**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ**

**КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

магістра

на тему: **«ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ**

**ДО ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА**

**В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0130-1з

спеціальності 013 «Початкова освіта»

освітньо-професійної програми «Початкова освіта»

О.Ф. Пасько

Керівник: доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, к. пед. н. \_\_\_\_\_ О. О. Андрющенко

Рецензент: професор кафедри дошкільної та початкової освіти, д-р. пед. н., доцент \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ М. Д. Дяченко

Запоріжжя

2021

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

# **Факультет** соціальної педагогіки та психології

# **Кафедра** дошкільної та початкової освіти

**Рівень вищої освіти** магістерський

# **Спеціальність** 013 «Початкова освіта»

**Освітньо-професійна програма** «Початкова освіта»

# ЗАТВЕРДЖУЮ

**Завідувач кафедри \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

«\_\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_20\_\_ року

### **ЗАВДАННЯ**

### **НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ**

Пасько Оксани Францівни

**1. Тема роботи:** «Підготовка майбутніх педагогів до проєктування освітньо-розвивального середовища в початковій школі»

керівник роботи Андрющенко Олена Олександрівна, кандидат педагогічних наук затверджені наказом ЗНУ від «30» липня 2021 р. № 1137-с

**2. Строк подання студентом роботи:** \_\_\_\_\_\_\_\_\_

**3. Вихідні дані до роботи:** матеріали педагогічної практики, курсових робіт

**4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, що належить розробити**): з’ясувати особливості середовищного підхіду у формуванні особистості; дослідити специфіку освітньо-розвивального середовища нової української школи; проаналізувати досвід підготовки майбутніх вчителів початкових класів до проєктування освітньо-розвивального середовища в закладах вищої педагогічної освіти; вивчити стан сформованості компетентності майбутніх педагогів до створення освітньо-розвивального середовища; обґрунтувати педагогічні умови [підготовки майбутніх педагогів до проєктування освітньо-розвивального середовища в початковій школі](https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2019/02/%D0%A1%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D0%B0-%D0%A1%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D1%8E%D0%BA.pdf) та перевірити їх ефективність.

**5. Перелік графічного матеріалу:** 12таблиць з результатами дослідження.

**6. Консультанти розділів роботи**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Розділ | Консультант | Дата, підпис |
| Завдання видав | Завдання прийняв |
| Вступ | Андрющенко О.О. | 07.10.20р. | 08.10.20р. |
| Розділ 1 | Андрющенко О.О. | 12.11.20р. | 12.10.20р. |
| Розділ 2 | Андрющенко О.О. | 05.04.21р. | 05.04.21р. |
| Висновки | Андрющенко О.О. | 03.09.21р. | 04.09.21р. |
| Додатки | Андрющенко О.О. | 21.10.21р. | 21.10.21р. |

**7. Дата видачі завдання:** \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Назва етапів кваліфікаційної роботи | Строк виконання етапів роботи | Примітка |
| 1 | Збір та систематизація матеріалу | жовтень-листопад | виконано |
| 2 | Написання вступу | листопад | виконано |
| 3 | Написання першого розділу | грудень-квітень | виконано |
| 4 | Написання другого розділу | травень-вересень | виконано |
| 5 | Написання висновків | вересень | виконано |
| 6 | Оформлення додатків | жовтень | виконано |
| 7 | Оформлення роботи, рецензування | жовтень-листопад | виконано |
| 8 | Захист | грудень |  |

Студент **\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

 ( підпис ) (прізвище та ініціали)

Керівник роботи **\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

 ( підпис ) (прізвище та ініціали)

**Нормоконтроль пройдено**

Нормоконтролер **\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

 ( підпис ) (прізвище та ініціали)

**РЕФЕРАТ**

Кваліфікаційна робота: 70 с., 12 таблиць, 80 джерел, 2 додатки.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови [підготовки майбутніх педагогів до проєктування освітньо-розвивального середовища в початковій школі](https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2019/02/%D0%A1%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D0%B0-%D0%A1%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D1%8E%D0%BA.pdf).

Об’єкт дослідження: професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класі.

Предмет дослідження – педагогічні умови [підготовки майбутніх педагогів до проєктування освітньо-розвивального середовища в початковій школі](https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2019/02/%D0%A1%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D0%B0-%D0%A1%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D1%8E%D0%BA.pdf).

Методи дослідження: аналіз та узагальнення наукових джерел; спостереження, бесіда, тестування, анкетування, педагогічний експеримент.

Теоретичне значення дослідження: уточнено термінологічний апарат означеної проблеми; окреслено особливості середовищного підходу в новій українській школі.

Практичне значення: визначено педагогічні умови [підготовки майбутніх педагогів до проєктування освітньо-розвивального середовища в початковій школі](https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2019/02/%D0%A1%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D0%B0-%D0%A1%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D1%8E%D0%BA.pdf).

Галузь використання: заклади освіти.

СЕРЕДОВИЩНИЙ ПІДХІД, ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ, ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА, МАЙБУТНІ ВЧИТЕЛІ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ, ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ

**SUMMARY**

**Pasko O. F. Training future pedagogues for the design of the educational and developmental environment in primary school**

The qualification work consists of an introduction, 2 sections, findings, a list of references (80 items, 2 of them in a foreign language), and 2 appendices on 5 pages.

Reforming the national education system actualizes the need to train pedagogical staff who are able to work in accordance with modern guidelines, which is outlined in the Concept for the implementation of state policy in the field of reforming general secondary education “New Ukrainian School”. Among the issues that need to be changed and defined in the Concept is the idea of creating an educational environment that can provide a set of opportunities for self-development of all subjects of the educational process. Accordingly, the content of the professional training of the future teacher to create an effective educational environment in primary school needs to be improved.

The purpose of the study is to theoretically substantiate and experimentally verify the pedagogical conditions for training of future pedagogues for the design of the educational and developmental environment in primary school.

