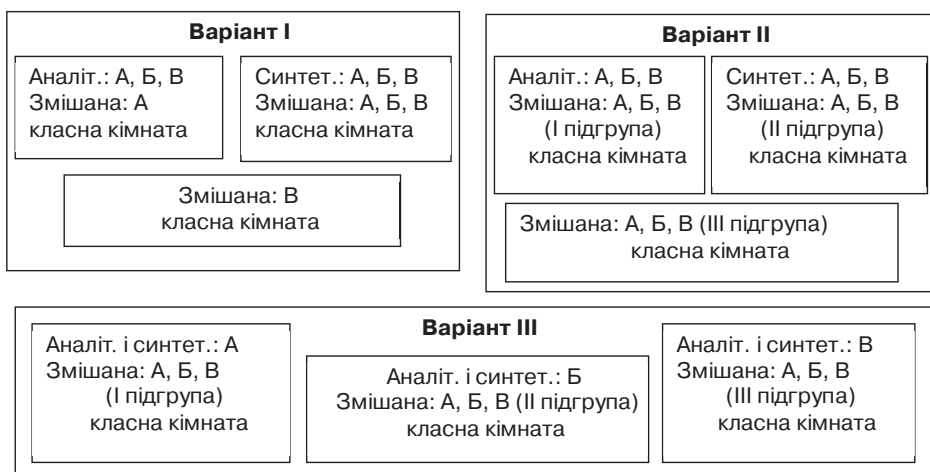


Рис. 3.5. Варіанти зонування шкільних приміщень для організації взаємодії учнів, об'єднаних у групи за домінуючим типом мислення (для трьох класів на одній паралелі — А, Б, В)

Пропоновані варіанти (на відміну від організації діяльності у групах аудіального, візуального і кінестетичного сприймання матеріалу, які працюють одночасно) вирізняє те, що у змішані групи дітей об'єднують після роботи у двох попередніх. Зауважимо, що не відображений на схемі варіант об'єднання в окремому приміщенні (спортивна, актова, музична зали тощо) для роботи у змішаних групах дітей усіх трьох класів на паралелі ефективний за умов, коли наповнюваність класів не перевищує 20 дітей або класів не більше двох на паралелі.

Для організації діяльності груп, утворених за провідним стилем навчальної діяльності, у моделі подано два варіанти (рис. 3.6). Перший передбачає об'єднання у відповідні групи дітей усіх класів на паралелі і послідовну зміну диспозиції, у тому числі для роботи у п'яти змішаних групах. Другий — об'єднання для роботи в окремому приміщенні (спортивна, актова, музична зали) представників усіх класів на паралелі, у яких домінує музично-ритмічний і моторно-рухливий стилі. Моделлю не регламентується остаточний вибір лише одного з варіантів зонування. Для кожного навчального періоду він може бути іншим.

Варіант I				
Логіко-мат.: А, Б, В Змішана I класна кімната	Вербально- лінгв.: А, Б, В Змішана: II класна кімната	Натураліст.: А, Б, В Змішана: III класна кімната (шкільне подвір'я, теплиця та ін.)	Муз.-ритм.: А, Б, В Змішана: IV класна кімна- та (музична, актова зали)	Моторно-рухл.: А, Б, В Змішана: V класна кімната (спортивна зала, шкільне подвір'я)
Варіант II		Музично-ритм.: А, Б, В музична (актова) зала		Моторно-рухл.: А, Б, В (спортивна зала, шкільне подвір'я)
Логіко-мат., верб.-лінгв., натураліст.: А класна кімната	Логіко-мат., верб.-лінгв., натураліст.: Б класна кімната	Логіко-мат., верб.-лінгв., натураліст.: В класна кімната		

Рис. 3.6. Варіанти зонування шкільних приміщень і території для організації взаємодії учнів, об'єднаних у групи за особливостями стилю навчальної діяльності (для трьох класів на одній паралелі — А, Б, В)

Їх зміна сприятиме розширенню кола навчальної взаємодії учнів зі шкільним освітнім середовищем.

Ефективній організації роботи школярів у групах сприятиме передбачене в моделі відповідне *обладнання* шкільних приміщень. Його відбір регламентований Типовими переліками навчально-наочних посібників, технічних засобів навчання та обладнання загального призначення для закладів загальної середньої освіти і Базовим переліком засобів навчання та обладнання навчального і загального призначення для навчальних кабінетів початкової освіти. Ураховуючи, що в НВК зазвичай достатньо приміщень, у моделі передбачено оснащення окремих класних кімнат як кабінетів для візуального, аудіального і кінестетичного сприймання матеріалу учнями початкової школи. Кабінет для аудіального сприймання облаштовують лінгафонною системою і/або магнітофонами, програвачами, а також плеєрами (диктофонами) з навушниками. Кабінет для візуального сприймання матеріалу — інтерактивною дошкою, рідерами, планшетами і/або відеоапаратурою (планшет, відеоплеєр тощо), навісними екранами. Для організації навчальної взаємодії дітей із домінуванням кінестетичного сприймання відповідно оснащують залу або класну кімнату — спортивний інвентар, письмове приладдя, комплекти для ручної праці тощо. За відсутності можливостей для створення таких кабінетів класні кімнати облаштовують за варіантом, поданим у моделі для шкіл I ступеня, які функціонують у складі закладів загальної середньої освіти I–III ступенів.

Таким чином, запропонована варіативна модель презентує наступний рівень конкретизації базової щодо організації навчальної взаємодії учнів у НВК. Водночас вона є вихідною для подальшої конкретизації з урахуванням особливостей функціонування кожного окремого закладу цього типу, що знаходитиме відображення в субмоделях. Зазначимо, що школа I ступеня, яка працює в автономному режимі і має повний комплект класів, може обрати цю варіативну модель як найбільш відповідну до умов її функціонування, які передусім полягають у можливостях конструювати освітній процес незалежно від розкладу занять

у основній і старшій ланках, а також у потребі в забезпеченні взаємодії учнів початкової школи з учнями 5–11-х класів.

3.2.2. Освітній простір учнів початкової школи у спеціалізованій школі

Передусім окреслимо *особливості* спеціалізованої школи I ступеня, які враховані в моделі освітнього простору спеціалізованого закладу загальної середньої освіти. Так, організацію навчальної взаємодії учнів з об'єктами освітнього середовища спеціалізованої школи вирізняють резерви для поглибленого вивчення певних предметів. Типові навчальні плани початкової школи, які розробляють для спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням предметів художньо-естетичного циклу (музичного і художнього профілів), передбачають по 3–4 академічні години на їх викладання. Стосовно можливостей для міжособистісної взаємодії зазначимо, що організація комунікації учнів початкової школи з учнями всіх вікових категорій й учителями основної і старшої ланок є безперешкодною, оскільки всі учасники перебувають у межах одного закладу. Водночас спеціалізовані школи нерідко вирізняє наявність спеціального обладнання і приміщень — танцювальної зали, майстерень тощо.

Натомість конструювання освітнього процесу початкової ланки часто регламентоване його структуруванням в основній і старшій. Це зумовлено тим, що зазвичай приміщень для обладнання спортивної, музичної, актової зал, кабінетів музики, інформатики для учнів початкової школи в закладі бракує. Водночас вільну побудову розкладу обмежує залучення до викладання в початковій ланці вчителів-предметників (музичного мистецтва, іноземної мови тощо) основної і старшої.

Окреслені особливості початкової ланки спеціалізованих шкіл передусім знайшли відображення в такому компоненті варіативної моделі освітнього простору, як *структурування навчального процесу*. Його особливість у цій моделі зумовлена тим, що як домінувальні постають предмети вивчення, які визначають спеціалізацію школи. Ергономічними умовами цілеспрямованого створення

освітнього простору в спеціалізованій школі передбачено синхронізацію занять (уроків) домінуювальних предметів за часом проведення для організації міжособистісної взаємодії учнів на етапі вивчення нового в межах класу, на етапі повторення — на паралелі, на етапі закріплення — зі старшими (молодшими) учнями інших класів початкової ланки й учнями основної і старшої. На відміну від презентованого в моделі освітнього простору учнів у НВК, цей розклад статичний (матрицю побудови розкладу подано в табл. 3.4). Але його будова сприяє забезпеченню органічної єдності навчального матеріалу за тематикою предмета (предметів) спеціалізації засобами інших предметів. Поряд із можливостями для побудови цілісного освітнього процесу цим урахувуватиметься специфіка типу школи.

Подальше розгортання варіативної моделі освітнього простору учнів у спеціалізованій школі I ступеня потребує опису *організації навчальної взаємодії школярів* відповідно до певного етапу освітнього процесу. Передусім вона залежить від кількості предметів спеціалізації. Якщо предмет один, *вивчення нової теми* організують на одному уроці або спарених (залежно від складності теми і кількості годин, передбачених навчальним планом на вивчення цього предмета). Натомість, якщо предметів спеціалізації кілька, їх угруповують у блоки по 2–3. Це дасть можливість викласти на паралелі спільну для всіх класів частину, уникаючи дублювання, й економити час. На цьому етапі моделлю передбачена робота дітей у групах (парах), утворених із урахуванням їхніх індивідуальних особливостей щодо сприймання навчального матеріалу, окремо по класах. *Повторення* вивченого в моделі пропонується шляхом організації роботи груп (за особливостями опрацювання навчального матеріалу), у які об'єднують учнів на паралелі протягом одного уроку або пари. Етап *закріплення* передбачає звичайний режим організації — по одному уроку кожного із зазначених у розкладі предметів вивчення. Їх проводять, об'єднуючи в групи (за відповідним стилем діяльності) дітей різних вікових категорій початкової ланки. У пропонуваній матриці побудови розкладу (табл. 3.4) це проілюстровано для учнів 2-А, 3-А,

4-А і 2-Б, 3-Б, 4-Б класів. Водночас моделлю не заперечуються й інші варіанти. Головне — це комунікація дітей 2-го, 3-го і 4-го класів між собою і можливість перебувати на різних позиціях — того, хто вчиться, і того, хто навчає. Попередній *контроль* результатів за цією варіативною моделлю здійснюють через організацію само- і/або взаємоперевірки. *Корекція* відбувається із залученням учнів основної і старшої ланок школи (через синхронізацію цього предмета вивчення в розкладі цих класів), дорослих — батьків, фахівців, волонтерів. Для *презентації й оцінювання* результатів роботи цим розкладом передбачені можливості їх організації за потребою і як масових заходів для всіх учнів початкової ланки, певної паралелі й окремих класів. Завдяки презентованій у цій моделі організації навчальної взаємодії, коли вивчення нового здійснюють окремо по класах, повторення — на паралелі, а закріплення — поточно, значно розширюватиметься коло міжособистісної взаємодії учнів не лише з однолітками, а і старшокласниками.

Схема *траєкторій руху учнів*, подана в попередній моделі, зберігається і для цієї з одним уточненням — домінуювальними постають навчальний(ні) предмет(ти) спеціалізації школи. Презентуємо наступний компонент варіативної моделі освітнього простору в спеціалізованій школі І ступеня, а саме *зонування й обладнання шкільних приміщень*. Приміщення школи для забезпечення ефективної роботи учнів у групах аудіального, візуального і кінестетичного сприймання матеріалу за пропонованим у цій моделі розкладом *зонують* за варіантами, поданими в попередній (табл. 3.4).

Роботу в групах, створених за особливостями опрацювання навчального матеріалу, *зонують* за варіантами, поданими на рис. 3.5, якщо на кожній паралелі по три класи. Якщо їх по два, дітей усіх класів на паралелі об'єднують для роботи в змішаних групах у спортивній, актовій, музичній залах, майстерні тощо (рис. 3.7).

Таблиця 3.4
Матриця побудови розкладу занять для концентрації уваги школярів на предмети, який визначає спеціалізацію школи

	2-А	2-Б	3-А	3-Б	4-А	4-Б
Пн.	предм. спец. 1(2-3) год ін. предм. по 1 год	предм. спец. 1(2-3) год ін. предм. по 1 год	предм. спец. 1(2-3) год ін. предм. по 1 год	предм. спец. 1(2-3) год ін. предм. по 1 год	предм. спец. 1(2-3) год ін. предм. по 1 год	предм. спец. 1(2-3) год ін. предм. по 1 год
Вт.	предмет спеціалізації 2(1) год		предмет спеціалізації 2(1) год		предмет спеціалізації 2(1) год	
Ср.	ін. предм. по 1 год пр. спец. ←	ін. предм. по 1 год ← пр. спец.	ін. предм. по 1 год ← пр. спец. ←	ін. предм. по 1 год ← пр. спец. ←	ін. предм. по 1 год ← пр. спец.	ін. предм. по 1 год ← пр. спец.
Чт.	математика (1 год), фізична культура (1 год), ЯДС (1 год), музичне мистецтво (1 год), один із предметів мовного циклу (1 год)					
	пр. спец. — синхронізується з 5(6-11) кл.	пр. спец. — синхронізується з 5(6-11) кл.	пр. спец. — синхронізується з 5(6-11) кл.	пр. спец. — синхронізується з 5(6-11) кл.	пр. спец. — синхронізується з 5(6-11) кл.	пр. спец. — синхронізується з 5(6-11) кл.
Пт.	предмет спеціалізації і класна година (пара)		ін. предм. по 1 год		ін. предм. по 1 год	
	ін. предм. по 1 год	ін. предм. по 1 год	ін. предм. по 1 год	ін. предм. по 1 год	ін. предм. по 1 год	ін. предм. по 1 год

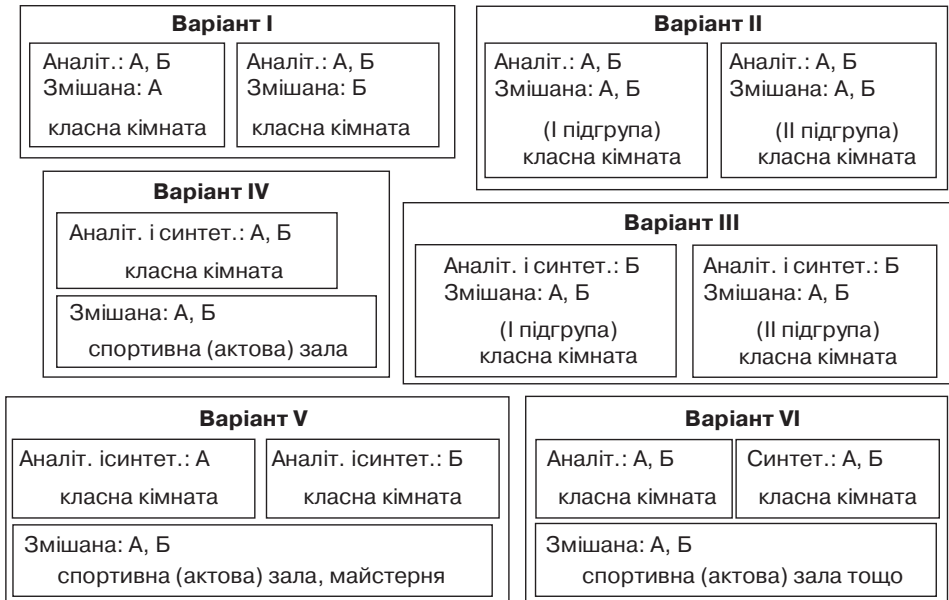


Рис. 3.7. Варіанти зонування шкільних приміщень для організації взаємодії учнів, об'єднаних у групи за домінуювальним типом мислення (для двох класів на одній паралелі — А, Б)

Для організації діяльності дітей у групах, створених за провідним стилем навчальної діяльності, у цій моделі подано два варіанти. Вони проілюстровані для 2-х, 3-х і 4-х класів, якщо їх по два на паралелі (рис. 3.8). Перший варіант зонування передбачає об'єднання учнів 2-х, 3-х і 4-х класів на постійній основі (наприклад, за однією буквою: 2-А, 3-А, 4-А) з послідовним переходом від одного угруповання до іншого, зокрема для роботи в п'яти змішаних групах. Другий — об'єднання для роботи дітей у групах змінного складу. Для прикладу, у межах навчального періоду, окресленого однією соціокультурною ситуацією, учнів 2-А кооперують з учнями 3-Б і 4-В, у межах другого — з учнями 3-В і 4-Б, а третього — з дітьми 4-А і 3-Б класів.

Модель освітнього простору учнів початкової школи в закладі загальної середньої освіти цього типу вирізняє *обладнання приміщень*, де передусім наявні об'єкти, які забезпечуватимуть навчальну взаємодію учнів, спрямовану

Варіант I		
Натур.: 2-А, 3-А, 4-А класна кімната (шкільне подвір'я, теплиця та ін.)	Натур.: 2-Б, 3-Б, 4-Б класна кімната (шкільне подвір'я, теплиця та ін.)	Натур.: 2-В, 3-В, 4-В класна кімната (шкільне подвір'я, теплиця та ін.)
Верб.-лінгв.: 2, 3, 4-А класна кімната	Верб.-лінгв.: 2, 3, 4-Б класна кімната	Верб.-лінгв.: 2, 3, 4-В класна кімната
Логіко-матем.: 2, 3, 4-А класна кімната	Логіко-матем.: 2, 3, 4-Б класна кімната	Логіко-матем.: 2, 3, 4-В класна кімната
Муз.-ритм.: 2, 3, 4-А класна кімната (музична, актова зали)	Муз.-ритм.: 2, 3, 4-Б класна кімната (музична, актова зали)	Муз.-ритм.: 2, 3, 4-В класна кімната (музична, актова зали)
Мот.-рухл.: 2-А, 3-А, 4-А спортивна (танцювальна) зала, шкільне подвір'я	Мот.-рухл.: 2-Б, 3-Б, 4-Б шкільне подвір'я (танцю- вальна, спортивна зали)	Мот.-рухл.: 2-В, 3-В, 4-В гімнастична (спортивна) зала, шкільне подвір'я

Варіант II		
Натур.: 2-А, 3-Б, 4-В класна кімната (шкільне подвір'я, теплиця та ін.)	Натур.: 2-В, 3-А, 4-Б класна кімната (шкільне подвір'я, теплиця та ін.)	Натур.: 2-Б, 3-В, 4-А класна кімната (шкільне подвір'я, теплиця та ін.)
Верб.-лінгв.: 2-А, 3-Б, 4-В класна кімната	Верб.-лінгв.: 2-В, 3-А, 4-Б класна кімната	Верб.-лінгв.: 2-Б, 3-В, 4-А класна кімната
Логіко-матем.: 2-А, 3-Б, 4-В класна кімната	Логіко-матем.: 2-В, 3-А, 4-Б класна кімната	Логіко-матем.: 2-Б, 3-В, 4-А класна кімната
Муз.-ритм.: 2-А, 3-Б, 4-В класна кімната (музична, актова зали)	Муз.-ритм.: 2-В, 3-А, 4-Б класна кімната (музична, актова зали)	Муз.-ритм.: 2-Б, 3-В, 4-А класна кімната (музична, актова зали)
Мот.-рухл.: 2-А, 3-Б, 4-В класна кімната (спортивна зала, шкільне подвір'я)	Мот.-рухл.: 2-В, 3-А, 4-Б класна кімната (спортивна зала, шкільне подвір'я)	Мот.-рухл.: 2-Б, 3-В, 4-А класна кімната (спортивна зала, шкільне подвір'я)

Рис. 3.8. Варіанти зонування шкільних приміщень і території для організації взаємодії учнів, об'єднаних у групи за особливостями стилю навчальної діяльності (2-ті, 3-ті, 4-ті класи по два на паралелі)

на поглиблене вивчення предметів спеціалізації. Це спеціалізована бібліотека, у якій є підручники, посібники, дидактичні матеріали, відповідні періодичні видання, а також фонотека, комп'ютерна техніка, необхідні збірки репродукцій, альбомів, біографічних довідок про видатних художників, скульпторів, графіків (як на паперових, так і електронних носіях), перелік сайтів із відповідною інформацією тощо, забезпечення мольбертами, інструментами, різноманітними витратними матеріалами (папір, полотно, скло, крейда, вугілля, фарби, пензлі, олівці, фломастери тощо), а також глина, пісок, листя, бісер, стеклярус, пір'я, пух тополі, тирса, мотузки, дроти, нитки тощо. Цим компонентом моделі передбачено й організацію взаємодії учнів з діячами культури і мистецтва, екскурсії до музеїв, виставок, пам'ятників тощо.

Поглибленому вивченню предметів музичного профілю в спеціалізованих школах сприятиме наявність таких окреслених у моделі об'єктів, як музичні інструменти (піаніно, флейти, бандури, барабани, дерев'яні ложки, маракаси, румба, бубни тощо), камертони, метрономи, бібліотека нот, книжки із біографічною інформацією про життя і творчість видатних музикантів, фонотека. Цим компонентом моделі передбачено й організацію екскурсій до концертних залів, театрів, а також безпосереднє спілкування з музикантами, співаками, переможцями музичних конкурсів, насамперед свого краю.

Таким чином, варіативна модель освітнього простору учнів у спеціалізованій школі I ступеня, незважаючи на наявність презентованих у попередній моделі елементів організації навчальної взаємодії учнів, вирізняється оригінальністю. Передусім це створення особливих умов для вивчення предметів, які визначають спеціалізацію закладу, підвищення інтересу учнів до їх пізнання, забезпечення наступності між початковою і основною ланками спеціалізованої школи. Ця модель постає основою для побудови субмоделей освітнього простору учнів початкової ланки не тільки спеціалізованих шкіл. Вона буде прийнятною для шкіл із певною концептуальною спрямованістю. Наприклад, тих, які вбачають свою місію в сприянні здоров'ю.

3.2.3. Освітній простір у початковій школі з різновіковим складом учнів у класах або малою кількістю учнів

Провідна *особливість* початкової школи з різновіковим складом учнів, урахована у варіативній моделі освітнього простору, — це нетрадиційна побудова освітнього процесу, «коли один учитель в одному приміщенні одночасно веде заняття з двома або трьома різними класами» [87, с. 825]. Частіше така школа функціонує автономно. Рідше — у складі закладів загальної середньої освіти I–II або I–III ступенів (23 % відповідно). Водночас такі школи вирізняють географічні особливості розміщення — в гірських умовах, у степовій (рідконаселеній) зоні тощо, і переважно в сільській місцевості. Часто такі заклади загальної середньої освіти не вирізняються наявністю спеціального обладнання і додаткових приміщень. Але є і приватні заклади загальної середньої освіти, які обирають таке змішане навчання.

У школах із малою кількістю учнів організують навчання, об'єднуючи їх у класи-комплекти. О. Савченко у праці «Дидактика початкової освіти» [122, с. 397–398] наголошує на раціональності такого поєднання з урахуванням контингенту школярів, кількості вчителів, можливостей для об'єднання суміжних і несуміжних класів. Кількісний склад класів-комплектів регламентують Державні санітарні правила і норми влаштування, утримання ЗНЗ та організації навчально-виховного процесу (ДсанПіН 5.5.2.008-01 Лист МОН України № 1/12-1459 від 05.06.2001). Об'єднання в один комплект учнів двох класів (наприклад, 1-го і 2-го або 2-го і 3-го чи 3-го і 4-го) не має перевищувати 25 дітей, а трьох (зокрема, 1, 2, 3-го або 2, 3, 4-го) — 15 учнів. Водночас унормовано індивідуальне навчання, якщо дітей певної вікової категорії до п'яти осіб. Для окремих видів робіт їх об'єднують у динамічні (змінного складу) групи.

У цьому типі школи I ступеня існують обмеження у взаємодії учнів початкової школи з учнями основної і старшої ланки. Як зазначає дослідниця проблем сільської школи В. Мелешко, «малочисельність призводить до звуження комунікаційних можливостей учнів, замкнутості

освітнього середовища, обмеженості інформаційного простору» [88, с. 109]. Шлях розширення кола комунікації в цих умовах вчена вбачає в міжшкільній взаємодії в межах освітнього округу.

Зазначені особливості було враховано у варіативній моделі освітнього простору початкової ланки в умовах малої кількості учнів та їх різновікового складу. Специфіка такого її компонента, як *структурування навчального процесу*, полягає в певній побудові розкладу. У ньому переважає однопредметний підхід до поєднання уроків (занять) і не тільки у класах-комплектах. Роботу над вивченням теми домінувального предмета вивчення організують поточно (протягом навчального періоду, окресленого соціокультурною ситуацією), через занурення на 2–3 академічні години на день. У розкладі синхронізують опрацювання навчального матеріалу в кожному класі за однією темою для проведення уроків з однієї теми в класах-комплектах і організації взаємодії учнів з учнями звичайних класів, якщо вони є у школі. Таким чином, комплектація у класи-комплекти, якщо в школі їх більше одного, не стабільна. У цій моделі подано кілька її варіантів формування динамічних груп (табл. 3.5). Вони передбачають як об'єднання всіх учнів на паралелі, так і одночасне вивчення матеріалу окремо по класах, але останнє уможлиблюється за умов залучення волонтерів — учителів-пенсіонерів, батьків та ін. Вибір пропонованих у моделі варіантів може бути як стабільним для всіх предметів, так і змінним, коли для певного предмета або окремої його теми обирають один із поданих. Учителі можуть постійно змінювати варіанти, керуючись наявністю спільних тем у програмах кожного навчального предмета в кожному класі. Наприклад, тему «Текст» можна викладати одночасно учням 2-го, 3-го і 4-го класів, а «Звуки мовлення» — 1-го, 2-го і 3-го.

Зазначимо, що розклад, побудований за пропонованими варіантами, враховує не лише кількість годин загального навантаження учнів для кожного навчального предмета (відповідно до ДсанПіН 5.5.2.008-01, Державного стандарту початкової загальної освіти, Державного стандарту початкової освіти і освітніх програм), а й норми часу, за яку вчителеві виплачується ставка.

Таблиця 3.5
Варіанти (за одностемним і однопредметним плануванням) комплектації класів (динамічних груп) для занять учнів малочисельної школи

Варіанти	1 клас	2 клас	3 клас	4 клас
I	Спільна тема за домінуювальним навчальним предметом			
II	Спільна тема за домінуювальним навчальним предметом		Інша тема або інший предмет	
III	Спільна тема за домінуювальним навчальним предметом		Спільна тема за іншим домінуювальним навчальним предметом	
V	Спільна тема за домінуювальним навчальним предметом			
VI	Інша тема або інший предмет (зокрема, спільно з учнями 4-го класу) ←	Спільна тема за домінуювальним навчальним предметом		Інша тема або інший предмет (зокрема, спільно з учнями 1-го класу) →
VI	Спільна тема за домінуювальним навчальним предметом з учнями 3-го класу ←	Спільна тема за домінуювальним навчальним предметом з учнями 4-го класу	Спільна тема за домінуювальним навчальним предметом з учнями 1-го класу →	Спільна тема за домінуювальним навчальним предметом з учнями 2-го класу →

Організація навчальної взаємодії учнів у групах, які створюють за результатами виявлення їхніх індивідуальних особливостей, у цій варіативній моделі відбувається за алгоритмом, поданим у моделі освітнього простору в НВК. Особливість її застосування у школі з малою чисельністю учнів полягає у ширшому використанні прийомів взаємонавчання, коли учні початкової ланки наступних класів виступають у ролі педагогів для учнів попередніх. Це зумовлено можливостями для залучення старших учнів початкової ланки для взаємодії з молодшими не лише в окремий день тижня (у матриці — це четвер), а й під час організації роботи всіх груп, утворених за результатами виявлення індивідуальних особливостей дітей. Ці учні виконують роль координаторів роботи групи (посильно, залежно від віку й індивідуальних можливостей). Тож інтерпретація пропонованого в попередній моделі алгоритму для цього типу школи забезпечує варіативність організації роботи всередині кожної групи, оскільки вони можуть комплектуватись з учнів як одного віку, так і різного, з учнів як одного класу, так і кількох у різних варіаціях (2-го і 4-го або 2, 3 і 4-го тощо).

Часова регламентація роботи груп у цій моделі має два варіанти. Так, для роботи в групі кожного складу за першим варіантом відводять по одному заняттю (уроку), а за другим — по 7–10 хвилин для роботи учнів у складі кожної групи на кожному занятті (уроці). Кожну наступну зустріч групи організують на вищому за попередній рівні складності. Таким чином, робота учня в кожному з угруповань матиме кілька серій. Для підвищення ефективності такої організації навчальної взаємодії в моделі передбачено залучення волонтерів — педагогів-пенсіонерів, батьків, працівників підприємств-шефів та ін. Так, працівник заводу ознайомлює дітей із реальними цифрами випуску продукції, витрати матеріалів, часових затрат на її виготовлення, за якими діти складають і розв'язують задачі.

Незважаючи на різні варіанти комплектації класів і динамічних груп, траєкторії руху учнів у цій моделі будують за схемою, пропонованою в попередніх (рис. 3.3). Шляхи обирають, керуючись затребуваністю кожного з них

учнями і виходячи з попередніх результатів їхньої ефективності для кожного учня.

Особливості школи I ступеня з малою чисельністю учнів зумовлюють відмінність такого компонента варіативної моделі, як **зонування й обладнання шкільних приміщень**. Так, ураховуючи, що організація взаємодії школярів з об'єктами шкільного середовища в школі цього типу здійснюється переважно в класній кімнаті, розроблено схему її **зонування** для одночасної роботи кількох груп (рис. 3.9).

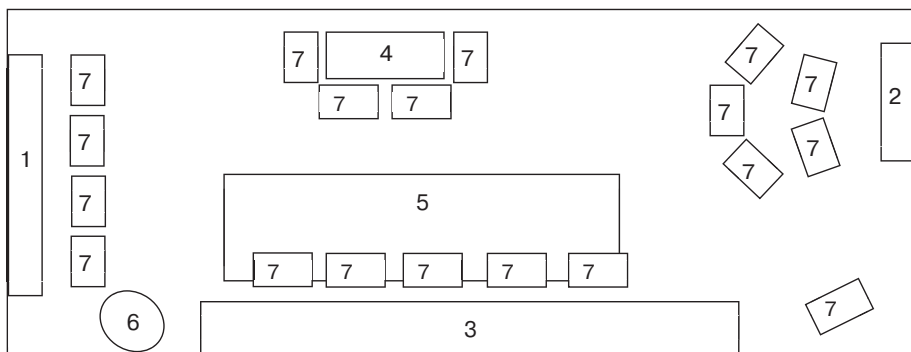


Рис. 3.9. Зонування класної кімнати для організації навчальної взаємодії учнів з об'єктами освітнього середовища

1 — пристрої для аудіальної презентації матеріалу; 2 — пристрої для візуальної презентації матеріалу; 3 — дошка, наочність, макети, муляжі та інші об'єкти взаємодії; 4 — стіл учителя; 5 — килим (на цьому місці розстеляють змінні покриття, розліновані для проведення дидактичних ігор); 6 — стіл для роботи учнів стоячи (або конторки, переносні дошки, фліпчарти); 7 — парти (одно- або двомісні).

Вона презентує таке розміщення обладнання і меблів, щоб учні кожної групи мали змогу виконувати завдання, не відволікаючись на те, що роблять інші (для цього також можна використовувати пересувні ширми). Так, працюючи з аудіотехнікою, діти не зможуть бачити того, що демонструють для групи, яка використовує відеопристрої. Водночас застосування навушників запобігатиме відволіканню дітей цих груп на шум під час організації рухливих ігор і вправ у іншій групі. Пропонована схема забезпечує роботу учнів не тільки в групах аудіального (зона 1),

візуального (зона 2), кінестетичного (зона 3 або 5) сприймання матеріалу, а й аналітичного і синтетичного способів її опрацювання. Так, одна із цих груп працюватиме в зоні 3, а інша — в зоні 1 або 2.

Стосовно організації роботи в п'яти групах зазначимо, що учні з музично-ритмічним провідним стилем навчальної діяльності працюватимуть у першій зоні, натуралістичним — у другій, логіко-математичним — у третій, вербально-лінгвістичним — у четвертій і моторно-рухливим — у п'ятій. До того ж у моделі передбачено, що взаємодія школярів у групах кінестетичного сприймання інформації (на етапі вивчення нового) і з домінуванням моторно-рухливого стилю навчальної діяльності (на етапі закріплення) організовуватиметься на шкільному подвір'ї або в спортивній залі чи рекреації в коридорі. Робота учнів, об'єднаних за музично-ритмічним провідним стилем навчальної діяльності, — в актовій залі чи музичному кабінеті. Багатий світ флори і фауни, який вирізняє географічне розташування цього типу школи, має стати «класом серед природи» для групи школярів, які мають як провідний натуралістичний стиль (дослідження об'єктів природи) навчальної діяльності. Моделлю передбачена організація занять на ділянках для дослідження на шкільному подвір'ї і поза ним — на природі, під час екскурсій тощо. Зазначимо, що це потребує залучення волонтерів і забезпечення безпеки дітей.

Розташування меблів у класі за запропонованою схемою надасть можливість учням, за бажанням, працювати самотійно або в парі, сидячи (за партою між зонами 2 і 3) або стоячи (за столом або конторками між зонами 1 і 3), а також віч-на-віч із учителем (зона 4), а педагогам — урахувати стан кожної дитини (втомленість, поганий настрій чи самопочуття), зберігати її увагу і працездатність за рахунок зміни пози, виду й об'єктів взаємодії, оновлення складу груп, зокрема кількісного.