In accordance with the purpose of the study, the following tasks are defined:

1. To determine the features of the environmental approach in the formation of the personality.

2. To explore the specifics of the educational and developmental environment of the new Ukrainian school.

3. To analyze the experience of training future primary school teachers for the design of the educational and developmental environment in higher pedagogical education institutions.

4. To study the state of formed competence of future teachers to create an educational and developmental environment.

5. To substantiate the pedagogical conditions for training future teachers for the design of the educational and developmental environment in primary school and verify their effectiveness.

The object of the study is vocational training of future primary school teachers.

The subject of the study is pedagogical conditions for training future teachers for the design of the educational and developmental environment in primary school.

The section 1 of the qualification work “Theoretical analysis of the main approaches to the problem of designing the educational and developmental environment” examines the features of the environmental approach in the formation of the personality; the requirements for the creation of the educational and developmental environment in primary school are defined; the experience of training future primary school teachers for the design of the educational and developmental environment is analyzed.

In the second section of the work “Experimental work on the formation of readiness for the design of the educational and educational environment in elementary school” the state of competence formation for the design of the educational and developmental environment is analyzed; the pedagogical conditions for training future teachers for the design of the educational and developmental environment in primary school are substantiated and the results of the forming stage of the experiment are presented.

**Keywords:** environmental approach, educational and developmental environment, vocational training, future primary school teachers, pedagogical conditions

**ЗМІСТ**

|  |  |
| --- | --- |
| Вступ……………………………………………………………………………. |  8 |
| Розділ 1. Теоретичний аналіз основних підходів до проблеми проєктування освітньо-розвивального середовища | 12 |
| 1.1. Середовищний підхід у формуванні особистості | 12 |
| 1.2. Вимоги до створення освітньо-розвивального середовища в початковій школі | 26 |
| 1.3. Досвід підготовки майбутніх вчителів початкових класів до проєктування освітньо-розвивального середовища | 37 |
| Розділ 2. Дослідно-експериментальна робота по формуванню готовності до проєктування освітньо-розвивального середовища в початковій школі | 50 |
| 2.1. Стан сформованості компетентності до проєктування освітньо-розвивального середовища  | 50 |
| 2.2. Педагогічні умови [підготовки майбутніх педагогів до проєктування освітньо-розвивального середовища в початковій школі](https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2019/02/%D0%A1%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D0%B0-%D0%A1%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D1%8E%D0%BA.pdf) | 56 |
| 2.3. Результати експериментальної роботи…………………………………... | 65 |
| Висновки……………………………………………………………………….. | 77 |
| Список використаних джерел………………………………………………… | 79 |
| Додатки…………………………………………………………………………. | 88 |

**ВСТУП**

Інформаційно-технологічні зміни у світі безперечно впливають на всі сфери нашого життя, в тому числі і освітню. Реформування національної системи освіти, актуалізує потребу підготовки педагогічних кадрів, які здатні працювати згідно з сучасними орієнтирами, що окреслено в Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа».

Серед проблем, які потребували змін та визначені в Концепції, є ідея створення освітнього середовища, яке здатне забезпечувати комплекс можливостей для саморозвитку всіх суб’єктів освітнього процесу. Саме середовище закладу освіти має сприяти розвитку особистості, підготовки до самовдосконалення та навчання протягом життя. Освітнє середовище, допомагає дітям почуватися комфортно, сприяє розвитку їхніх пізнавальних здібностей, спонукає до появи пізнавальних інтересів, залученню дітей до щоденних видів діяльності, сприяє соціальній взаємодії, зменшує кількість проблем з поведінкою дітей.

Успішність цього процесу залежить від професійної діяльності вчителя, який має бути гнучким, вирізнятися інноваційним мисленням, здатним приймати зважені та конструктивні рішення.

Шляхи реалізації зазначеної проблеми окреслено в нормативних освітніх документах: Законі України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Державному стандарті початкової освіти, Національній стратегії розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі тощо.

На важливості підготовки вчителів початкових класів до створення належного освітнього середовища наголошено в Професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти» (з дипломом молодшого спеціаліста), Державному стандарті вищої освіти для спеціальності 013 «Початкова освіта» та інших документах. Так, перед учителем Нової української школи постає завдання створення освітнього середовища, яке б сприяло вільному розвитку дитини.

Важливим є і питання створення комфортного освітнього середовища закладу вищої педагогічної освіти, в якому майбутній вчитель початкових класів має можливість здобувати знання та уміння їх застосовувати на практиці і у повсякденному житті. Такий ЗВО має стати простором співпраці та партнерства усіх учасників освітнього процесу.

Аналіз актуальних досліджень показав, що теорію середовищного підходу розробляли: М. Басов, В. Караковський, З. Курлянд, Ю. Мануйлов, Т. Менг, Л. Новікова, Н. Селіванова, М. Федорова. Педагогічні аспекти створення освітнього середовища роглядали Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, Г. Бутенко, М. Князева, Н. Крилова, С. Максимова, О. Пєхота, В. Рибалка, Н. Рибка, С. Сергєєв, А. Цимбалару та ін.

Дослідженню питань професійної підготовки майбутніх учителів приділяли увагу такі вчені, як А. Алексюк, В. Андрущенко, І. Бех, С. Вітвіцька, О. Дубасенюк, М. Євтух, І. Зязюн, О. Комар, В. Кремень, В. Кузь, Н. Ничкало, І. Підласий, Н. Побірченко, С  Сисоєва, В. Сластьонін та ін.

Науковці наголошують на необхідності враховувати зростаюче значення середовища у вихованні та розвитку дітей, що зумовлює дотримання вимог середовищного підходу в освіті. Відповідно зміст професійної підготовки майбутнього вчителя до створення ефективного освітнього середовища в початковій школі потребує вдосконалення. Актуальність даної проблеми зумовила вибір теми кваліфікаційної роботи, а саме: «[Підготовка майбутніх педагогів до проєктування освітньо-розвивального середовища в початковій школі](https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2019/02/%D0%A1%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D0%B0-%D0%A1%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D1%8E%D0%BA.pdf)».