Особливість *облаштування* класної кімнати в моделі освітнього простору в школі з малою чисельністю учнів полягає в тому, що обладнання і наочність не матимуть розподілу по класах. Раціональною є їх систематизація

по навчальних предметах і темах. Тому особливість цього компонента моделі виявляється не тільки в певному розміщенні, а й у складанні переліку (реєстру), за яким дітям буде зручно орієнтуватись у виборі наявних об'єктів навчальної взаємодії.

Коло взаємодії учнів початкової малочисельної школи в цій моделі розширюють, залучаючи учнів, педагогів інших шкіл, використовуючи їх матеріально-технічну базу тощо. Це передбачає і варіанти обміну учнями або педагогами. Зокрема, під час вивчення певної теми на один навчальний день (або два-три) в одній школі об'єднують учнів перших і других класів, а в іншій — третіх і четвертих. Залучають також фахівців інших навчальних закладів або соціальних установ. Наприклад, під час вивчення іноземної мови ефективною є організація взаємодії з учителями іноземної мови іншої школи (на засадах взаємообміну класами), знавцями мови серед працівників сільського клубу, будинку культури, бібліотеки, військових частин тощо. Так, робота дітей у групах може бути організована у формі інтерв'ювання запрошеного фахівця.

Мережева (міжшкільна) взаємодія відкриває можливості і для розширення в цій моделі бази об'єктів взаємодії за рахунок домовленостей і угод про спільне їх використання і взаємообмін. Особливо це стосується спеціально обладнаних кабінетів (комп'ютерні класи) і приміщень (музей, бібліотека, теплиця, зоокуточок, мініобсерваторія тощо). Водночас цей підхід забезпечуватиме індивідуальне використання об'єктів взаємодії. Так, за рахунок матеріальної бази інших шкіл компенсується недостатня кількість компасів, мікроскопів та іншого обладнання.

Таким чином, модель освітнього простору в школі з малою чисельністю учнів передусім передбачає організацію взаємодії на потоці й у класній кімнаті. Вона буде прийнятною для побудови субмоделей освітнього простору учнів початкової ланки інших типів закладів загальної середньої освіти. Зазначимо, що запропонований варіант розміщення меблів і оснащення класної кімнати є ефективним не лише для шкіл із малою чисельністю учнів, а й інших типів. Особливо прийнятним він виявляється для учнів

1-го класу, оскільки *організацію взаємодії першокласників* у всіх варіативних моделях здійснюють окремо в класі із поступовим розширенням кола взаємодії. Протягом першого півріччя — у парах (потім трійках і четвірках) з однокласниками, потім із учнями на паралелі (наприкінці третьої чверті) та дітьми 2-го, 3-го і 4-го класів (наприкінці навчального року).

3.2.4. Освітній простір учнів початкової школи у загальноосвітньому навчальному закладі I–III ступенів

Школа I ступеня, яка функціонує в складі закладу загальної середньої освіти I–III ступенів, є найбільш поширеною на теренах України. У публікаціях фахових видань її визначають як еталонну, типову або масову. *Особливості* функціонування початкової школи цього типу надають можливості для організації комунікації учнів початкової школи з учнями всіх вікових категорій і вчителями, які працюють в основній і старшій ланці. Це зумовлено перебуванням усіх учасників освітнього процесу в межах одного закладу. Міжособистісна взаємодія учнів різних вікових категорій між собою і з працівниками школи може здійснюватись під час підготовки і проведення загальних свят, акцій, роботи над спільним проєктом. У цьому типі школи тематика, визначена для створення соціокультурних ситуацій для початкової ланки, не є обов'язковою для інших. Планування спільних подій переважно ґрунтується на календарному принципі і принципі сезонності.

Побудова навчального процесу в школі I ступеня закладу загальної середньої освіти цього типу часто регламентована його конструюванням у основній і старшій ланці. Як і в спеціалізованій школі, це зумовлено залученням до викладання певних навчальних предметів (музичного мистецтва, фізичної культури, іноземної мови) вчителів-предметників, які працюють у 5–11-х класах. Водночас побудову оптимального розкладу для ефективної організації освітнього процесу в початковій ланці школи обмежує і брак окремих приміщень (спортивної, музичної, актові)

зал, музичного кабінету, кабінету інформатики) для учнів початкової школи.

Урахування зазначених особливостей школи I ступеня, вміщеної до складу закладу загальної середньої освіти I–III ступенів у моделі освітнього простору, зважаючи на ергономічні умови організації навчальної взаємодії учнів з освітнім середовищем, знайшло відображення в певному *структуруванні освітнього процесу*. Так, від запропонованого у варіативній моделі освітнього простору в НВК «Дошкільний навчальний заклад — загальноосвітній навчальний заклад I ступеня» розклад занять (уроків) у цій моделі вирізняється наявністю двох частин: стабільної (статичної) і гнучкої («плаваючої»). Першу передусім складають предмети, які викладають учителі, задіяні в освітньому процесі основної і старшої ланки школи, і ті, що потребують певних приміщень. Частіше це іноземна мова, фізична культура, музичне мистецтво, інформатика. Зважаючи на неможливість їх динаміки, оскільки це пов'язано зі змінами структури освітнього процесу основної і старшої ланки школи, у розкладі, передбаченому у варіативній моделі, ці предмети займають незмінну позицію (за днем тижня і порядковим номером). Гнучку частину утворюють предмети вивчення, які викладають класоводи і які не потребують спеціально обладнаних приміщень. Передусім це українська мова, математика, образотворче мистецтво, ЯДС. На відміну від традиційного, у цьому розкладі предмети гнучкої частини не мають постійного місця і можуть змінювати позицію залежно від того, на якому із цих предметів, виокремлених як домінуювальні, розпочинається вивчення нового. Моделлю передбачена можливість для зміни класоводом місця уроків (занять) із цих дисциплін у межах гнучкої частини розкладу.

Наприклад, якщо вивчення нової теми розпочинається на уроці математики, цей предмет ставлять у розкладі на понеділок, вівторок, середу і четвер. Водночас залежно від теми кожного дня його компонують (інтегрують, встановлюють міжпредметні зв'язки) з іншими предметами гнучкої частини розкладу. У понеділок це можуть бути інформатика і технології, у вівторок — образотворче

мистецтво й іноземна мова, у середу і четвер — по два уроки з мови. Зазначимо, що переваги ритмічності опрацювання матеріалу кожного навчального предмета за традиційним розкладом, за пропонуваними варіантами зберігаються завдяки подачі тем блоками через укрупнення дидактичних одиниць. Тож у моделі уможливлено як поперемінно, так і одночасно використання двох варіантів блокування: одно- і різнопредметне. Інтеграцію й об'єднання предметів інваріантної і варіативної частини здійснюють за поданими в Державному стандарті освітніми галузями і предметами вивчення, через які вони реалізуються. Таким чином, урок (пару) домінувального предмета групують із парою (тріадою) інших. На наступний навчальний період, окреслений певною соціокультурною ситуацією, складають розклад, де домінувальним буде інший навчальний предмет із урахуванням кількості годин, які вже були використані, зменшуючи їх відповідно.

Спрощеним варіантом побудови такого розкладу є зменшення гнучкої його частини, коли в ній залишають такі предмети, як математика, українська мова, ЯДС або лише кілька з перелічених. У моделі передбачений вибір варіант складання гнучкої частини розкладу залежно від того, який предмет постає як домінувальний, складності його теми тощо.

Цим вибором регламентується і зміст такого компонента варіативної моделі, як *організація навчальної взаємодії учнів*. Так, орієнтовна траєкторія руху учня під час роботи в групах, створених за результатами виявлення провідного каналу сприймання навчального матеріалу і типу мислення, може прокладатись за окресленими в попередніх моделях колами (рис. 3.3).

Організація роботи над закріпленням вивченого, на відміну від пропонованої в моделі освітнього простору в НВК «Дошкільний навчальний заклад — загальноосвітній навчальний заклад I ступеня», відбувається на одному уроці або парі чи блоці з двох-трьох предметів — домінувального (1–2 академічні години) і одного-двох, які викладає класовод (ЯДС, математика, українська мова). Роботу дітей у кожній із п'яти груп, утворених за результатами

виявлення провідного стилю їхньої навчальної діяльності, а також у змішаних командах (парах, трійках), організують з урахуванням зменшення часу, але не менше 7 хвилин у кожному угрупованні. Інтерпретація пропонованого в презентованих моделях алгоритму попереднього контролю і корекції результатів для цього типу початкової школи полягає в залученні до взаємодії з дітьми певного класу учнів основної і старшої ланки цього закладу, які в початковій школі навчалися у того ж класовода.

Міжособистісну взаємодію учнів на паралелі і з дітьми інших класів початкової школи під час вивчення нового, повторення і закріплення матеріалу відповідно до пропонованого в моделі освітнього простору в спеціалізованій школі (організація навчальної взаємодії учнів спочатку одного класу, потім — на паралелі, далі — зі старшими (молодшими) учнями початкової ланки) організують через синхронізацію в розкладі цих класів домінуючого предмета (табл. 3.4), а також вивчення певної теми. Останнє уможлиблюється під час календарного планування, де вчителі визначають спільні теми для 2, 3 і 4-го класів, для 2-го і 3-го, для 3-го і 4-го та 2-го і 4-го і встановлюють єдині часові межі їх вивчення. Залучають учнів основної і старшої ланок за домовленістю класоводів з учителями-предметниками.

Наприклад, якщо за результатами тематичної перевірки виявлена потреба в повторенні окремого матеріалу за програмою 4-го класу учнями 6-го, цим школярам запропонують виступити консультантами четвертокласників під час вивчення цієї теми в школі I ступеня (за умов підготовки до такої відповідальної місії). Також за домовленістю до взаємодії з учнями початкової ланки за певними домінуючими предметами залучають учителів-предметників, які працюють у 5–11-х класах. Вона може бути організована у відповідному кабінеті учнів основної і старшої школи. Зокрема, таку взаємодію організують під час роботи групи аудіального сприймання матеріалу (на етапі вивчення нового) і певної групи, утвореної за провідним стилем навчальної діяльності (на етапі закріплення), а також за потреби для окремих школярів на етапі корекції.

Подальше розгортання варіативної моделі освітнього простору в школі I ступеня, яка функціонує в складі закладу загальної середньої освіти I–III ступенів, потребує опису наступного компонента, а саме *зонування й обладнання шкільних приміщень*. Зонування шкільних приміщень здійснюють відповідно до обраного варіанта побудови розкладу. Якщо домінувальний предмет у певному класі синхронізовано в розкладі з іншим(ми), роботу в групах організують за варіантами, пропонованими в попередніх моделях (рис. 3.4–3.8). За відсутності достатньої кількості приміщень взаємодію учнів у групах кінестетичного сприймання навчального матеріалу (під час вивчення нового) й учнів з домінуванням моторно-рухливого стилю навчальної діяльності (на етапі закріплення і корекції результатів) організують у рекреаціях шкільних коридорів. Водночас ефективність роботи в групах учнів окремого класу забезпечують певним облаштуванням класної кімнати (рис. 3.9).

Обладнання приміщень для організації навчальної взаємодії учнів початкової школи з об'єктами шкільного середовища в цій моделі має два варіанти.

Перший — на кшталт кабінетної системи, запровадженої в основній і старшій ланках закладу загальної середньої освіти. Він передбачає облаштування кабінетів для кожного класу початкової школи з відповідною наочністю, фоно- і відеотекою, роздатковим матеріалом, моделями, муляжами, макетами, обладнанням для письма, малювання, фізичних вправ, вимірювання і креслення, виготовлення саморобок тощо. Закінчуючи перший клас, діти переходять до кабінету з обладнанням для другого і так до четвертого. Це дасть можливість організовувати взаємодію, де старші діти навчатимуть взаємодіяти молодших з освітнім середовищем класної кімнати, яке ними вже освоєне. Водночас такий підхід чітко окреслить періоди дорослішання в межах початкової ланки.

Другий варіант — традиційний і передбачає перебування учнів одного класу з 1-го до 4-го в одній і тій самій класній кімнаті. Їх облаштовують для організації навчальної взаємодії учнів відповідно до виявлених індивідуальних

особливостей (рис. 3.9). Роботу групи аудіального сприймання матеріалу організують за допомогою апаратури для аудіозапису, а також плеєрів і мобільних телефонів (з навушниками). Для усного викладу матеріалу (відеоповідомлення) використовують апаратуру для відеозапису і відеотрасляції. За відсутності можливостей оснащення кабінету для візуального сприймання матеріалу інтерактивною дошкою, рідерами, планшетами його обладнують екраном, демонстраційними таблицями, схемами, географічними картами, репродукціями тощо. Водночас це класна дошка (бажано на п'ять робочих площ, зокрема з графічними сітками і магнітною основою) для демонстрації зразків, наочності.

Для кінестетичного сприймання матеріалу класну кімнату оснащують різноманітним обладнанням для письма і малювання, фізичних вправ, вимірювання і креслення, виготовлення саморобок тощо. Це додаткова дошка або індивідуальні дошки-мольберти чи фліпчарти для роботи в групі, набірне полотно (індивідуальні планшети) з касою букв і цифр, креслярські інструменти, обладнання для вимірювання ваги, розміру, об'єму, часу тощо, індивідуальні картки, моделі, муляжі, макети тощо. На відміну від обладнання для попередніх груп, за кількістю ці предмети мають забезпечувати індивідуальну роботу. Орієнтовний перелік об'єктів навчальної взаємодії для оснащення кабінетів подано в додатку 1.

Таким чином, модель освітнього простору в школі I ступеня в складі закладу загальної середньої освіти I–III ступенів синтезує різні варіанти і компоненти, пропонувані в попередніх моделях. Вона є вихідною для подальшої конкретизації моделі з урахуванням особливостей функціонування кожного окремого загальноосвітнього закладу цього типу, що відобразатиметься в субмоделях.

Узагальнюючи презентацію варіативних моделей, значимо, що вони є організаційними. Їх багатогранність зумовлена розмаїттям типів, видів і форм організації навчання в школах I ступеня в Україні. Варіативність моделей виявляється в можливостях для врахування різного чисельного складу учнів (кількості класів на паралелях

та їх наповнюваності), місця розташування, наявності або відсутності певної спеціалізації тощо. У них окреслені можливості організації діяльності учнів у групах (у межах кожного окремого класу, на паралелі, у межах комплекту/динамічної групи й усієї початкової школи, із зануренням протягом певного часу для вивчення предметів (кількість яких також може бути різною), які визначатимуть як домінувальні. Презентовані моделі не жорстко регламентовані і мають резерви для інтерпретації з урахуванням інших особливостей певного типу закладу загальної середньої освіти.

Ієрархічність побудови субмоделей освітнього простору в школі I ступеня відстежується в поступовому забезпеченні умов, які визначають два рівні базової (загальнодидактичний і дидактико-методичний), й інтерпретації варіативних, що дає змогу зберегти цілісність. Водночас це зумовлено органічною єдністю врахування особливостей закладу освіти й індивідуальних особливостей кожного учня, які впливають на перебіг його навчальної діяльності.

4. Перспективи цілеспрямованого створення освітнього простору в початковій ланці школи

Цілеспрямоване створення освітнього простору в школі I ступеня як наукова проблема, що перебуває на етапі становлення, спонукає до окреслення перспектив її розвитку *у вимірі сучасних стратегій реформування вітчизняної системи освіти, і передусім тих, що стосуються початкової ланки школи*. Аналіз наукових викладок, рекомендацій з освітньої політики щодо ключових напрямів реформування, перспектив і стратегій розвитку освіти в Україні проводився з метою виявлення рефренів (домінуючих акцентів, тенденцій, значущих для розгортання пріоритетного сценарію розвитку освітніх систем) дидактичного і дидактико-методичного рівнів.

Провідними виявились такі: *забезпечення реальної доступності й обов'язковості масової початкової освіти; створення розвивального, культуровідповідного освітнього середовища; повноцінна реалізація ідей особистісної зорієнтованості освіти; формування ключових компетентностей, передусім уміння вчитися; оцінювання навчальних досягнень учнів і ефективності роботи закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу; підготовка педагогів і ефективна організація їхньої діяльності*.

Проведений аналіз реалізації цих рефренів дав можливість виокремити такі пріоритетні напрями:

- **прогнозування педагогічної реальності** на основі удосконалення системи моніторингу ефективності роботи шкіл не тільки з погляду потенційних можливостей, а і ступеня їх реалізації стосовно кожного учня;
- забезпечення умов для **підготовки педагогів**, здатних до ефективної реалізації особистісного підходу через персоніфікацію, індивідуалізацію навчання, як у системі вищої і післядипломної педагогічної освіти, так і внутрішньошкільної науково-методичної роботи закладів загальної середньої освіти, а також шляхом створення мережі координаційних центрів і осередків;

- *гуманітаризація освітнього процесу* внаслідок персоналізації і розширення суб'єктності навчальної взаємодії;
- забезпечення *цілісності педагогічних впливів* (зумовлено розумінням простору як цілісності) на основі узгодження і координації діяльності тих, хто долучається до інноваційних процесів шкільної освіти — педагогів, методистів, управлінців, науковців, видавців тощо. Окреслимо ці перспективи детальніше.

Особливо важливим є те, що всі процеси створення освітнього простору в школі I ступеня мають відбуватися на основі *системних моніторингових досліджень*, які забезпечуватимуть науково обґрунтований вибір об'єктів навчальної взаємодії, *прогнозування* результатів (як прямих, так і побічних, очікуваних і неочікуваних) і запобігатимуть невинуватим (псевдонауковим) експериментам у закладах загальної середньої освіти. Як зазначає О. Локшина, «в умовах проголошення в Україні на законодавчому рівні важливості володіння якісною освітою моніторинг, як систематична процедура збору даних щодо важливих аспектів освіти на національному, регіональному та місцевому рівнях з метою безперервного відстеження її стану та прогнозування розвитку, набуває особливої актуальності» [79, с. 209]. Натомість, фахівці, які досліджують проблему (Ю. Жук, В. Лазарев, О. Ляшенко, М. Поташник, В. Ясвін та ін.) звертають увагу на те, що експертиза діяльності закладів загальної середньої освіти на практиці передусім виявляє формальні результати.

Школи, як основне джерело статистичних даних про систему освіти в країні, подають звіти (регулярні і за потреби — одноразові). Ця інформація, як і статистичні дані державної атестації закладів загальної середньої освіти за орієнтовними критеріями оцінювання їх діяльності, виявляються недостатніми для отримання цілісного й об'єктивного зрізу, який може стати основою прогностичних моделей їх інноваційного розвитку. Зазвичай це дані про контингент учнів (кількість, розподіл за віком, статтю, класами, соціальним статусом родини, станом здоров'я, категорій — сироти, напівсироти, з малозабезпечених

родин, а також охоплення харчуванням, оздоровленням, гуртковою роботою тощо) і вчителів (фах і стаж роботи, кваліфікаційний рівень); матеріально-технічну базу школи (забезпечення підручниками, комп'ютерами, мультимедійними комплексами; наявності/відсутності підключення до мережі інтернет, шкільного автобуса).

Нерідко для підвищення рейтингів заклади загальної середньої освіти демонструють результати досягнень, які учні здобувають завдяки заняттям в інших навчальних закладах (спортивних, музичних школах та ін.), відвідуванню курсів і гуртків поза школою, заняттям з репетиторами тощо. Вирішення всіх виявлених проблем педагогічні колективи вбачають у покращенні матеріально-технічної бази школи, оснащенні її сучасною технікою. Це запобігає концентрації уваги педагогів на повнішому використанні вже наявних об'єктів або залученню таких, які не потребуватимуть значних фінансових витрат, але є не менш ефективними для організації освітнього процесу саме для наявного контингенту учнів. Скажімо, якщо в учнів переважає кінестетичний канал сприймання навчального матеріалу, забезпечення мультимедійними засобами не буде пріоритетним для підвищення ефективності освітнього процесу.

Проблема усталеної системи звітності полягає не тільки в неможливості на її основі виробити цілком адекватні шляхи побудови стратегії розвитку закладу освіти на рівні дидактичної системи, а й здійснити детальний аналіз різних аспектів організації навчальної взаємодії кожної дитини, що нерідко призводить до декларативності особистісного підходу. Як показали дані, отримані під час аналізу програм розвитку закладів загальної середньої освіти і документів, що готують у школах для атестації, це стосується і початкової ланки, де вони виражені у відсотковому відношенні кількості учнів з високим і достатнім рівнем освітніх результатів ДПА та кількістю переможців конкурсів, олімпіад, турнірів. Рідше це показники динаміки розвитку пізнавальної (пам'ять, увага, мислення) і особистісної (комунікативні навички, вихованість, мотивація тощо) сфер.

Натомість *оцінювання результатів навчання* відкриває перспективи для урахування як об'єктивних, так

і суб'єктивних чинників впливу на рівень опанування навчальним матеріалом і забезпечення дитині не лише вибору форм, термінів навчання й обсягу навчального матеріалу, а й *бажаного рівня освітніх результатів*. Це виявляється особливо важливим для учнів, оскільки в початковій школі оцінка постає критерієм, мірилом людини, а не констатуванням рівня засвоєння нею певного матеріалу на окремому етапі навчання. Вона сприймається дитиною як остаточний вердикт, який не підлягає перегляду і змінам, що спричиняє психологічний дискомфорт, знижує пізнавальний інтерес і, відповідно, результативність навчання.

Отже, потребують оцінювання не лише освітні результати, а й *значущі для дитини продукти власної навчальної діяльності* (буклет про історію школи, міста, родини, виступ на радіо, збірка ігор для вихованців дитячого садочка, сувеніри для ярмарку тощо), *досягнення завдяки цим продуктам* (перемога у змаганнях, конкурсах та ін.) і сама *діяльність* з їх виготовлення. Тож перспективним напрямом оцінювання навчальної діяльності учнів є розроблення відповідної системи на основі таких провідних критеріїв:

- *продуктивність* (наявність продуктів діяльності, важливість і затребуваність їх виготовлення дитиною);
- *якість* (відповідність результатів стандартам, програмам і власним запитам дитини);
- *функціональність* (наявність стійких мотивів, інтересу, чітке визначення шляхів, здатність співпрацювати);
- *оптимальність* (досягнення найкращого результату в певних умовах з мінімальними зусиллями, ресурсами і часом);
- *надійність* (відсутність помилок у змінених умовах діяльності — здатність переносити в інші умови здобуті результати, наполегливість у доведенні до завершення початого, здатність підтримувати обраний ритм і темп);
- *напруженість* (відображення умов і результату діяльності на стані дитини).

Водночас запропонована методика визначення ефективності цілеспрямованого створення освітнього простору в школі І ступеня відкриває можливості для розширення діапазону аналізу діяльності школи і виявлення проблемного поля

в динаміці на засадах *ідей повноцінної реалізації особистісного підходу*. Це забезпечує діагностику освітніх можливостей, які шкільне середовище відкриває перед учнями, *зосереджуючи увагу на його експертизі не лише як об'єктивної реальності, а й суб'єктивної — через встановлення того, наскільки ці можливості використані кожною дитиною, а саме: наскільки воно освоєне кожним учнем та здатне змінюватись відповідно до потреб і запитів кожного з них.*

Можливості для виявлення векторів розгортання освітнього простору в школі та напрямів організації навчальної взаємодії учнів з об'єктами шкільного освітнього середовища відкриваються шляхом виконання таких процедур:

- *зіставлення результатів опитування дітей (зокрема, випускників), вчителів, батьків (їх розбіжність, відсутність збігу вказуватиме на гравітацію — деструкцію і дисонанс зі шкільним освітнім середовищем, а відповідність — на резонанс і детермінантність з індивідуальними особливостями і потребами учнів);*
- *виявлення і порівняння результатів створення освітнього простору учнів у класах на паралелі, а також учнів кількох класів, у яких працюють певні вчителі (наприклад, предметники, які викладають і в школі І ступеня, і в основній або старшій ланці);*
- *порівняння результатів цілеспрямованого створення освітнього простору кожного учня, проведені з певним інтервалом часу (у динаміці);*
- *встановлення ступеня кореляції результатів виявлення ефективності субмоделі й аналізу освітнього простору в школі І ступеня;*
- *встановлення ступеня кореляції результатів виявлення ефективності субмоделі освітнього простору в школі І ступеня й освітніх результатів учнів;*
- *аналіз об'єктів навчальної взаємодії (матеріально-технічного оснащення школи, просторово-предметного компонента шкільного освітнього середовища) не тільки за наявністю певного обладнання, ресурсів, а й інтенсивності й ефективності їх задіяності в освітньому процесі.*

Аналіз освітнього простору в школі дасть підстави побачити не «загальну картину» умов, у яких реалізують освітню діяльність у закладі, а крізь призму освітнього простору кожного учня, що робить особистісний підхід одним з провідних не лише для організації навчання, а й контролю результатів. При цьому наукова емкість організації освітнього процесу забезпечуватиметься вибором саме затребуваних (за результатами моніторингу в кожному окремому навчальному закладі) інновацій і механізмів їх ефективного впровадження.

Залучення вчителів до цілеспрямованого створення освітнього простору в школі спрямує їх на оволодіння методологією педагогічного проектування, зокрема моделювання. Це зумовлено потребою в забезпеченні ефективності і результативності цілеспрямованого створення освітнього простору в школі, що потребує від педагогів відповідного рівня готовності. Тож перспективу створення освітнього простору в школі I ступеня вбачаємо у створенні умов для *підготовки вчителів початкової школи до цієї діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах і інститутах післядипломної педагогічної освіти* як шляхом упровадження відповідного спецкурсу, так і навчально-методичних комплексів дисциплін і курсів за вибором. Зокрема, для магістрів і спеціалістів це такі курси: «Актуальні проблеми організації початкової освіти», «Психолого-педагогічні основи навчання в початковій школі», «Педагогічна діагностика», «Психолого-педагогічні основи здійснення проектної діяльності в початковій школі»; для бакалаврів — через такі дисципліни: «Психологія загальна та вікова», «Педагогічна психологія», «Основи психодіагностики», «Основи педагогіки», «Дидактика», «Педагогічна майстерність».

Така комплексна підготовка сприятиме підвищенню проектної культури та оволодінню механізмами реалізації проектування в професійній діяльності відповідно до об'єктів різного ступеня складності. Резерви для його забезпечення передусім вбачаємо в *оновленні форм і методів внутрішньошкільної науково-методичної роботи*. Оволодіння знаннями і навичками педагогічного

проектування освітнього простору молодших школярів уможлиблюється певною організацією роботи методичних об'єднань (кафедр), творчих майстерень, шкіл молодого фахівця тощо. Проектування освітнього простору в школі I ступеня може здійснюватись групою педагогів на рівні творчої майстерні, методичного об'єднання вчителів початкової ланки, а також окремим учителем. Тому потребують розроблення механізми переведення системи внутрішньо-шкільної науково-методичної роботи на продуктивні форми роботи, де результатами діяльності методичних об'єднань (кафедр), школи молодого фахівця, творчих майстерень стануть програми, плани, розробки, моделі, збірки дидактичних матеріалів, наочності тощо, які активно впроваджуватимуться в освітній процес.

Потребують уваги питання управління і координації діяльності проєктувальників освітнього простору в школі. Важливими є і педагогічний аналіз, стимулювання, організація і планування, контроль і регулювання процесів розроблення проєкту в закладі загальної середньої освіти. Перспективи для забезпечення ефективної реалізації цих завдань відкриваються у створенні центрів, баз, осередків, які збиратимуть, аналізуватимуть і поширюватимуть досвід з проблеми, забезпечуватимуть консультативну допомогу школам (які долучатимуться до педагогічного проєктування освітнього простору в школі) через організацію семінарів, тренінгів, відкритих занять, конференцій, круглих столів тощо, зокрема з використанням ІКТ (у режимі онлайн дистанційно, через поширення відеоматеріалів тощо).

Така системна реалізація підготовки вчителів до педагогічного проєктування освітнього простору школярів сприятиме *особистісному і професійному зростанню педагогів* і, розширенню їхнього світоглядного бачення навколишнього світу, який поставатиме цілісною відкритою інформаційною системою, яку вони мають активно залучати до навчальної взаємодії з учнями в різних видах діяльності.

Повноцінна реалізація ідей *особистісної спрямованості* освіти ґрунтується на розумінні цінності людини як носія багатьох видів капіталу, як імпульсу і резерву суспільного

розвитку [102, с. 16]. «Висування як провідної ідеї сучасної освіти людиноцентризму передбачає максимальне наближення навчання кожної людини до її потреб, інтересів, індивідуальності. Такий підхід дасть змогу дитині пізнати та розвинути себе на основі власних задатків і здібностей, а ставши дорослою, максимально самореалізуватися, вдосконалюватися впродовж життя, що є неодмінною умовою особистого щастя і динамічного та стійкого суспільного прогресу» [94, с. 143]. Це цілком відповідає концептуальним засадам педагогічного проектування освітнього простору в школі, яке відкриває перспективи для *гуманітаризації* навчального процесу. Вони стосуються виявлення, відбору і систематизації *методів діагностики і встановлення індивідуальних особливостей* навчальної діяльності учнів, розроблення науково обґрунтованих методик, адаптованих до масового використання в системі початкової освіти з урахуванням відмінностей у навченості учнів під час вступу до школи (якщо дитина не читає і не пише) і після завершення певного класу тощо. Це потребує розроблення алгоритмів, комп'ютерних програм із відповідним науково-методичним супроводом до впровадження в освітній процес сучасної школи. Водночас потребують систематизації і уніфікації методи виявлення особистісної значущості й ефективності організації навчальної взаємодії учнів початкової школи з об'єктами шкільного середовища (підручники, наочність, роздатковий матеріал тощо) і побудови методик і методичних рекомендацій (до різних варіантів можливих результатів) їх інтенсифікації.

Урахування індивідуальних особливостей учнів для організації навчальної взаємодії з носіями навчальної інформації сприятиме розширенню їхньої участі у формуванні державного замовлення. За цих умов учні матимуть можливість свідомо обирати не тільки певний тип навчального закладу, а й об'єкти і способи навчальної взаємодії зі шкільним освітнім середовищем, які є пріоритетними (за віковими періодами розвитку, індивідуальними особливостями тощо) для забезпечення ефективності їхньої навчальної діяльності. Особливо значущим це виявляється для сільських шкіл, де вибір типу закладу загальної

середньої освіти нерідко обмежений і нагальною проблемою є забезпечення рівного доступу до якісної освіти. У цих умовах доцільній організації навчальної взаємодії сприятиме складання до програми кожного з навчальних предметів орієнтованого переліку об'єктів для безпосередньої взаємодії — обладнання, пристроїв, наочності, інвентаря, відбір яких передбачатиме урахування не лише кількісного складу, а й особливостей учнів щодо стилю навчальної діяльності, сприйняття й опрацювання навчального матеріалу і/або інших, які автори визнають затребуваними.

Освітній простір у школі як гнучка, динамічна система, яку створюють з урахуванням особливостей її адресатів і водночас школи, здатна задовольнити потреби сучасної освіти у швидкоплинності змін відповідно до зовнішніх факторів. Також забезпечити не механічне *розширення суб'єктності* навчальної взаємодії учнів з огляду на концептуальні засади та тенденції модернізації освіти, а як цілеспрямований, системний процес, з урахуванням *компонентів змісту* (репродуктивний, частково-пошуковий, творчий і емоційно-ціннісний) і всього циклу організації діяльності учнів — від планування до самоперевірки й оцінювання освітніх результатів. Так, з усього спектра можливостей, які відкриває запровадження ІКТ (інтернет-ресурси, електронна пошта, форуми, чати, онлайн-тести, аудіовізуальні засоби навчання, системи мультимедіа, дистанційне навчання за потреби, коли певний час діти можуть опрацювати матеріал на відстані, не втрачаючи зв'язку з класом), під час цілеспрямованого створення освітнього простору в школі обиратимуть не ті, що розширюють можливості навчального процесу «взагалі», а ті, що створюють сприятливі умови для *використання власного потенціалу кожного учня* — а саме *адресно*. Це стосується і вибору підручників, посібників, робочих зошитів та їх використання (не лише фронтально для усього класу, а й комбіновано з урахуванням теми, етапу навчального процесу — вивчення нового, закріплення та ін., а також обсягу матеріалу і темпу навчання), відповідно до індивідуальних особливостей учнів. Це потребує розширення варіативності й диференційованого підходу:

- *складання переліку* рекомендованих (з відповідними грифами МОН) до використання в освітньому процесі підручників і посібників з урахуванням компонентів змісту;
- *добору обладнання* до кожного уроку (заняття), орієнтованого на індивідуальні особливості школярів щодо стилю навчальної діяльності, сприймання й опрацювання ними навчального матеріалу (із зазначенням у поурочних планах);
- *активного використання* для організації саме навчального процесу (а не лише виховного, як це зазвичай відбувається в школах) наявних у школі приміщень (кабінетів основної і старшої ланки, лікувальної фізкультури, ароматерапії, релаксації, фітотерапії, масажу, стоматологічного, фізіотерапевтичного, тренажерної зали, «сухого» масажного і звичайного басейнів, комп'ютерного, мультимедійного та психолого-діагностичного центрів, медіатеки та епістемотеки, шкільного центру ЗМІ, майстерень, квітників, теплиць, мініферм, рекреацій, зимових садів тощо).