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови [підготовки майбутніх педагогів до проєктування освітньо-розвивального середовища в початковій школі](https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2019/02/%D0%A1%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D0%B0-%D0%A1%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D1%8E%D0%BA.pdf).

Відповідно до мети дослідження визначено такі завдання:

1. З’ясувати особливості середовищного підхіду у формуванні особистості.

2. Дослідити специфіку освітньо-розвивального середовища нової української школи.

3. Проаналізувати досвід підготовки майбутніх вчителів початкових класів до проєктування освітньо-розвивального середовища в закладах вищої педагогічної освіти.

4. Вивчити стан сформованості компетентності майбутніх педагогів до створення освітньо-розвивального середовища.

5. Обґрунтувати педагогічні умови [підготовки майбутніх педагогів до проєктування освітньо-розвивального середовища в початковій школі](https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2019/02/%D0%A1%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D0%B0-%D0%A1%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D1%8E%D0%BA.pdf) та перевірити їх ефективність.

Об’єктом дослідження є професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класі.

Предмет дослідження – педагогічні умови [підготовки майбутніх педагогів до проєктування освітньо-розвивального середовища в початковій школі](https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2019/02/%D0%A1%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D0%B0-%D0%A1%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D1%8E%D0%BA.pdf).

Для реалізації окреслених завдань та досягнення мети використано комплекс методів дослідження:

* теоретичні – аналіз психологічної, педагогічної, методичної літератури, вивчення педагогічного досвіду; методи ретроспективного, порівняльного та системного аналізу;
* емпіричні – діагностичні методи (анкетування, тестування, бесіди, опитування), обсерваційні методи (спостереження, самооцінка);
* методи математичної статистики – для проведення аналізу отриманих результатів на основі встановлення кількісних показників оцінювання досліджуваного явища та підтвердження їх вірогідності.

Теоретичне значення дослідження: уточнено термінологічний апарат означеної проблеми; окреслено особливості середовищного підходу в новій українській школі.

Практичне значення дослідження: визначено педагогічні умови [підготовки майбутніх педагогів до проєктування освітньо-розвивального середовища в початковій школі](https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2019/02/%D0%A1%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D0%B0-%D0%A1%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D1%8E%D0%BA.pdf).

Матеріали кваліфікаційної роботи можуть бути використані у підготовці студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» в закладах вищої педагогічної освіти та в інститутах післядипломної педагогічної освіти.

**РОЗДІЛ 1**

**ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ПІДХОДІВ ДО ПРОБЛЕМИ ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА**

**1.1. Середовищний підхід у формуванні особистості**

Серед провідних тенденцій створення освітнього середовища є його орієнтація на відкритість, індивідуалізацію навчання, інклюзивність, здоров’язбережуваність, застосування інформаційно-комунікаційні технології.

Загалом, у перекладі з англійської environment і французької environnement – середовище розуміється як оточення, оточуюче середовище; навколишнє середовище, зовнішні чинники [6, 143-151].

Генезис цього поняття свідчить про те, що у давньогрецькій філософії середовище уявляли як «фізис» (з грец.«фізис» – природа) − єдине ціле, що включає світ і людину, і їх взаємодію.

У загальному розумінні, середовище – це оточення, яке складається із сукупності природних, матеріальних, соціальних чинників, які прямо чи опосередковано впливають на людину (за Л. Виготським) [9] або сукупність умов різного характеру (природних та створених суб’єктами), у яких розгортається конструктивна взаємодія суб’єктів та явищ соціокультурної дійсності (за О. Ярошинською) [77, с.53].

У педагогічній літературі близькою, але не синонімічною до поняття «освітнє середовище» є дефініція «освітній простір». Ці поняття в роботах науковців тлумачаться по-різному.

Терміни «середовище» та «простір» науковцями співвідносяться як видове і родове поняття. Так, згідно з тлумаченням у словникових джерелах, простір «відображає порядок розташування одночасно існуючих об’єктів» і є «загальним для всіх переживанням, що виникає завдяки органам почуття» [56].

Схожої думки і В. Радул, яка переконує, що середовище може міститися у просторі, оскільки «простір» є багатовимірним, а «середовище» − лише один із його вимірів. Простір містить одночасно минулий, теперішній та майбутній часи, а середовище − уяву подій кожного разу в теперішній час [55, с. 20].

У педагогічному словнику зазначено, що освітній простір визначається як такий, що забезпечує можливості для формування «духовного обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, процес формування обличчя людини» [44, с. 241].

На думку О. Ярошинської, освітній простір є багаторівневим соціокультурним сегментом, у межах якого на певній території реалізуються різні рівні взаємодії людини з оточуючими її елементами – носіями культури (освітнім середовищем), що створюють потенційні можливості для розвитку особистості [77, с.59].

Значущість впливу середовища на особистість зумовили появу середовищного підходу в психолого-педагогічній науці. Так, сутність середовищного підходу та його реалізація була предметом вивчення таких науковців, як А. Артюхіна, А. Баль, М. Братко, В. Желанова, Ю. Мануйлов, Т. Менг, С. Смолюк, І. Суліма та ін.

Аналіз літератури дає можливість стверджувати, що єдиного підходу до класифікації освітніх середовищ немає, а критерієм такої класифікації часто виступають рівні здобуття освіти: освітнє середовище закладу дошкільної, загальної середньої, вищої освіти.

Відповідно кожна історична епоха мала свої символи, образи створення освітнього середовища. Наприклад, первісне суспільство представлене низкою атрибутів магії та старійшиною роду як ретранслятором досвіду. Символ освітнього середовища Стародавнього світу первинно втілюється в сімейному вихованні, а згодом відображається в храмових школах Мессопотамії та Єгипту, системі закладів освіти Античності. За часів Середньовіччя символ освітнього середовища зазнає трансформації від елементарної школи до медресе в Багдаді та вищої школи у Візантії, від європейських схоластичних навчальних закладів із педагогом-церковником до появи перших університетів на тлі зачатків гуманізму, що проголошували початок епохи Відродження. Освітнє середовище Нового часу має образ чіткої системи виховання та навчання Я. А. Коменського, дуалістичного світогляду Дж. Локка, який виховував джентльмена, педоцентризму та теорії вільного виховання Ж.-Ж. Руссо, у блискучих кроках матеріалістів-енциклопедистів К. Гельвеція та Д. Дідро, пропаганди громадянського виховання, у середовищі поєднання виробничої праці з навчанням зі спробами забезпечення гармонійного розвитку Й. Г. Песталоцці [21, с.52].