Особливої уваги потребує і забезпечення можливостей для просування учнів за власним темпом. Перспективним для вирішення цього завдання є розширення обсягів навчального матеріалу, але не за рахунок передбачених у програмах наступних класів. Тому виникає потреба в переліку додаткових тем, які пропонуватимуть у програмі кожного навчального предмета, для початкової школи.

Урахування в освітньому процесі особистісних характеристик учнів потребує змін у традиційних фронтальних формах організації навчальної взаємодії. Так, децентралізація роботи вчителя з класом, урізноманітнення форм активізації пізнавальної самостійності учнів *трансформують звичайний урок у заняття*, на якому діти працюють у парах, групах або індивідуально з урахуванням власних уподобань і особливостей, які впливають на перебіг і ефективність навчання. Організація навчальної взаємодії учнів кожної групи з об'єктами шкільного освітнього середовища, які є джерелом навчальної інформації, дає змогу розглядати предмет вивчення з різних точок зору,

з різною формою його презентації школярам. Це створює умови для вибору кожним учнем певної позиції або вироблення власної, і відкриває можливості для організації дискусій, обговорень для її відстоювання. Перелік носіїв інформації (стосуються як змісту, так і форм, методів, видів його презентації учням) поповнюють новими відповідно до новітніх досягнень науки і техніки. Стосовно методів зазначимо, що розширення їх спектра передусім відбувається за рахунок дослідницьких, пошукових, проектних, до того ж не лише з метою засвоєння певного навчального матеріалу, а й для ефективної організації власної діяльності учнів.

Ефективність організації заняття в такому разі потребує забезпечення об'єктами навчальної взаємодії, які створюватимуть поліфонію освітньої інформації і потребу в її виявленні (оскільки подаватиметься не лише в готовому вигляді). Для початкової школи перспективу для цього передусім вбачаємо в *розробленні підручників нового покоління, які органічно поєднуюватимуть функції підручника і робочого зошита* та розширюватимуть спектр можливостей для активізації діяльності учнів під час роботи з ним — підкреслити головне, закреслити зайве, відшукати і виправити помилки, виділити певним кольором тощо.

Успішне створення освітнього простору в школі I ступеня потребує реалізації його ідеї і в новому поколінні навчальних і методичних посібників, нових методик з широким використанням інформаційно-комунікативних технологій у навчальному процесі. Водночас нагальною постає потреба в *навчально-методичних комплексах, розроблених на єдиних концептуальних і дидактико-методичних засадах*, які цілісно презентуватимуть матеріал не лише окремого навчального предмета, а й передбачатимуть підручники і посібники з усіх навчальних предметів інваріантної частини навчального плану з урахуванням різноманітності форм представлення змісту. Зокрема, доповнюватимуться носіями з дидактичним забезпеченням для його презентації учням з домінуванням не лише аудіального і візуального, а й кінестетичного каналу сприймання навчального матеріалу. Це сприятиме

розширенню смислових горизонтів варіативного навчання не лише на рівні забезпечення різного ступеня складності, а й у виробленні життєвих ціннісних орієнтирів. Так, можуть бути розроблені навчально-методичні комплекси екологічної («Зелена школа»), художньо-естетичної («Світ мистецтв»), українознавчої і патріотичної («Моя країна — Україна») спрямованості.

Виявлення індивідуальних особливостей учнів відкриває можливості не лише для організації навчальної взаємодії з урахуванням здібностей, інтересів, нахилів дитини, а й залучення її до цього процесу. Перспективи *для розширення обсягу участі учня в плануванні і реалізації власного навчання* відкриваються за таких умов:

- *ознайомлення з пріоритетними* для ефективної організації навчальної діяльності видами взаємодії, встановленими в результаті діагностування індивідуальних особливостей кожного учня;
- *побудови індивідуальних «путівників»* і виборі ефективних шляхів їх реалізації;
- *вибору форм, темпу, видів і об'єктів* взаємодії з носіями навчальної інформації, обсягів навчального навантаження, навчального матеріалу (навчальних програм, підручників, навчальних посібників), засобів, методів і технологій навчання з погляду відповідності індивідуальним особливостям і особистісної орієнтації;
- *встановлення ступеня відповідності* результатів, які перевіряють і оцінюють, власній меті, очікуванням родини (співвіднесення результатів самооцінювання й оцінювання ззовні).

Це цілком відповідає компетентнісним засадам побудови освітнього процесу й акцентує увагу на *формуванні наскрізних умінь*, передусім *умінні вчитись* (що в умовах неперервності освіти забезпечуватиме адекватний вибір навчальних закладів, центрів, курсів, форм, методів навчання тощо). Відповідно, перспективним для залучення учнів до створення освітнього простору в школі постає методичне забезпечення реалізації таких завдань:

- *формування в учнів* навичок цілепокладання, планування, рефлексії й самооцінювання навчальної взаємодії;

- *розширення діапазону методів* організації навчальної взаємодії за рахунок творчих, проєктних, дослідницько-пошукових, організації роботи як самостійно, так і в парі, групі, команді, зокрема як за поданими алгоритмами, так і розробленими учнями;
- *опанування учнями раціональних способів* організації навчальної взаємодії;
- *співвідношення репродуктивних і продуктивних* форм подання результатів навчальної взаємодії;
- *добір способів* перевірки й оцінювання результатів навчальної взаємодії відповідно до поставлених цілей;
- *створення соціокультурних ситуацій* як основи для формування компетентностей у вигляді інтегрованого результату навчальної діяльності в умовах предметного навчання.

Водночас такий підхід потребує *деталізації наскрізних умінь і навичок на рівні кожного предмета вивчення* (наприклад, розроблення алгоритмів вивчення скоромовок, віршів, роботи з текстом, перевірки письмової роботи, побудови відповіді, повідомлення, а також роботи як самостійно, так і в парі, групі, команді, виконання функцій її координатора чи виконавця) з погляду формування в учнів уміння обирати ефективні для себе або ті, що потребують відпрацьовування. Цьому сприятиме і розширення діапазону умовних позначок, які зазвичай використовують у підручниках та посібниках, і відповідно, завдань і вправ для організації роботи у парі, групі, команді, із залученням батьків, інших учасників освітнього процесу (медичних і соціальних працівників, психологів тощо), з перебуванням учня на різних позиціях і виконання ним різних ролей.

Таким чином, цілеспрямоване створення освітнього простору в школі відкриває перспективи гуманітаризації освітнього процесу, залучаючи дитину до творення реальності шляхом активізації її навчальної діяльності, організації безпосередньої взаємодії з пізнавальними об'єктами, збагачення її досвіду через застосування практичних методів, коли дитина постає суб'єктом соціальної практики і стимулюванням її розвитку, саморозвитку і самовираження.

Забезпечення *цілісності педагогічних впливів* у процесі створення освітнього простору в школі передусім виявляється в *комплементарності компонентів соціального замовлення*. Водночас вибір предметів і фігурантів навчальної взаємодії, які забезпечуватимуть її полісуб'єктність, поліфонію і поліпозиціонування учня, відбувається з урахуванням відповідності змісту навчального плану, програми розвитку школи, програм кожного з предметів вивчення встановленим на кожному рівні соціального замовлення запитам. Це відкриває можливості для *конкретизації соціального замовлення на рівні освітніх округів* (районів, міста або села), *школи й особистісного запиту* через реєстр рекомендованих об'єктів-носіїв змісту освіти і посиланнями на джерела, які допоможуть учителям донести навчальний матеріал до учнів. Зокрема, доповненням на місцевому рівні орієнтовного переліку творів для сприймання і виконання на уроках образотворчого і музичного мистецтва, кола читання на уроках української мови тощо. Це можуть бути як твори авторів, які народились у цій місцевості, так і ті, в яких ідеться про визначні пам'ятки і події, видатних людей, природу рідного краю.

Гармонізація відносин особистості з державою, соціумом, природою з урахуванням особливостей сучасного світу (виховний вплив змісту і форм організації навчання, його змістова наповнюваність, оволодіння ІКТ тощо) і водночас соціального і природного оточення школи відкриває перспективи для *адаптації варіативних моделей освітнього простору* до певних умов роботи закладів загальної середньої освіти в гірських, депресивних, малонаселених районах країни, інклюзивних і спеціальних тощо. Наприклад, у школі I ступеня в складі закладу загальної середньої освіти I–III ступенів, місію якого колектив вбачає в забезпеченні високого рівня мовної освіти, зосереджуватимуть увагу на розширенні кола навчальної взаємодії учнів з об'єктами шкільного середовища для досягнення не лише репродуктивного, а й конструктивного і творчого рівнів вивчення мов. У школі з інклюзивними класами фокусуватимуться на соціалізації дітей. У закладі загальної середньої освіти, місія якого полягає в сприянні здоров'ю,

у полі зору розробників освітнього простору перебуватиме організація взаємодії з об'єктами, які допоможуть залучити учнів до вироблення режиму власної діяльності, роботи школи, розміщення меблів і обладнання, встановлення їх параметрів, добору і використанню методик корекції виявлених порушень у стані здоров'я (пальчикові вправи, гімнастики для очей, релаксу, певного меню для шкільної їдальні тощо).

Тож значний потенціал для підвищення ефективності освітнього простору учнів початкової школи виявляється в можливостях конкретизації варіативних моделей відповідно до місії кожного закладу загальної середньої освіти, який долучається до його цілеспрямованого створення. Водночас пріоритетними напрямками створення освітнього простору в школі I ступеня постають розроблення та обґрунтування алгоритмів його реалізації на різних рівнях і щаблях. Зокрема, вчителем *окремого класу* (або групою вчителів, які у ньому викладають), *окремого навчального предмета* за весь період його вивчення в початковій школі (творчою групою вчителів, які визнають себе компетентними з методики викладання цієї дисципліни і виявляють професійний інтерес до таких розроблень).

Перспективу в забезпеченні цілісності підходів і впливів вбачаємо й у розширенні зв'язків школи, мережі її соціальних партнерів і меценатів, а також залученні до організації освітнього процесу волонтерів — педагогів-пенсіонерів, батьків тощо. На відміну від існуючої практики, це передбачає активізацію їхньої взаємодії з учнями початкової ланки школи і передусім у навчальному (а не тільки виховному) процесі. Цілісність педагогічних впливів виявлятиметься й у тісній співпраці педагогічних колективів з науковими установами на рівні консультування або наукового супроводу закладів загальної середньої освіти.

Цілісність педагогічних впливів виявляється й у забезпеченні наступності між дошкільною і початковою ланками освіти та вирівнюванні стартових позицій готовності до школи майбутніх першокласників. Перспективу її реалізації вбачаємо в програмному забезпеченні організації курсової підготовки дошкільників (дошкільні групи), яку

запроваджують у школах. Їх затребуваність зумовлена як нестачею місць у дитячих садочках і скасуванням у них підготовчих до школи груп для дітей 7 років, так і відсутністю матеріальних можливостей батьків для виховання дітей у дошкільних закладах. Водночас поширення практики відкриття дошкільних закладів недержавних форм власності (центри, дитячі академії, клуби тощо) також потребує нормативного забезпечення підготовки дітей 6–7 років до школи.

Цілісність педагогічних впливів як перспектива цілеспрямованого створення освітнього простору в школі I ступеня виявляється в можливостях для поглиблення *міжпредметних зв'язків і інтеграції*. Так, за потреби можливе перенесення не лише змістових, а і структурних компонентів уроку з одного предмета вивчення на інший. Наприклад, усного рахунку з уроку математики на урок мови (коли за результатами обчислень учні будують слово, речення) або закріплення матеріалу з мови на урок математики (коли від розстановки ком у тексті задачі залежить вибір варіанта її розв'язання). Це сприятиме відмові від жорсткої регламентації організації навчальної взаємодії учнів на уроці. При цьому наскрізна тема, яка є основою створення соціокультурної ситуації, сприятиме систематизації об'єктів навчальної взаємодії, забезпеченню відповідності змісту навчання і виховання (гуртки, клуби, секції тощо) і цілісності педагогічних впливів — навчальних, виховних та ін.

Цілеспрямоване створення соціокультурної педагогічної ситуації відкриватиме можливості для метапредметного підходу до організації освітнього процесу не лише на рівні побудови розкладу, а і програм навчальних предметів. У свою чергу це сприятиме виявленню й усуненню невідповідностей нормативного забезпечення, яке розробляється до кожного навчального предмета.

Перспективу у вирішенні проблеми цілеспрямованого створення освітнього простору в школі вбачаємо в дослідженні процесів *прогресивного розвитку шкільного освітнього середовища й особистісно значущих здатностей учня в нерозривній єдності і взаємозумовленості*. Так, під

час створення освітнього простору учнів *шкільне освітнє середовище*, як один із предметів, який підлягає перетворенню, набуває розвивальної спрямованості завдяки позиції учителя-соратника (істинна взаємодія — спільність мети, організації і реалізації діяльності для її досягнення з діяльністю учнів й інших суб'єктів освітнього процесу). На відміну від певної центрації, за якою виокремлюють педагогів, спрямованих на себе, своє Я (егоцентристи); педагогічний процес (технологи), навчальний матеріал (предметники); особистість дитини (вихователі) [45, с. 194]; вимоги адміністрації (бюрократи); думку колег (конформна центрація); думку батьків (авторитарна центрація) [103], позиція учителя-соратника [122, с. 144–148] забезпечує кожному учню індивідуально-ситуативну (внутрішньо мотивовану активність) позицію. Таке позиціонування суб'єктів освітнього процесу сприяє формуванню індивідуально-затребуваного виду взаємодії учня з освітнім середовищем школи і створює позитивний взаємовплив (не лише середовища на учня, а й навпаки — рефлексію). Зміст освіти інтеріоризується учнем і знаходить вираження у власних продуктах навчальної діяльності (виготовлення яких затребуване ним самим), які він презентує, використовуючи різні форми. Тож перспективними для цілеспрямованого створення освітнього простору учнів виявляється формування культуротворчого освітнього середовища, провідними ознаками якого є персоналізація, ергономічність і здоров'язбережувальна спрямованість. Значущість цього завдання потребує його *вирішення на державному рівні, із запровадженням стандартизованих вимог до створення адекватного шкільного освітнього середовища для учнів початкової ланки школи, з урахуванням принципів наступності і перспективності, варіативності в умовах запровадження ІКТ, інклюзії, різних режимів роботи (зокрема повного дня)*.

Створення умов для рефлексивного освоєння учнями шкільного освітнього середовища, за яких дитина *перетворює загальний культурний досвід, фіксований у різноманітних носіях змісту освіти, на власний*, сприяє суб'єктивації шкільного середовища. Зазначимо, що під суб'єктивацією

розуміється не лише засвоєння, а і взаємовплив на зміни — активна взаємодія, на відміну від дії з об'єктом (предметом або фігурантом). Відмова від авторитарної і технологізованої педагогіки, надання пріоритетності організаційній функції вчителя перед трансляючою створюють умови для прогресивного розвитку учня й інноваційного розвитку закладу освіти як *еволюційно-демократичного* процесу (на відміну від автократичного). Тому проблема зміни стилів взаємодії учителя з учнями, його центрації в навчальному процесі потребує подальшого дослідження у взаємозв'язку та виявленні впливів на позицію учня і види його взаємодії з освітнім середовищем школи. Водночас потребують особливої уваги умови ефективного розвитку самого шкільного середовища, яке у свою чергу постає одним з головних факторів забезпечення розвитку учнів як його об'єктів. Із цієї позиції мають бути створені умови гармонізованого розвитку кожного учня і шкільного середовища. Таким чином, цілеспрямоване створення освітнього простору як цілісна дидактична система, яка організаційно і змістовно забезпечує провідний вид діяльності учнів початкової школи — навчальну, не лише задовольнятиме потребу в духовному, культурному та ін. розвитку, а й сприятиме отриманню задоволення від цього процесу, оскільки він відповідатиме інтересам і запитам особистості, а також будуватиметься за її безпосередньої участі.

Узагальнюючи викладене, наголосимо, що визначені перспективні напрями цілеспрямованого створення освітнього простору в школі I ступеня окреслюють *організаційні* (прогнозування педагогічної реальності, підготовка педагогів) і *змістові* (гуманітаризація освітнього процесу і забезпечення цілісності педагогічних впливів) можливості широкого впровадження моделей.

Аналіз визначених *перспективних напрямів* цілеспрямованого створення освітнього простору учнів у школі I ступеня в Україні дав можливість розробити пропозиції щодо їх реалізації на різних рівнях. Окреслимо їх.

Пропозиції щодо реалізації перспективних напрямів цілеспрямованого створення освітнього простору в школі *на теоретико-методологічному рівні:*

- об'єднання теоретичних і практичних напрацювань з проблеми в межах наукового напряму, що зосереджуватиме увагу дослідників на феномені цілеспрямованого створення освітнього простору особистості, яка навчається;
- визначення напрямів і розгортання фундаментальних (теоретичних) і прикладних (практико-орієнтованих) досліджень зі створення освітнього простору, експертизи його складників з погляду можливостей для підвищення якості освіти, розвитку учнів, покращення умов навчання тощо як на рівні окремого закладу освіти, так і міста (села) округу, країни;
- висування як об'єкта теорії і практики особистісно зорієнтованої освіти *освітнього простору учня в межах школи*, його проектування і моделювання як детермінанти практичного втілення в певних умовах (наприклад, у школах I ступеня в гірських, депресивних районах країни тощо) і з урахуванням специфіки закладу (сприяння здоров'ю, життєвої компетентності, школяродина, інклюзивна та ін.), побудова організаційних субмоделей різних варіантів, відповідно до типів шкіл (інтернатного, НВК (об'єднання));
- розроблення психологічного і соціологічного наукового супроводу цілеспрямованого створення освітнього простору в школі I ступеня, накопичення бази бажаного у зіставленні з наявним і можливим.

Пропозиції щодо реалізації перспективних напрямів цілеспрямованого створення освітнього простору в школі **у частині науково-методичного забезпечення:**

- актуалізація проблеми створення освітнього простору в школі і вироблення ціннісних орієнтацій усіх учасників освітнього процесу (батьків зокрема) як мотиваційного компонента створення цього об'єкта;
- виявлення й узагальнення психолого-педагогічних і дидактичних принципів, понять і методів, які можуть бути використані як вихідні положення щодо прикладного застосування теоретико-методологічних засад створення освітнього простору в школі I ступеня;

- удосконалення методик виявлення індивідуальних особливостей учнів молодшого шкільного віку, які визначають успішність навчання (передусім провідного стилю навчальної діяльності, провідного каналу сприймання навчального матеріалу і специфіки її опрацювання) з метою масового їх використання;
- удосконалення методик виявлення динаміки розвитку особистісної сфери учнів (пам'ять, увага тощо), адаптованих до використання класоводами;
- інструментальне забезпечення процесу виявлення індивідуальних особливостей учнів, що зумовлюють специфіку організації навчальної діяльності, і динаміки розвитку їхньої особистої сфери (зокрема, розроблення комп'ютерних програм) і їх упровадження в закладах загальної середньої освіти;
- прикладне застосування моделей освітнього простору в школі I ступеня у внутрішньошкільній науково-методичній роботі, під час визначення ефективності діяльності школи та її експертизи (аналіз освітнього простору в школі I ступеня; виявлення деструкції у навчальній взаємодії учнів з освітнім середовищем), організації роботи педагогічного колективу над проєктами з розроблення освітніх технологій і систем з урахуванням індивідуальних особливостей учнів як для організації їхньої навчальної діяльності в школі, так і самостійної;
- технологічне забезпечення запровадження дидактичного конструктора в практику в умовах вибору освітніх альтернатив;
- доповнення діапазону об'єктів, передбачених у системі контролю (перевірки та оцінювання) навчальних досягнень учнів початкової школи, з урахуванням продуктивної (продукти навчальної діяльності) і діяльнісної (навчальна діяльність) спрямованості навчання;
- усунення невідповідності у загальних вимогах до оформлення робіт з різних предметів вивчення;
- науково-методичний супровід розроблення нестатичних, гнучких розкладів на засадах блочної, метапредметної побудови;

- науково-методичний супровід трансформації уроків у заняття на засадах інтеграції і продуктивності навчання через децентрацію роботи з класом та добір об'єктів для організації навчальної взаємодії школярів відповідно до індивідуальних особливостей, які впливають на перебіг і успішність їхньої навчальної діяльності.

Пропозиції щодо реалізації перспективних напрямів цілеспрямованого створення освітнього простору в частині нормативно-правового забезпечення:

- розроблення і затвердження Положень про різні типи закладів загальної середньої освіти з чітким визначенням умов функціонування школи I ступеня в їх складі й особливостей, які мають вирізняти організацію діяльності початкової ланки в їх структурі;
- розроблення і затвердження Типових штатних розписів шкіл I ступеня (які функціонують автономно й у складі закладів загальної середньої освіти II–III ступеня, НВК (об'єднань), ліцеїв, гімназій тощо) з метою забезпечення фахівцями (логопед, психолог, медичний працівник, соціальний педагог, заступник директора, системний адміністратор), які обізнані зі специфікою роботи з учнями молодшого шкільного віку й обслуговують лише цю ланку;
- зменшення тижневого навантаження цих фахівців (до 18 годин); зменшення наповнюваності класів до 20–24 учнів не тільки на рівні законодавчої бази, а й шкільної практики, зберігаючи при цьому можливість для поділу на підгрупи на уроках фізкультури, інформатики, іноземної мови тощо;
- розроблення нормативних актів активізації і регулювання цілеспрямованої діяльності шкіл щодо аналізу і цілеспрямованого створення освітнього простору учнів (зокрема, державна, на рівні округів і областей програми цілеспрямованого створення освітнього простору школярів), передусім початкової ланки;
- створення різноманітних соціально-педагогічних структур (базових опорних центрів, кабінетів) з питань інформаційно-методичної підтримки інновацій і проєктів, що спрямовані на створення освітнього простору

- школярів на різних рівнях (школи, міста або села, району, округу тощо);
- об'єднання в єдину мережу закладів загальної середньої освіти, які долучаються до цілеспрямованого створення освітнього простору учнів початкової школи, побудови його субмоделей;
 - розроблення Положення про типовий кабінет початкової школи із зазначенням санітарно-гігієнічних вимог до його обладнання для реалізації роботи одночасно в кількох групах в інтерактивному режимі з використанням аудіовізуальної техніки (для організації аудіального і візуального сприймання матеріалу) й обладнання для рухливих ігор і занять (для кінестетичного);
 - розроблення державних стандартів з метою регламентації просторово-предметного компонента шкільного освітнього середовища як адекватної умови для досягнення запланованої якості освітніх результатів;
 - деталізація чинних навчальних програм з урахуванням індивідуальних особливостей школярів щодо організації навчальної діяльності, що потребує доповнення навчальних програм додатковими темами для кожного класу (але не з програм наступних класів), розроблення програми передшкільної підготовки дошкільників (які не відвідують дошкільні навчальні заклади), яку організують у закладі загальної середньої освіти, і розроблення орієнтовних переліків об'єктів навчальної взаємодії (посібники, наочність, обладнання тощо) не лише за темами до кожного з навчальних предметів і класів початкової школи, а й рівнів (репродуктивний, творчий, частково-пошуковий і емоційно-ціннісний) як компонентів навчальних програм і відкритості цього переліку (за певною кількістю пунктів) для доповнення з урахуванням запитів соціального замовлення на рівні району, міста (села), специфіки школи й особистісних потреб школярів;
 - конкретизація у програмах кожного навчального предмета загальнонавчальних умінь і навичок школярів на рівні визначення схем і алгоритмів діяльності

(самостійно, у групі; з позиції того, хто навчає; для роботи з текстом тощо);

- розроблення нормативного забезпечення підготовки та впровадження нового покоління підручників — для інтерактивного навчання із функціями підручника і робочого зошита, для диференційованого навчання з урахуванням провідних індивідуальних особливостей молодших школярів, які визначають успішність навчальної діяльності, та надавати їм перевагу під час конкурсного відбору;
- вирішення дидактико-методичних задач, які полягають у розробленні цілісних навчально-методичних і дидактичних комплексів, що складаються з підручників, навчальних посібників, дидактичних матеріалів нового покоління, побудованих на єдиних концептуальних засадах організації взаємодії учнів з об'єктами-носіями змісту освіти відповідно;
- реалізація диференційованого підходу до складання переліку навчальної літератури (готується щорічно), рекомендованої МОН України для використання в закладах загальної середньої освіти;
- розроблення нормативних підстав для залучення до освітнього процесу волонтерів — педагогів-пенсіонерів, батьків, працівників установ і організацій, а також для тимчасового обміну учнями і вчителями між закладами загальної середньої освіти (з метою підвищення ефективності освітнього процесу);
- розроблення методичних рекомендацій стосовно добору і використання вчителями обладнання і наочності до уроків з урахуванням індивідуальних особливостей навчальної діяльності учнів.

Пропозиції щодо реалізації перспективних напрямів цілеспрямованого створення освітнього простору в школі **у частині матеріально-технічного забезпечення:**

- оснащення кабінетів для учнів початкової школи з відповідним обладнанням для візуального й аудіального сприймання навчального матеріалу, а також музики і технологій, спортивної і актової зали, спортивного майданчика на подвір'ї;

- оснащення класних кімнат для початкової школи з метою децентрації роботи на уроках (у парах, групах змінного складу і самостійно, віч-на-віч з учителем; сидячи, стоячи, лежачи тощо);
- забезпечення широким спектром підручників, посібників, наочності для урахування індивідуально-типологічних особливостей навчальної діяльності учнів;
- збагачення шкільного середовища об'єктами навчальної взаємодії для учнів початкової школи за рахунок оснащення медіатеки та епістемотеки, центру ЗМІ, майстерень, квітників, теплиць, зоокуточків, мініферм; створення колекції мінералів, гербарію, макетів, муляжів, костюмів, ляльок для вистав тощо.

Пропозиції щодо реалізації перспективних напрямів цілеспрямованого створення освітнього простору в школі **в частині кадрового забезпечення:**

- розроблення навчально-методичного супроводу професійної підготовки педагогів до цілеспрямованого створення освітнього простору учнів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах, інститутах післядипломної педагогічної освіти через навчально-методичні комплекси дисциплін «Дидактика», «Основи педагогіки», «Педагогічна майстерність», «Психологія загальна та вікова», «Педагогічна психологія», «Основи психодіагностики», а також упровадження відповідного спецкурсу;
- встановлення певної кількості кредитів за кредитно-модульною системою післядипломної педагогічної освіти для забезпечення можливостей підвищення кваліфікації вчителів шляхом запровадження семінарів, тренінгів, практикумів, спецкурсів тощо в системі внутрішньошкільної науково-методичної роботи;
- стимулювання (зокрема, матеріального заохочення — обов'язкової доплати до посадового окладу) процесу залучення адміністрації, вчителів, інших працівників школи (психологічної, соціальної, медичної служб) до експериментальної, науково-дослідної, пошукової роботи;

- доповнення структури управління школою шляхом виділення інформаційно-аналітичного і науково-методичного (методичної та експериментальної роботи) відділів і введенням до штатного розпису відповідних ставок — інженера, концептолога-проектувальника, заступника директора з моніторингу якості освіти та лаборантів;
- введення посади заступника директора школи з наукової роботи для шкіл, які одержують статус експериментального майданчика всеукраїнського рівня й експериментальної школи наукової установи;
- введення додаткових ставок окремо для початкової ланки школи, зокрема психолога, соціального педагога, лікаря-педіатра і медичної сестри (у посадові обов'язки яких входить просвітницько-профілактична робота, проведення тренінгів, експертне оцінювання психофізіологічного стану дитини — тестування, організація поглиблених медичних оглядів, дослідження захворюваності в динаміці, комплектування груп лікувальної фізкультури, спеціальних медичних груп, підбір вправ і проведення занять для дітей з порушеннями зору та постоми, оформлення і ведення паспортів здоров'я тощо), педагога-організатора (одного для початкової ланки) і тьюторів (по одному на паралель), керівників гуртків і секцій (не менш ніж одну ставку на 25 дітей).

Як висновок відзначимо, що пріоритетними напрямками цілеспрямованого створення освітнього простору в школі ми вважаємо ті, що якісно змінюватимуть організацію навчальної взаємодії учнів з об'єктами шкільного освітнього середовища (носіями змісту освіти). Обґрунтовані напрями у сфері наукових і практичних проблем щодо цілеспрямованого створення освітнього простору в школі віддзеркалюють сучасні тенденції та зміни в освіті на змістовому і організаційному рівнях. Таким чином, цілеспрямоване створення освітнього простору в школі I ступеня постає провідним механізмом розвитку системи початкової освіти і виведення її на новий рівень якості шляхом розширення і поглиблення усіх форм навчальної взаємодії учнів з об'єктами шкільного освітнього середовища.

Додатки

Додаток 1

Основні об'єкти для організації навчальної взаємодії учнів у школі I ступеня

Взаємодія учнів має бути організована з такими об'єктами шкільного освітнього середовища:

- рідер
- планшет
- комп'ютер (ноутбук)
- інтерактивна дошка
- смартфон
- додаткова література зі шкільної бібліотеки або класної бібліотеки, зокрема словники і довідники
- газети і журнали
- кольорові ручки
- пера і туш (чорнила)
- пензлі і фарби (гуаш, акварель)
- кольорові олівці (фломастери)
- кольорова крейда
- калька
- копіювальний папір
- конверт
- листівка
- годинники (механічні, електронні, сонячні і пісочні)
- секундомір
- термометри (кімнатні, водні, зовнішні, медичні, зокрема безконтактні)
- барометр
- тонометр
- психрометр (для вимірювання температури і вологості повітря)
- силомір
- транспортир (прилад для встановлення виду кутів)
- циркуль
- компас
- флюгер
- анемометр
- гномон

метроном
ваги (кантар, з чашкою, на підлозі)
метр (сантиметрова стрічка, лінійка, складний, мірний шнур, снігомірна лінійка)
мірні чашки (пластикові ємкості, ложки тощо)
календарі (настінні, відривні, кишенькові, настільні)
грошові купюри і монети
лупа
мікроскоп
телескоп
бінокль
камертон
магніт
рахівниця (чисклада)
палички (або інший матеріал для рахування)
абак
кольоровий папір
кольоровий картон
стрічки
клаптики тканин
клаптики клейонки
поролон
фольга
наждачний папір
дроти
мотузки, нитки
приладдя для роботи з нитками (гачки, спиці та ін.)
гудзики
бісер
пластилін
глина
тісто
пісок
листя (пелюстки квітів, хвоя)
насіння (крупа)
жолуді, шишки, горіхова шкаралупа
тирса (стружка)
камінці, мушлі
ячна шкаралупа

сухе гілля (корчі)
солома
пір'я (тополинний пух)
макети (наприклад, глобус)
карта
гербарій
колекція копалин, ґрунтів тощо
муляжі (наприклад, гумові або воскові копії рослин, тварин)
трафарет
світлини (краєвидів, пам'ятників, видатних діячів культури, спортсменів та ін.)
репродукції
ілюстрації
малюнки (зокрема, у наборах — птахи, овочі, квіти та ін.)
схеми
таблиці
сигнальні картки
пам'ятки
каса букв (набором)
каса цифр (набором)
каса геометричних фігур (набором)
набір геометричних тіл
доміно, лото, пазли (та ін. для дидактичних ігор із різних навчальних предметів)
головоломки (кросворди, ребуси, анаграми, шаради та ін. для логічних вправ з різних навчальних предметів)
класики (з числами, з буквами, складами)
значки
м'ячі (зокрема, інтегральні)
обручі
скачалки (гумки)
мішечки з піском
канат
килимки (масажні)
булави
музичні інструменти
ноти

шкільна атрибутика (емблема, прапор та ін.)
ляльки лялькового театру
силуети для театру тіней
маски
костюми (для інсценізацій, виступів)
рослини (у приміщенні школи і на подвір'ї)
тварини (зоокуточок, акваріум, мурашник на шкільно-
му подвір'ї тощо)
пінцет
піпетка
бинт і вата
йод (зеленка)
зубна щітка (нитка)
щітка для одягу (взуття)
носові хустки (серветки)
окуляри-тренажери для читання (для профілактики по-
рушень зору)
мішечки з йодованою сіллю (для профілактики пору-
шень постави і нестачі йоду в організмі дитини)
тренажери з профілактики порушень зору, посади (роз-
ліновані стелі, парти)
серветки і скатертини
посуд (ложка, виделка, столовий ніж)
ножиці
та інше

Додаток 2

Визначення поняття «освітній простір»