У 18 сторіччі педагогіка індустріальної епохи створює стаціонарний рядно-фронтальний клас. Альтернативні підходи розробляють педагоги-новатори кінця 19 – початку 20 сторіччя. Такими підходами є, наприклад, організація простору за «центрами інтересів» Овіда Декролі, «школа-лабораторія» Джона Дьюї, Монтессорі-простір, групова робота за Дальтон-планом тощо [23; 24].

Поняття «середовище» вперше було введено у гуманітарні науки, зокрема, у філософію та психологію, ученим-філософом І. Теном (1828–1893), котрий висунув тезу про те, що ключовим у розвитку особистості є її приналежність до певного культурного, соціального, духовного, психологічного, етнографічного природного середовища, пов’язуючи головним чином розвиток здібностей школяра із впливом відповідного оточення [60, с. 12]. Він також досліджував роль середовища у розвитку здібностей учнів, на перший план ставив відношення «середовище − здібність».

Унікальними символами вільного духовного середовища стала система вальдорфських закладів освіти Р. Штайнера та середовища, зорієнтованого на саморозвиток і самонавчання в системі М. Монтессорі [21, с.52].

В психолого-педагогічній науці поняття «середовище» набуло поширення 20-их роках ХХ сторіччя завдяки використанню й упровадженню в практику педагогіки середовища С. Шацьким, дослідження суспільного середовища дитини П. Блонським, вивченню виховувального впливу оточуючого середовища А. Макаренком, середовища колективу Л. Новіковою та ін. Учені в процесі формування та розвитку зростаючої особистості виокремлювали зовнішні чинники, тобто середовище, міжособистісні взаємини, діяльність; та внутрішні – життєвий досвід дитини, її емоційний стан, цінності та установки [62, с. 119].

Зокрема, проблема створення середовища порушується в педагогічному досвіді А. Макаренка, який довів доцільність дитячо-дорослого співтовариства в соціальному житті й розробив принципово нову практику освіти, пов’язану з соціально-педагогічним проектуванням розвивального середовища за схемою:

1) педагогічний задум (для організації діяльності в невизначеній ситуації);

2) механізми його реалізації (дитячо-доросла спільність, система різновікової кооперації, демонстрація зразків педагогічної взаємодії в «живій» комунікації);

3) осмислення досвіду діяльності (педагогічної праці).

В основу схеми А. Макаренка була покладена ідея штучно створеного й спеціально організованого з певною педагогічною метою процесу; широка соціальна відкритість освітньої системи, її кооперація й комунікативні відносини з різноманітними відомствами, виробничими, культурними центрами [29].

Питання створення освітнього середовища в закладах освіти особливо загострюється у відповідності з діяльністю педагогів-новаторів 80-х років, течій авторських шкіл і необхідністю реалізувати унікальні авторські ідеї реформування освіти.

Таким чином, середовищний підхід представляє собою теорію і технологію опосередкованого управління процесами формування та розвитку особистості дитини, тобто управління через середовище [41, с. 131].

Середовищний підхід ґрунтується на комплексі науково-філософських уявлень про те, чим є особистість і середовище та як вони пов’язані між собою. Цей підхід враховує, що в результаті взаємодії середовища й особистості постає спосіб її життя, основні риси якого визначаються умовами середовища. Він тлумачить середовище як засіб виховання і як технологію опосередкованого управління (через середовище) процесом формування і розвитку особистості підлітка [20].

За визначенням Ю. Мануйлова, суб’єктно-середовищний підхід – це методологічна орієнтація пізнавальної і практичної педагогічної діяльності, яка спрямована на вивчення і використання розвиваючого потенціалу взаємодії середовища і суб’єкта. Адже середовище може вливати на суб’єкт тільки в процесі взаємодії з ним. Cуб’єкт-середовищний підхід визначає середовище як засіб і чинник розвитку та продукт соціальної активності суб’єктів освітньо-виховного процесу [32].

На думку автора, використання середовищного підходу у виховному процесі є засобом оптимізації впливу на особистість учня. Середовищний підхід виступає засобом, що дозволяє педагогам виступати у якості дослідників, групуватися у колективи, що працюють за однією логікою, розмовляють на єдиній професійній мові [32, c. 25].

Середовищний підхід є синтетичним за своєю природою. Це доводить А. Артюхіна: оскільки кожний науковий підхід реалізується в певному середовищі, то саме середовищний підхід дозволяє інтегрувати різні методологічні підходи, досліджувати проблеми педагогіки через призму освітнього середовища, долаючи обмеженість мислення, даючи комплексне, багатогранне бачення освітнього процесу [3, с. 33-34].

Узагальнюючи позиції різних науковців В Желанова зазначає, що існує кілька підходів до трактування середовища. Перший пов’язаний з розглядос середовища як об’єкта перетворювальнї діяльності людини; другий – середовище розміється як активний суб’єкт перетворювальної діяльності; третій трактує середовища й індивіда як цілісний суб’єкт, що постійно змінюється й розвивається [15].

Оскільки предметом нашого дослідженн є освітнє середовище, звернемося до тлумачення цього поняття.

Поняття «освітній», що характеризує ознаку в словосполученні «освітній простір», визначається трактуванням його базового поняття «освіта» - такий, що забезпечує можливості для формування «духовного обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процесу виховання і самовиховання [66].

У педагогіці під терміном «освітнє середовище» розуміють сукупність умов, що впливають на формування й функціонування особистості в суспільстві, на її предметно-просторове оточення, здібності, потреби, інтереси і свідомість [58, с. 47-48].

Освітнє середовище є системою соціальних зв’язків і відношень у галузі освіти, це місце перетину діяльності всіх учасників освітнього процесу, де забезпечується використання та активізація їхнього творчого потенціалу. Освітнє середовище характеризується обсягом освітніх послуг, їхньою якістю, інтенсивністю освітньої інформації. Освітнє середовище функціонує на принципах взаємодії різних освітніх систем, народжених певною культурою.

М. Кудла, визначає освітнє середовище як сукупність об’єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об’єктів, необхідних для успішного функціонування освіти; водночас це й система впливів та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному й просторово-предметному освітньому просторі [26, с. 96].

Поняття «освітнє середовище», додає І. Шендрик, також відбиває взаємозв’язок умов, що забезпечують формування людини. У цьому випадку передбачається присутність того, хто навчається в освітньому середовищі, взаємовплив, взаємодія оточення із суб’єктом. Коли ж йдеться про освітнє середовище, то мається на увазі вплив умов освіти на того, хто навчається, так само, як і вплив того, хто навчається, на умови, в яких здійснюється освітній процес. Цей зворотний вплив за сутністю задає спрямованість певному типу освітнього середовища через включення значущих для людини знань і використання комфортних технологій навчання, що приймаються слухачами [75].

А. Цимбалару називає освітній простір педагогічною реальністю, у якій відбувається зустріч, взаємодія, осмислення і пізнання особистістю (подія) оточуючих її елементів-носіїв культури (освітнього середовища), що забезпечує суб’єктивацію і прогресивний розвиток об’єктів (фігурантів і предметів). Освітній простір як система педагогічних факторів та умов освоєння особистістю у процесі становлення спеціально організованого педагогічного середовища може бути об’єктом цілеспрямованого педагогічного впливу, формування [68, с. 45].

Більше того дослідниця розмежовує поняття поняття «освітній простір школи» та «освітній простір у школі». Так, освітній простір школи А. Цимбалару розглядає як просторово-предметний компонент – предметні засоби, сукупність та певне розташування яких створює умови для організації потрібних дій суб’єктів. За переконанням дослідниці він вміщує виховний, розвивальний, навчальний, педагогічний простори та ін. В свою чергу освітній простір у школі є складним утворенням, що складається з освітнього простору кожного учня, кожного вчителя, кожного з батьків тощо – як події, у яких здійснюються різні види діяльності кожного учасника освітнього процесу з освоєння шкільного середовища, необхідні для задоволення їхніх освітніх потреб, де освоєння – це проекція особистості на територію (шкільне середовище), індивідуальний «відбиток» на об’єктах взаємодії [68, с. 47].

В. Ясвін в освітньому середовищі виокремлює чотири компоненти: суб’єкти освітнього процесу, соціальний (соціальне оточення), просторово-предметний (просторово-предметне оточення) і психодидактичний (педагогічне оточення) [78, с. 172].

У своїх працях В. Биков виокремлює інші складники освітнього середовища:

- цільовий, за яким визначаються цілі, завдання функціонування та розвитку системи освіти, що зумовлює появу в складі освітнього середовища управлінського компонента;

- управлінський, що утворює організаційні структури управління системами освіти, а саме, корпоративними, галузевими, регіональними, загальнодержавними;

- освітній заклад, де створено необхідні умови для здобуття тими, хто навчається, освіти відповідного рівня, загальноосвітнього і / або професійного спрямування за певною формою навчання;

- ресурсний, що містить комплекс різних ресурсів, наприклад, фінансових, кадрових, організаційних, енергетичних підтримки життєдіяльності та розвитку систем освіти;

- нормативний, що передбачає законодавчо-правове та нормативно-інструктивне забезпечення, які регулюють процеси освіти на рівні систем освіти різного організаційного рівня та призначення (зокрема, освітні й освітньо-професійні стандарти) [5, с. 16-123].

Привертає увагу і підхід А. Каташова, який пропонує організовувати середовище, що має такі компоненти або як, автор їх називає, мікросередовища:

- сфера інтелектуально-пізнавального й духовного розвитку;

- сфера творчого та інтелектуального самовиявлення, соціальної активності;

- сфера вираження дитиною своєї індивідуальної самоцінності;

- сфера духовно-творчої комунікації;

- інформаційно-організаційна сфера;

- сфера функціональної і просторової організації.

А. Каташов наголошує, що всі компоненти освітнього середовища актуалізуються в найголовнішій сфері – саморозвитку і самореалізації особистості [18].

Фактори освітнього середовища, в розумінні О. Керницького – це вся сукупність зовнішніх подразників, які впливають на учасника освітнього процесу. До факторів освітнього середовища відносяться сукупність явищ і процесів, які у предметно-рекреаційному, просторово-тимчасовому, інформаційному, комунікативно-діяльнісному, морально-психологічному або будь-яких інших аспектах пов’язані з освітнім процесом, є його умова, передумова, предметна оболонка [19].

Залежно від типу зв’язків і відносин, що структурують це освітнє середовище, В. Слободчиков виділяє принципи його організації, а саме: однаковість, різноманітність і варіативність. Освітнє середовище, згідно концепції автора, є багаторівневою системою умов, що забезпечують параметри освітньої діяльності в змістовному, процесуальному, результативному, ресурсному аспектах [59].

Освітнє середовище навчального закладу виступає функціональним об‘єднанням суб‘єктів освіти, між якими встановлюються взаємодії. У процесі взаємодії особистостей в освітньому середовищі особливої уваги заслуговують особистісні компоненти середовища (соціальний – соціально орієнтованих потреб суб‘єктів освітнього середовища, мотиваційно-емоційний – формування власних переконань, аксіологічний – формування системи цінностей тощо) [48, с. 20].

Отже, грамотно організоване предметне середовище є платформою для практичної реалізації особистісно-орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, інтегрованого та інших сучасних підходів до організації та здійснення освітнього процесу. Його раціональне проектування, моделювання та наповнення вимагає урахування таких чинників:

- вимог державних освітніх стандартів і навчальних програм;

- фактору швидкого морального старіння засобів навчання та обладнання;

- специфіки контингенту здобувачів освіти;

- кадрового потенціалу;

- вже наявної матеріально-технічної бази закладу освіти;

- доступних джерел фінансування й інших об’єктивних чинників [39].