Визначення	Автор(и)
Територія, поширена для визначення регіонального, галузевого ресурсу, що здійснює освітні функції	К. Приходченко [112, с. 136]
Загальнодержавна єдність в освіті під час проведення децентралізації освіти, що зберігає взаємозв'язок та наступність структур і збереження прав кожного громадянина держави на отримання повноцінної освіти незалежно від місця проживання	Г. Коджаспірова, А. Коджаспіров [60, с. 124]
Багаторівнева і складна соціальна організація, яка складається з формальної освіти (сітка різнорівневих і різнотипних освітніх закладів з єдиним освітнім стандартом), неформальної (мережа закладів додаткової освіти, які мають свободу у виборі змісту освіти), інформальної (неструктурована освіта через взаємодію із штучним середовищем) і інцедентальної (спонтанна взаємодія із соціумом)	П. Бондарев, В. Курочкіна [12, с. 4]
Інтеграційна система	Н. Рибка [115]
Сукупність освітніх технологій, познавчальна робота, управління навчально-виховним процесом, взаємодії із зовнішніми освітніми і соціальними інститутами	О. Кондратьєва [64, с. 22]
Освітня практика як особлива сфера, як органічне ціле, здатне розвиватись, — виступає у трьох своїх взаємопов'язаних предметних проєкціях (освітні середовища, інститути, процеси) і двох механізмів його забезпечення: освітня політика, ..., і управління освітою...	В. Слободчиков [134, с. 179]

<p>Підсистема соціального простору, що має відповідну специфіку та пов'язаний з цільовими настановами освіти; сукупність суб'єктів, між якими встановлені структуровані різноманітні відносини: цільові, змістовні, процесуальні, управлінські (організаційні); складна, цілісна, відкрита система, в якій відбуваються освітні процеси та яка на ґрунті синергетики самоорганізовується і еволюціонує</p>	<p>А. Семенова [126, с. 16]</p>
<p>Цілісне, єдине утворення, що складається з взаємозумовлених і взаємодіючих ліній-просторів, щаблів, пластів, середовищ, соціально-освітніх ситуацій, що забезпечують прояви активності, ініціативності, творчості, потенційних можливостей у процесі суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відношень, де середовище у просторі є вхідним елементом</p>	<p>Р. Чумічова, Л. Редько [158, с. 7]</p>
<p>Педагогічна реальність, яка заявляє про себе співбуттям Людини і Світу через освіту, містить, являє собою баланс культурного і цивілізаційного, виражаючи його через знаковість освітнього середовища</p>	<p>О. Леонова [72, с. 39]</p>
<p>Сукупність матеріальних, політичних, ідеологічних і соціально-психологічних факторів, які безпосередньо взаємодіють з особистістю у процесі її життя і практичної діяльності</p>	<p>Т. Борисова [15, с. 22]</p>
<p>Реально існуючий просторово-часовий континуум функціонування певних відношень не тільки у сфері змісту і організації освіти, які базуються на реальній інформаційно-директивній основі, але й упорядковані, стійкі взаємодії особистості школяра із відкритим соціально-освітнім середовищем</p>	<p>Т. Борисова [15, с. 23]</p>

Динамічна єдність суб'єктів освітнього процесу і система їхніх відносин	В. Харітонова [152, с. 6]
Місце, яке охоплює людину і середовище у процесі їх взаємодії, результатом якої є прирощення індивідуальної культури того, хто навчається. У цьому контексті навчальний заклад постає формою організації освітнього простору	Р. Пономарьов [110, с. 29–30]

Додаток 3

Визначення поняття «освітнє середовище»

Визначення	Автор(и)
Певний устрій і організація оточення з метою впливу на процес навчання і виховання	Б. Бім-Бад [10]
Певна морально-психологічна обстановка, підкріплена комплексом заходів організаційного, методичного, психологічного характеру	І. Ісаєв [52]; В. Сластенін [132]
Засіб розвитку особистості, а також діагностики, проектування і продукування його результатів	Ю. Мануйлов [83, с. 37]
Те, що вирощує і підживлює особистість	В. Зінченко [50]
Педагогічно організований розвиток особистості	Г. Корнетов [67, с. 23]
Сукупність усіх об'єктів/суб'єктів, які не вміщені в систему і зміни властивостей і/або поведінки яких впливають на систему, а також тих об'єктів/суб'єктів, чії властивості і/або поведінка змінюються у результаті поведінки системи	В. Бурков, Д. Новіков [17]
Система освітніх умов, необхідних для практичної реалізації даної освітньої технології і місії певного освітнього закладу, де структурними компонентами є просторово-предметні умови, система міжособистісної (соціально-психологічної) взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу і простір різних видів діяльностей, необхідних для соціалізації школярів, відповідно до вікових особливостей розвитку й індивідуальних інтересів	В. Панов [105, с. 97–98]
Динамічна мережа взаємопов'язаних педагогічних подій, яка створюється зусиллями соціальних суб'єктів різного рівня (колективних, індивідуальних) і виступає інтегрованою умовою особистісного розвитку людини	Н. Селіванова [125]

Система впливів і умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, які містяться у соціальному і просторово-предметному оточенні	В. Ясвін [172, с. 14]
Сукупність природних і соціальних умов та впливів, що оточують людину	О. Савченко [121, с. 63.]
Конструйована частина фізичної реальності, зв'язана і опосередкована досвідом рекурсивних взаємодій організму, в якій відбувається діяльність людини... Середовище як посередник між реальністю і дійсністю	С. Сергеев [128, с. 61]
Цілісний, системно-синергетично організований простір взаємодії учасників освітнього процесу із соціокультурним і соціоприродним оточенням, яке дає змогу розкрити індивідуальність Людини	Н. Груздева [33, с. 33–34]

Список використаних джерел

1. Азроянц Э. А. Мегасоциум / Э. А. Азроянц // Полигнозис. — 2001. — № 3. — С. 49–56.
2. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества / Ш. А. Амонашвили. — К. : Освіта, 1991. — 111 с.
3. Аношкин А. П. Основы моделирования в образовании : [уч. пособ.] / А. П. Аношкин. — Омск : Изд-во ОмГПУ, 1998. — 144 с.
4. Антонова О. Є. Теоретико-методологічні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 — загальна педагогіка та історія педагогіки / О. Є. Антонова. — К., 2008. — 44 с.
5. Аристотель. Сочинения : в 4 т. / Аристотель. — Т. 1. — М. : Мысль, 1976. — 550 с.
6. Атанов Г. О. Теорія діяльнісного навчання : [навч. посіб.] / Г. О. Атанов. — К. : Кондор, 2007. — 186 с.
7. Афанасьев В. Г. О принципах классификации целостных систем / В. Г. Афанасьев // Вопросы философии. — 1963. — № 5. — С. 30–32.
8. Бабошина Е. Б. Культурологическая модель гуманистической образовательной среды / Е. Б. Бабошина // Школа. — 2002. — № 36. — С. 22–27.
9. Белова С. В. Особенности переработки информации правым и левым полушариями головного мозга [Электронный ресурс] / С. В. Белова. — Режим доступа: <http://www.festival.september.ru/articles/549877/>.
10. Бим-Бад Б. М. Обучение и воспитание через непосредственную среду: теория и практика / Б. М. Бим-Бад // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. — 2001. — № 3. — С. 28–48.
11. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.] ; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя / НАПН України. — К. : Інформ. системи, 2010. — 342 с.
12. Бондарев П. Б. Проектная деятельность учителя : [учеб. пособ.] ; под общ. ред. П. Б. Бондарева / П. Б. Бондарев, В. Е. Курочкина. — Краснодар : Гимназия № 71, 2002. — 30 с.
13. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. — Ростов н/Д., 2000. — 352 с.

14. Бондырева С. К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства : [избр. тр.] / С. К. Бондырева. — М. : МПСИ; Воронеж : МОДЕК, 2011. — 352 с.
15. Борисова Т. Г. Образовательное пространство как фактор социального воспитания школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 — теория и методика воспитания (социальное воспитание) / Т. Г. Борисова. — М., 1999. — 205 с.
16. Бурдые П. Социология политики / П. Бурдые ; [пер. с фр., сост. общ. ред. и предисл. Н. Шматко]. — М. : Socio-Logos, 1993. — 336 с.
17. Бурков В. Н. Как управлять проектами / В. Н. Бурков, Д. А. Новиков. — М. : Синтез-ГЕО, 1997. — 188 с.
18. Буряк В. Навчальна діяльність у комп'ютерному середовищі / В. Буряк // Рідна школа. — 2006. — № 9. — С. 14–17.
19. Бутлеров А. М. Введение к полному изучению органической химии / А. М. Бутлеров. — СПб. : Типография В. Демкова, 1887. — 720 с.
20. Вейль Г. Пространство. Время. Материя : [лекции по общей теории относительности] / Г. Вейль. — М. : Изд-во УРСС научной и учебной литературы, 2004. — 455 с.
21. Величковский Б. М. Представление реального и воображаемого пространства / Б. М. Величковский, И. В. Блинникова, Е. А. Лапин // Вопросы психологии. — 1986. — № 3. — С. 103–112.
22. Верещак О. Позашкільна діяльність як педагогічна система та соціокультурне середовище / О. Верещак // Рідна школа. — 2006. — № 12. — С. 32–34.
23. Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера / В. И. Вернадский. — М. : АЙРИС-ПРЕСС, 2002. — 576 с.
24. Вернадский В. И. Ход жизни в биосфере / В. И. Вернадский // Природа. — 1925. — № 10–12. — С. 25–38.
25. Выготский Л. Проблема возраста // Собр. соч. в 6 т. — Т. 4 / Л. Выготский. — М. : Педагогика, 1984. — 332 с.
26. Выготский Л. С. Педагогическая психология / [под ред. В. В. Давыдова] / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1991. — 480 с.
27. Выготский Л. С. Собр. соч. в 6 т. — Т. 4. Детская психология / под ред. Д. Г. Эльконина / Л. С. Выготский. — М., 1984. — 432 с.

28. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер ; [пер. с англ.]. — М. : ООО «И. Д. Вильямс», 2007. — 512 с.

29. Гегель Г. Энциклопедия философских наук : в 3 т. — Т. 1. Наука логики / Г. Гегель. — М. : Изд-во социально-экономической литературы, 1975. — 330 с.

30. Гегель Г. В. Ф. Сочинения: в 9 т. — Т. 7 / Г. В. Ф. Гегель. — М. : Мысль, 1967. — 211 с.

31. Горянина В. А. Психология общения : [учеб. пособ. для студентов высших учеб. заведений] / В. А. Горянина. — М. : Изд-кий центр «Академия», 2002. — 416 с.

32. Громыко Ю. В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) / Ю. В. Громыко. — Минск : Технопринт, 2000. — 376 с.

33. Груздева Н. В. Методологические подходы к созданию образовательного пространства школы / Н. В. Груздева // Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития : мат-лы VI науч.-практ. конф. — СПб. : Образование-Культура, 2001. — 152 с. — С. 30–34.

34. Гудінг Д. Людина та її світогляд: у пошуках істини і реальності / Д. Гудінг, Дж. Леннокс ; [пер. з рос. зі звіркою з англ. оригіналом під заг. ред. М. А. Жакалюка]. — К. : УБТ, 2006. — В 3-х томах. — Т. 2. — 376 с.

35. Гураль С. К. Синергетическая модель развития образовательного пространства / С. К. Гураль // Вестник Томского государственного университета. — 2007. — № 303. — С. 15–16.

36. Гусейнов Г. Пространство [Электронный ресурс] / Г. Гусейнов // Электронный журнал «Отечественные записки». — 2002. — № 6. — Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru>.

37. Давыдов В. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. — 1992. — № 3–4. — С. 14–19.

38. Данюшенков В. С. Современные представления о социальном пространстве / В. С. Данюшенков, Н. В. Иванова // Педагогика. — 2004. — № 9. — С. 28–33.

39. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : моногр. / А. Н. Дахин. — Новосибирск : Изд-во НИНКиПРО, 2005. — 230 с.

40. Демакова И. Д. Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства: вопросы теории / И. Д. Демакова. — Казань : Изд-во ТГГИ, 2000. — 164 с.

41. Дудина М. Н. Философская пропедевтика или философии все возрасты покорны / М. Н. Дудина. — Екатеринбург : Изд-во УрГУ, 2000. — 428 с.

42. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи. — М. : Совершенство, 1997. — 208 с.

43. Электронный портал «Глосарий.ру: словари по общественным наукам» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch.cgi

44. Журавлев А. Л. Социально-психологическое пространство личности / А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко. — М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. — 496 с.

45. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений] / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. — М. : Изд-кий центр «Академия», 2006. — 208 с.

46. Зборовский Г. Е. Пространство и время как формы социального бытия / Г. Е. Зборовский. — Свердловск, 1974. — 223 с.

47. Зинченко В. П. Культурно-историческая психология: опыт, амплификации / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. — 1993. — № 4. — С. 13.

48. Зинченко В. П. Образ и деятельность / В. П. Зинченко. — М. : Институт практ. психологии; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. — 608 с.

49. Зинченко В. П. Человек в пространстве времен / В. П. Зинченко // Развитие личности. — 2002. — № 3. — С. 32–46.

50. Зинченко В. П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. — М. : Три вола, 1994. — 304 с.

51. Иванов И. П. Педагогика коллективных творческих дел : [кн. для учит.] / И. П. Иванов — К. : Освіта, 1992. — 92 с.

52. Исаев И. Т. Диалектика и проблема развития / И. Т. Исаев. — М. : Высш. шк., 1979. — 181 с.

53. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : [метод. посіб.] / авт.-уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. — К. : А.П.Н., 2002. — 136 с.

54. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант ; пер. с нем. Н. О. Лосского. — СПб. : Таймаут, 1993. — 477 с.

55. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 — загальна педагогіка та історія педагогіки / А. І. Каташов. — К., 2008. — 20 с.

56. Кисіль М. В. Простір освіти з точки зору її основного суб'єкта / М. В. Кисіль // Вісник Черкаського університету. — Серія : Педагогічні науки. — 2006. — Вип. 88. — С. 138–141.

57. Клевцова С. Н. Адаптивное образовательное пространство открытой (сменной) школы как среда преодоления дезадаптации подростков : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования / С. Н. Клевцова. — Ростов н/Д., 2005. — 166 с.

58. Ключенко Т. И. Соотношение понятий «образовательная среда» и «образовательное пространство» как один из исходных ориентиров при проектировании гуманитарной образовательной среды в вузе культуры и искусств [Электронный ресурс] / Т. И. Ключенко. — Режим доступа: www.region.edu3000.ru.

59. Кобзева И. М. Грамматика описания пространства / И. М. Кобзева // Логический анализ языка. Языки пространств ; [отв. ред. Н. Д. Арутюнова, И. Б. Левонтина]. — М., 2000. — С. 152–163.

60. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М. : Изд-кий центр «Академия», 2000. — 176 с.

61. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова. — СПб. : СПбГУПМ, 1993. — 242 с.

62. Колмогоров А. Н. Основные понятия теории вероятности / А. Н. Колмогоров. — М. : Наука, 1974. — 120 с.

63. Кондратенко Л. Розумові здібності дитини : диферен.-діагност. довід. психолога школи I ступеня / Л. Кондратенко. — К. : Главник, 2004. — 112 с.

64. Кондратьева Е. А. Культурно образовательное пространство сельской школы как среда личностного развития школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования / Е. А. Кондратьева. — Ростов н/Д., 2005. — 186 с.

65. Конев В. А. Культура и архитектура педагогического пространства / В. А. Конев // Вопросы философии. — 1996. — № 10. — С. 46–57.

66. Корбут А. М. Образовательная среда как пространство культуропорождения / А. М. Корбут // Университет как центр культуропорождающего образования. Изменения форм в коммуникации в учебном процессе / М. А. Гусаковский, Л. А. Яценко, С. В. Костюкевич [и др.]; под ред. М. А. Гусаковского. — Минск : БГУ, 2004. — 279 с.

67. Корнетов Г. Б. Педагогическая среда: потенциал и проектирование / Г. Б. Корнетов // Школьные технологии. — 2006. — № 3. — С. 23–32.

68. Кравченко Т. В. Соціальне середовище як простір і чинник розвитку особистості / Т. В. Кравченко // Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти : мат-ли методологічного семінару АПН України (Київ, 16.12.2004 р.). — К., 2005. — 713 с.

69. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений] / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. — М : Изд-кий центр «Академия», 2007. — 352 с.

70. Кривых С. В. Соотношение понятий «среда» и «пространство» в социокультурном и образовательном аспектах [Электронный ресурс] / С. В. Кривых. — Режим доступа: [http://portalus.ru\(c\)](http://portalus.ru(c)).