Наразі звузимо трактування поняття освітнє середовище до освітньо-розвивального середовища (ОРС).

Так, сутність поняття «розвивальне середовище» було вперше визначено Дж. Равеном як простір розвитку компетентності особистості, де акцентується на необхідності розвитку її мотивів, здібностей, постанов тощо [54].

На думку О. Власенко, організація освітньо-розвивального середовища ЗЗСО передбачає пробудження в учнів активності, надання їм можливості здійснювати різноманітні види діяльності. Основою освітньо-розвивального середовища для становлення особистості школяра є забезпечення доброзичливої атмосфери, в процесі якої формуються особистісні якості школяра (самостійність, відповідальність, самовладання, справедливість, людяність тощо) [48, с. 22].

Цінною для нашого дослідження є думка О. Писарчук, яка наголошує: для того, щоб освітній простір став розвивальним середовищем, воно має набути таких властивостей:

- гнучкості, що означає здатність освітніх структур до швидкої перебудови відповідно до потреб особистості, навколишнього середовища, суспільства;

- неперервності, що виражається через взаємодію і наступність у діяльності всіх суб’єктів;

- варіативності, у якій передбачено зміну освітньо-розвивального середовища відповідно до потреб суб’єктів в освітніх послугах;

- інтегрованості, що забезпечує вирішення виховних завдань за допомогою посилення взаємодії компонентів, які входять у його структуру;

- відкритості, у якій передбачено широку участь усіх суб’єктів освіти в управлінні, демократизацію форм навчання, виховання та взаємодії;

- налаштованості на спільне діяльне спілкування всіх суб’єктів освітнього процесу, що його здійснюють на основі педагогічної підтримки як особливої, прихованої від очей вихованців позиції педагога [46].

На основі таких висновків, О. Писарчук визначає освітньо-розвивальне середовище як систему впливів та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що містяться в його просторово-предметному, психолого-дидактичному, пізнавально-мотиваційному та соціально-комунікаційному компонентах. Таке визначення підкреслює особливе методологічне значення поняття «можливості», яке закцентоване на ролі самої особистості в засвоєнні ресурсів середовища, оскільки його визначають специфічними властивостями середовища і властивостями самого суб’єкта [47, с. 8].

На основі результатів аналізу науково-методичної літератури автором розроблено модель структури ОРС, що відображає взаємозв’язки між суб’єктами освітнього процесу; просторово-предметним, соціально-комунікаційним, психолого-дидактичним і пізнавально-мотиваційним компонентами середовища.

Просторово-предметний компонент охоплює архітектурні особливості будівлі, обладнання, умови навчально-виховного процесу, що стимулюють розвиток особистості. Соціально-комунікаційний компонент визначається насамперед типом культури, соціальними нормами взаємодії, міжособистісними стосунками педагогів, учнів і батьків. Психолого-дидактичний компонент спрямований на забезпечення змісту освітнього процесу, що його засвоюють через різні види діяльності, організацію навчання, відповідність методів навчання розвитку учнів. Пізнавально-мотиваційний компонент передбачає формування позитивного ставлення учнів до навчально-пізнавальної діяльності, здатність до постановки значущих цілей, наполегливість та самостійність у їх досягненні, є синтезом пізнавальних процесів, розвиненого інтелекту, волі та емоцій, що забезпечує реалізацію ідей та думок у практичній діяльності, характеризується наявністю в особистості потреби, мотивів, інтересу до пізнання [46, с. 9].

Розвивальне освітнє середовище, на думку В. Ясвіна, – це таке освітнє середовище, яке здатне забезпечувати комплекс можливостей для саморозвитку всіх суб’єктів педагогічного процесу [78, с. 218]. Саме розвивальний психолого-педагогічний потенціал освітнього середовища виявляється в його спроможності задовольнити пізнавальні потреби та їхні трансформації у життєво значущі цінності.

Такий комплекс, на думку автора, повинен включати три структурні компоненти, які підлягають проектуванню, моделюванню та експертизі:

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

- по-друге, соціальний компонент повинен забезпечувати взаєморозуміння і задоволеність всіх суб’єктів (педагогів, учнів, батьків, представників адміністрації та ін.) міжособистісними взаємостосунками, включаючи рольові функції, повагу один до одного, переважно позитивний гумор всіх суб’єктів, їх згуртованість і свідомість, авторитетність;

- по-третє, психодидактичний компонент (зміст і методи навчання, зумовлені психологічними цілями побудови освітнього процесу) повинен забезпечувати відповідність цілей навчання, його змісту і методів психологічним, фізіологічним і віковим властивостям розвитку дітей [Ясвін].

Питанню дослідження освітнього середовища, що є сприятливим для розвитку обдарованості, присвятили свої праці Р. О. Семенова, О. Л. Музика, Д. К. Корольов та ін.

В контексті визначнего вище Р. Семенова визначила концептуальні положення щодо побудови розвивального освітнього середовища для обдарованих дітей і молоді, а саме:

1) з психологічної точки зору освітнє розвивальне середовище повинне забезпечувати формування в учасників освітнього процесу здатності бути суб’єктом власного розвитку у системі «учень-педагог»; дана система повинна бути розвивальною, оскільки спроможна набути суб’єкт-суб’єктного типу взаємодії, включаючи і педагогічну допомогу обдарованим;

2) пріоритетність особистісно-зорієнтованих і культуровідповідних систем та технологій вимагає проектування й побудови освітнього розвивального середовища для обдарованих дітей і молоді,

3) до пріоритетних принципів ефективного функціонування освітнього розвивального середовища правомірно віднесено: принцип цілісного розвитку психіки; принцип специфіки вікового зростання особистості; принцип природовідповідності [41, с. 48].