71. Криулина А. А. Эргодизайн образовательного пространства / А. А. Криулина. — М. : ПЕРСЭ, 2003. — 192 с.

72. Леонова О. Образовательное пространство как педагогическая реальность / О. Леонова // Вестник высшей школы (Альма матер). — 2006. — № 1. — С. 36–40.

73. Леонова О. А. Региональное образовательное пространство: принципы формирования и прогнозирования развития : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования / О. А. Леонова. — Волгоград, 2008. — 42 с.

74. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1977. — 304 с.

75. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. — Т. 2. — М. : Педагогика, 1983. — 320 с.

76. Леонтьев А. Н. Обучение как проблема психологии / А. Н. Леонтьев // Вопросы психологии. — 1957. — № 1. — С. 17–26.

77. Ливер Б. Л. Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учетом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 — методика преподавания русского языка как иностранного / Б. Л. Ливер. — М., 2000. — 203 с.

78. Лобачевский Н. И. Избранные труды по геометрии / Н. И. Лобачевский ; [ред. акад. П. С. Александрова, Б. Н. Делоне, П. К. Рашевского; комментарии В. Ф. Кагана, А. П. Нордена, Б. П. Лаптева, В. Г. Болтянского]. — М. : Изд-во Академии наук СССР, 1956. — 596 с.

79. Локшина О. І. Статистичні дані про систему середньої освіти в Україні / О. І. Локшина // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. — К. : К.І.С., 2003. — 296 с. — С. 209–229.

80. Максименко С. Д. Освітній простір особистості та суспільна криза / С. Д. Максименко, М. В. Папуча // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; [за ред. С. Д. Максименка]. — Т. 7. — Вип. 14. — К. : Логос, 2008. — 332 с.

81. Максимовська Н. Розвиток соціальності жіночої молоді у соціально-педагогічному середовищі ВНЗ: до визначення понять / Н. Максимовська // Рідна школа. — 2006. — № 7. — С. 28–31.

82. Мануйлов Ю. С. Средовая диагностика : пособ. для управленцев в сфере образования / Ю. С. Мануйлов. — Кустанай, 1997. — 20 с.

83. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов // Педагогика. — 2000. — № 7. — С. 36–41.

84. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. — М. — К. : Рефл-бук, Ваклер, 1997. — 300 с.

85. Масюкова Н. А. Проектирование в образовании : моногр. / Н. А. Масюкова. — Минск : Технопринт, 1999. — 288 с.

86. Мах Э. Анализ ощущений и отношение физического к психическому / Э. Мах. — М. : Территория будущего, 2005. — 304 с.

87. Мелешко В. В. Сільська школа / Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [гол. ред. В. Г. Кремень]. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с. — С. 824–826.

88. Мелешко В. В. Інтегрована діяльність сільських малочисельних шкіл / В. В. Мелешко // Моделі розвитку сучасної

української школи : мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф. — К. : СПД Богданова А. М., 2007. — 240 с. — С. 109–114.

89. Метод проектів у початковій школі ; [упоряд. О. Онопрієнко, О. Кондратюк]. — К. : Шкільний світ, 2007. — 128 с.

90. Мислення дитини / [упоряд. С. Максименко, Л. Кондратенко, О. Главник]. — К. : Главник, 2004. — 112 с.

91. Михеев В. И. Моделирование и методы измерений в педагогике : научно-метод. пособ. / В. И. Михеев. — М. : Высш. шк., 1987. — 200 с.

92. Мостепаненко А. М. Проблема универсальности основных свойств пространства и времени / А. М. Мостепаненко. — Л. : Наука, 1969. — 230 с.

93. Мостепаненко А. М. Пространство и время в макро-, мега- и микромире / А. М. Мостепаненко. — М. : Политиздат, 1974. — 240 с.

94. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [за заг. ред. В. Г. Кременя]. — К. : Педагогічна думка, 2011. — 304 с.

95. Николова А. О металексике с общим значением пространства в русском и болгарском языках // [Электронный ресурс] / А. Николова // Balkan Rusistics. — Режим доступа: <http://www.russian.slavica.org/printout912.html>.

96. Новая философская энциклопедия : в 4 т. — Т. 1. — М. : Мысль, 2001. — 560 с.

97. Новиков Л. И. Воспитательное пространство как открытая система. Педагогика и синергетика / А. М. Новиков, М. В. Соколовский // Общественные науки и современность. — 1998. — № 1. — С. 14–17.

98. Новые ценности образования. Тезаурус для учителей и школьных психологов / [ред.-сост. Н. Б. Крылова]. — Вып. 1. — М. : Рос. фонд фундамент. иссл.; Ин-т пед. инноваций Рос. Акад. образования, 1995. — 113 с.

99. Ньютон И. Математические начала натуральной философии / И. Ньютон ; [пер. с лат. и прим. А. Н. Крылова]. — М. : Наука, 1989. — 688 с.

100. Образовательные технологии (из опыта развития глобального мышления учащихся) / [под ред. Ю. Н. Кулюткина и др.]. — СПб. : КАРО, 2002. — 159 с.

101. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. — М. : Русский язык, 1983. — 815 с.

102. Олійник В. Система післядипломної педагогічної освіти в Україні: стратегія розвитку / В. Олійник // Освіта на Луганщині. — 2009. — № 3(31). — С. 14–19.

103. Орлов А. Б. Психологические центрации в профессиональной деятельности учителя / А. Б. Орлов // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. — 1989. — № 2. — С. 52–56.

104. Остапенко А. А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии / А. А. Остапенко : [2-е изд.]. — М. : Народное образование, 2007. — 384 с.

105. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. — СПб. : Питер, 2007. — 352 с.

106. Панова Л. Г. Наивноязыковая физика и метафизика: слова «пространство» и «время» [Электронный ресурс] / Л. Г. Панова. — Режим доступа: http://www.Dialog-21.ru/archive/2001/volume1/1_29.htm.

107. Педагогическое проектирование : учеб. пособ. для высших учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; [под ред. И. А. Колесниковой]. — М. : Изд-кий центр «Академия», 2005. — 288 с.

108. Песоцкий Ю. С. Высокотехнологическая образовательная среда учебных заведений: основы проектирования / Ю. С. Песоцкий. — М. : Педагогика, 2001. — 95 с.

109. Петухова Л. Є. Основні питання сучасної дидактики вищої школи / Л. Є. Петухова, О. В. Співаковський // Комп'ютер у школі та сім'ї. — 2011. — № 3. — С. 13–15.

110. Пономарев Р. Е. Образовательное пространство как основополагающее понятие теории образования / Р. Е. Пономарев // Педагогическое образование и наука. — 2003. — № 1. — С. 29–30.

111. Попов А. А. Образовательное пространство: социология и технология конструирования [Электронный ресурс] / А. А. Попов // Педагогика развития: институциональные переходы в сфере образования. — Красноярск : ИЦ Ин-та естественных и гуманитарных наук, 2008. — С. 67–76. — Режим доступа: <http://www.fondgp.ru/lib/mmk/50>.

112. Приходченко К. І. Творче освітньо-виховне середовище загальноосвітнього закладу гуманітарного профілю : моногр. / К. І. Приходченко. — Донецьк : ДонНУ, 2007. — 640 с.

113. Проекти в початковій школі: тематика та розробка занять / [упоряд.: О. Онопрієнко, О. Кондратюк]. — К. : Шкільний світ, 2007. — 128 с.

114. Пространство, время, движение / [отв. ред. И. В. Кузнецова]. — М. : Наука, 1971. — 624 с.

115. Рибка Н. М. Єдиний освітній простір як інтеграційна система: соціально-філософський аналіз : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.03 — соціальна філософія та філософія історії / Н. М. Рибка. — Одеса, 2005. — 24 с.

116. Риман Б. Сочинения / Б. Риман ; [пер. с нем. под ред. с предисловием, обзорной статьей и примечаниями проф. В. Л. Гончарова]. — М.-Л. : ОГИЗ Гос. изд-во технико-теоретической литературы, 1948. — 543 с.

117. Ритцер Дж. Современные социологические теории / Дж. Ритцер. — СПб. : Питер, 2002. — 688 с.

118. Российская социологическая энциклопедия / [под общ. ред. акад. РАН Г. В. Осипова]. — М. : Издательская группа НОРМА-ИНФРА, 1998. — 612 с.

119. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1989. — Т. 2. — 328 с.

120. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1976. — 328 с.

121. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти / О. Я. Савченко. — К. : СПД «Цудзинович Т. І.», 2007. — 204 с.

122. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручн. / О. Я. Савченко. — К. : Грамота, 2012. — 504 с.

123. Самодрин А. П. Формування навчально-освітнього простору регіону : моногр. / А. П. Самодрин. — Кременчук : ПП Щербатих, 2006. — 456 с.

124. Свидерский В. И. Пространство и время. Философский очерк / В. И. Свидерский. — М. : Госполитиздат, 1958. — 200 с.

125. Селиванова Н. Л. Современные представления о воспитании пространства / Н. Л. Селиванова // Педагогика. — 2000. — № 6. — С. 35–38.

126. Семенова А. В. Теоретичні і методичні засади застосування парадигмального моделювання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 — теорія і методика професійної освіти / А. В. Семенова. — Тернопіль, 2009. — 42 с.

127. Сенина О. И. Интеграционное образовательное пространство как фактор развития творческой деятельности учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования / О. И. Сенина. — Иркутск, 2008. — 23 с.

128. Сергеев С. Ф. Проектирование педагогических сред / С. Ф. Сергеев // Школьные технологии. — 2006. — № 3. — С. 58–65.

129. Симаков К. В. Концепция реального времени-дления В. И. Вернадского / К. В. Симаков // Вопросы философии. — 2003. — № 4. — С. 88–100.

130. Синг Дж. Общая теория относительности / Дж. Синг. — М. : Изд-во иностранной литературы, 1963. — 432 с.

131. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психологическое сопровождение обучения / А. Л. Сиротюк. — М. : ТЦ Сфера, 2003. — 288 с.

132. Слостенин В. А. Формирование профессиональной культуры учителя / В. А. Слостенин. — М. : Прометей, 1993. — 177 с.

133. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования : тезисы Первой российской конф. по экологической психологии (Москва, 3–5 декабря 1996 г.) / В. И. Слободчиков. — М., 1996. — С. 44–56.

134. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. — Вып. 7. — М. : Инноватор-Bennet Colledg, 1997. — С. 177–184.

135. Событийность в образовательной и педагогической деятельности / [под ред. Н. Б. Крыловой, М. Ю. Жилиной]. — 2010. — Вып. 1(43). — 157 с. (Научно-методическая серия «Новые ценности в образовании»).

136. Советский энциклопедический словарь / [гл. ред. А. М. Прохоров; редкол. А. А. Гусев и др.]. — 4-е изд. — М. : Советская энциклопедия, 1987. — 1600 с.

137. Степанов В. М. Инновационная школа: опыт организации единого образовательного пространства : моногр. / В. М. Степанов. — Иркутск : ЗАО «Восточно-сибирская издательская компания», 2000. — 152 с.

138. Сучасний тлумачний словник української мови / [за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В. В. Дубічинського]. — Х. : ВД «Школа», 2006. — 1008 с.

139. Тарасенко Г. С. Дивосвіт. Технологія естетико-екологічного виховання [2-ге видання] / Г. С. Тарасенко. — К : Рута, 2000. — 208 с.

140. Теплов Б. М. Способности и одаренность // Избр. психологические труды / Б. М. Теплов. — М. : Педагогика, 1985. — Т. 1. — 328 с. — С. 15–41.

141. Теслинов А. Г. Концептуальное мышление в разрешении сложных и запутанных проблем / А. Г. Теслинов. — СПб. : Питер, 2009. — 288 с.

142. Ткач Т. В. Освітній простір особистості: психологічний аспект : моногр. / Т. В. Ткач. — К. ; Запоріжжя, 2008. — 272 с.

143. Ткач Т. В. Психологічні засади проектування освітнього простору особистості : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 — теорія і методика виховання / Т. В. Ткач. — К., 2010. — 44 с.

144. Уемов А. И. Системный подход и общая теория систем / А. И. Уемов. — М., 1978. — 272 с.

145. Улановская И. М. Что такое образовательная среда школы и как ее выявить? / И. М. Улановская, Н. И. Поливанова, И. В. Ермакова // Вопросы психологии. — 1998. — № 6. — С. 18–24.

146. Ухтомский А. А. Доминанта / А. А. Ухтомский. — СПб. : Питер, 2002. — 448 с.

147. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. — Изд. 5-е. — М. : Изд-во политической литературы, 1987. — 590 с.

148. Фок В. Теория пространства, времени и тяготения / В. Фок. — М. : ГИТТЛ, 1995. — 504 с.

149. Фрумин И. Тайны школы / И. Фрумин // Директор школы. — 1999. — № 8–9. — С. 5–20.

150. Фрумин И. Д. Категория педагогического действия в педагогике развития / И. Д. Фрумин // Педагогика развития: проблемы современного детства и задачи школы : мат-лы 3-й науч.-практ. конф. — Ч. 1. — Красноярск, 1996. — 777 с. — С. 34–41.

151. Хайдеггер М. Время и бытие : статьи и выступления / М. Хайдеггер. — М. : Республика, 1993. — 445 с.

152. Харитонова В. А. Образование: стратегия развития и синергетика / В. А. Харитонова, О. В. Санникова, И. А. Меншиков // Наша школа. — 2004. — № 9(59). — С. 2–8.

153. Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ / М. Хейдметс // Личность и предметно-пространственная среда : хрестоматия / [ред.-сост. З. И. Рябикина]. — Краснодар : КубГУ, 2000. — 232 с.

154. Хуторской А. В. Структура широкомасштабного эксперимента / А. В. Хуторской // Школьные технологии. — 2006. — № 3. — С. 44–53.

155. Челпанов Г. И. Психология. Философия. Образование / Г. И. Челпанов. — М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. — 528 с.

156. Чошанов М. ТМИ — теория множественности интеллекта [Электронный ресурс] / М. Чошанов // Директор школы. — 2000. — № 3. — С. 69–75. — Режим доступа: www.festival.september.ru/articles/537874.

157. Чудинов Э. М. Пространство и время в современной физике / Э. М. Чудинов. — М. : Знание, 1969. — 47 с.

158. Чумичева Р. М. Теоретические подходы и проектирование образования в России в современных условиях / Р. М. Чумичева, Л. Л. Редько. — Ставрополь : ИРО, 1996. — 24 с.

159. Шалаев И. К. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства [Электронный ресурс] / И. К. Шалаев, А. А. Веряев. — Режим доступа: http://www.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_4/articl_1.html.

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

161. Штейнман Р. Я. Пространство и время / Р. Я. Штейнман. — М. : Физмлитгид, 1962. — 240 с.

162. Щевелева Г. М. Образовательное пространство. Современный взгляд. Подходы к формированию / Г. М. Щевелева. — Воронеж, 2001. — 103 с.

163. Щерба С. П. Філософія: короткий виклад : навч. посіб. / С. П. Щерба, М. Г. Тофтул [та ін.]. — К. : Кондор. — 2003. — 352 с.

164. Щиголева М. В. Структура культурно-образовательного пространства [Электронный ресурс] / М. В. Щиголева. — Режим доступа: <http://www.eduhmao.ru/info/1/4689/23076>.

165. Эйнштейн А. Теория относительности / А. Эйнштейн. — Берлин : Слово, 1921. — 324 с.
166. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. — 1971. — № 4. — С. 6–20.
167. Эльконин Д. Б. Психология обучения младших школьников / Д. Б. Эльконин // Избранные психологические труды. — М. : Педагогика, 1989. — 560 с. — С. 220–257.
168. Эрдниев П. М. Идея укрупнения дидактических единиц как технология обучения / П. М. Эрдниев, Б. П. Эрдниев. — М. : Просвещение, 1992. — 255 с.
169. Югай Г. А. Диалектика части и целого / Г. А. Югай. — Алма-Ата, 1965. — 172 с.
170. Юнг К. Структура психики и процесс индивидуации / К. Юнг. — М. : Наука, 1996. — 269 с.
171. Яковлева Л. С. Топологизация жизненного пространства (постмодернистский взгляд на социологию личности) [Электронный ресурс] / Л. С. Яковлева // Единство места, времени и действий : сб. статей. — Режим доступа: http://e-lib_info/book.php.
172. Ясвин В. Я. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. Я. Ясвин. — М. : Смысл, 2001. — 365 с.
173. Sperry R. W. The problem of central nervous reorganization after nerve regeneration and muscle transposition. — *Quart Rev Biol* 1945; 20:311-369.
174. Wald R. M. *General Relativity*. — Chicago : The University of Chicago Press, 1984. — 491 p.