В свою чергу Д. Корольов визначив основні методологічні та концептуальні засади розгляду проблеми освітнього середовища, що стимулює розвиток обдарованості, а саме:

1. Освітнє середовище як чинник розвитку обдарованості має розглядатись як складна багаторівнева система.

2. Сприятливе освітнє середовище є лише можливістю, але не гарантією формування обдарованості. Адже досвід навчання та розвитку обдарованих осіб свідчить, що особливі досягнення та творчість не є безпосереднім результатом біологічної або соціальної детермінації. Найближчим діючим фактором є власна пізнавальна та творча активність особистості.

3. Масове суспільство є середовищем, яке не сприяє розвитку обдарованості.

4. Значна частина вчителів декларує готовність підтримувати та розвивати обдарованих, але насправді заперечує прояви обдарованої поведінки та відкидає обдарованих учнів.

5. Ідентифікація дитини як обдарованої нерідко створює нереалістично високі очікування в оточуючих, що стають додатковим стресовим фактором [41].

Окрім вже розглянутих нами понять, які характеризують середовищний підхід, науковці відокремлюють ще виховний та інклюзивний простір (середовище).

Так, І. Червінська визначає компонентом виховної системи класу виховне середовище. І наголошує на тому, що неорганізоване середовище може перекреслити всі педагогічні впливи на дітей [71].

Звернення до поняття «виховний простір» у педагогічних дослідженнях дозволяє виокремити кілька основних аспектів розуміння його педагогічного змісту:

‐ це існуюче в соціумі місце, де започатковується і розвивається велика кількість відносин, що мають суб’єктивний характер, де здійснюються різні види діяльності, спрямовані на розвиток індивіда і допомогу йому в соціалізації;

‐ це цілісний багатофункціональний комплекс можливостей навколишнього середовища, для якого характерною є педагогічна доцільність організації з метою розвитку, освіти і виховання людини;

‐ це результат освоєння суб'єктом навколишнього середовища, ступінь пізнання і присвоєння суб'єктом можливостей середовища на основі його суб'єктивного сприйняття (особистісний простір) [1, с. 15].

Академік І. Зязюн стверджував, що «системний підхід дозволяє перетворити середовище у виховний простір», відповідно виховний простір автор визначає як «спеціально організоване педагогічне середовище, структурована система педагогічних чинників та умов становлення й розвитку дитини». Характерні ознаки простору: протяжність, структурність, взаємозв’язок і взаємозалежність, його виокремлення із середовища тощо [17, с. 26].

В свою чергу інклюзивне освітнє середовище повинно ґрунтуватися на загальних принципах інклюзії, враховувати об’єктивні й суб’єктивні чинники ефективного розвитку в межах відкритої соціально-педагогічної системи, дотримуватися поставленої мети, реалізованої змістом інклюзивного навчання, впроваджувати інноваційну методику і засоби для організації освітнього процесу в умовах інклюзії [30, с. 47]. В основу процесу формування ІОС покладено загальний принцип, який виключає будь-яку дискримінацію, передбачає доступність освіти та пристосування її до різних потреб усіх дітей [30, с. 48].

Беззаперечно, що освітнє середовище повинно бути безпечним для усіх його суб’єктів, оскільки без цього неможливе функціонування навчального закладу загалом. Так, безпеку освітнього середовища Л. Гаязова розглядає як такий стан організаційних, просторово-предметних і соціальних аспектів освітнього середовища, який окрім забезпечення життя і здоров’я суб’єктів освіти виступає необхідною умовою для розвитку і формування особистості і забезпечує правову, соціальну, психологічну, інформаційну захищеність всіх учасників [11, с. 28].

Отже, аналіз поглядів науковців на визначення категорій «середовище», «освітнє середовище», «освітньо-розвивальне середовище» дає підстави стверджувати, що, у цілому, середовищний підхід розглядається науковцями з точки зору його функціональності, а саме як: система впливів умов формування особистості; простір, де соціалізується й розвивається особистість; як змодельоване середовище для реалізації власних можливостей. Середовищний підхід, спрямований на створення умов, можливостей, ресурсів для особистісного розвитку.

**1.2. Вимоги до створення освітньо-розвивального середовища в початковій школі**

Концепція реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України (від 14.12.2016 № 988-р.) визначає принципи та ключові компоненти оновлення середньої освіти. Одним з таких компонентів є сучасне освітнє середовище, яке забезпечує необхідні умови, засоби і технології для навчання. В Концепції зазначено, що вільному розвитку сприяє творче середовище, яке має бути організовано в Новій українській школі. Наголошено, що зміні підлягають як фізичне просторово-предметне оточення, так і програми та засоби навчання.

Крім традиційних варіантів, рекомендовано використовувати новітні, наприклад, мобільні робочі місця, які легко можуть трансформуватися для групової роботи. Важливо виділити окремі приміщення з відкритим освітнім простором, оновити лабораторну базу, бібліотеку. До того ж освітній простір НУШ має не обмежуватися будівлею школи. Формуванню навичок наукової діяльності та винахідництва слугуватимуть програми доступу дітей до наукових музеїв, обсерваторій та інших ресурсів [22].

Посібник «Новий освітній простір» (НОП) містить методичні рекомендації, розроблені за сприянням МОН у червні 2017. Так, визначено мету, пріоритети, основні алгоритми реалізації, орієнтована вартість складової НОП, можливі джерела реалізації проєкту, конкретні рекомендації щодо створення нового освітнього, вимоги до оснащення ресурсних кімнат, інклюзивно-ресурсних центрів, медіатеки тощо [38].

Авторами посібнику зазначено, що новий освітній простір – це проєкт Міністерства регіонального розвитку, будівництва та житлово-комунального господарства України в рамках Концепції НУШ.

Складовими НОП визначено:

- креативний зовнішній та внутрішній дизайн;

- комфорт та енергоефективність;

- сучасні умови для навчання, розвитку та спілкування;

- безбар'єрний простір та умови для інклюзивного навчання;

- багатофункціональне середовище [38].

Вимоги щодо організації середовища висунуті і у Методичних рекомендаціях щодо організації освітнього простору «Нової української школи», затверджені наказом Міністерства освіти і науки України (від 23.03.2018 № 283). Методичні рекомендації деталізують положення Концепції НУШ щодо оснащення освітнього середовища, урізноманітнення організації простору класу.

Так, рекомендується організовувати простір навчального кабінету через такі осередки:

- осередок навчально-пізнавальної діяльності;

- змінні тематичні осередки;

- осередок гри;

- осередок художньо-творчої діяльності;

- куточок живої природи;

- осередок відпочинку;

- дитяча класна бібліотека;

- осередок вчителя.

Обладнання загального призначання має відповідати таким вимогам як; ергономічність, безпечність, форма та розміри, міцність, вага, колір, естетичність [34].

Приміщення в НУШ створюються для дитини і заради дитини. У правильно створеному освітньому середовищі повинен бути баланс між навчальними видами діяльності, ініційованими вчителем, та видами особисто дитячої діяльності. Дітей необхідно вчити правил поводження з предметами та навчальними матеріалами, які знаходяться у класі. Створюючи освітнє середовище, важливо щоб учитель познайомив із матеріалами, які наявні в класі, показав дітям способи їх використання та місце зберігання. Необхідно врахувати, щоб знайомство відбувалося поступово, поетапно, за потребою. В обговоренні мають брати активну участь діти.

Для зручності місце, де зберігаються матеріали, потрібно прикрасити зображенням (малюнком чи фотографією) з назвою предмета. Варто прикріпити це зображення як на полицю, так і на коробку (наприклад коробка з іграми, геометричними фігурами тощо). Якщо діти ще не вміють читати, вони будуть асоціювати відповідні зображення із словами, і це сприятиме техніці навчання читання цілими словами.

У наказі «Про затвердження Типового переліку засобів навчання та обладнання для навчальних кабінетів початкової школи» (від 07.02.2020  № 143) визначено вимоги до засобів навчання та обладнання, якими повинні бути обладнані навчальні кабінети початкової школи закладів загальної середньої освіти державної та комунальної форм власності, з урахуванням вимог новітніх освітніх технологій і методів навчання у початковій школі.

Так, оснащення навчального кабінету початкової школи повинно відповідати вимогам:

* стандарту початкової освіти;
* необхідності і достатності матеріального та методичного забезпечення освітнього процесу для повної реалізації освітніх та навчальних програм;
* комплектності і модульності, що враховують реальні особливості закладів загальної середньої освіти та потреби учасників освітнього процесу;
* відповідності вимогам санітарного законодавства, пожежній та електробезпеці, вимогам охорони здоров’я здобувачів освіти і охорони праці працівників закладів загальної середньої освіти;
* універсальності – можливості застосування навчального обладнання для вирішення комплексу завдань у освітній і позаурочній діяльності, в різних освітніх галузях, з використанням різних методик навчання тощо;
* забезпеченості ергономічного режиму роботи учасників освітнього процесу;
* узгодженості спільного використання (змістового, функціонального, технологічного, програмного тощо).

Засоби навчання та обладнання, що поставляються та використовуються в освітньому процесі в початковій школі, повинні мати гігієнічний сертифікат або висновок державної санітарно-епідеміологічної експертизи, та технічний паспорт на виріб, та декларацію про відповідність вимогам технічних регламентів; бути укомплектованими інструкціями про використання та зберігання українською мовою, та обов’язковим методичним забезпеченням для різних видів робіт відповідно до навчальних програм початкової школи.

В наказі визначено чіткі та конкретні вимоги до кожного із засобів навчання (наприклад, цифрове обладнання, електронні освітні ресурси; пристосування; меблі тощо). Подано примірний перелік обладнання, приладів, дидактичних матеріалів по кожній освітній галузі [51].

Крім того вимоги до комп’ютерного обладнання, яким комплектуються навчальні кабінети початкової школи, визначаються відповідно до [Типового переліку комп’ютерного обладнання для закладів дошкільної, загальної середньої та професійної (професійно-технічної) освіти](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0055-18#n14), затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 02 листопада 2017 року № 1440, зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 15 січня 2018 року за № 55/31507. В документі зазаначено, що характеристики комп’ютерного обладнання, яким комплектуються навчальні кабінети початкової школи, повинні відповідати оптимальним вимогам для програмного забезпечення такого навчального кабінету. Комп’ютерне обладнання повинне бути сумісним з іншим обладнанням навчального кабінету початкової школи. Програмне забезпечення повинне мати інтерфейс українською мовою.

Розглянемо особливості створення освітньо-розвивального середовища в початковій школі на основі сучасних наукових досліджень.

Досліджуючи психолого-педагогічний вплив традиційних та інноваційних підходів у дизайні освітнього простору, Т. Деміракі зазначає, що сучасні дослідження шкільної архітектури і простору переконують: природне денне світло, чистота повітря, температура, рівень шуму, кольори у приміщенні можуть впливати як негативно, так і позитивно на здоров’я та навчання учнів [36].

З європейського досвіду в наші заклади освіти запроваджується Концепція «відкритого простору» (Open space – велика кількість вільного простору) – напрям в організації робочих місць учнів, коли великі просторі приміщення обладнані меблями, що мають здатність до штабелювання, розділені невеликими перегородками та мають умовний розподіл на рекреації. Перегородки в цьому разі мають лише умовний характер. Меблі повинні бути модульними. Столи, звичайно, мають закруглені форми для економії місця і з міркувань безпеки. Вбудовані шафи, полиці й висувні ящики активно використовуються в такому приміщенні, оскільки вони дозволяють істотно заощадити місце. Фахівці стверджують, що в приміщенні Open space економія простору сягає 30 %. Тільки так можна досягти функціональності, задіяти кожен квадратний метр площі та не втратити відчуття комфорту. Шафи можуть слугувати засобом зонування освітнього простору.

До основних переваг Open space можна віднести:

- економічність організації;

- легку і швидку комунікацію між класами та учнями і педагогами;

- психологічний комфорт колективу [36, с. 11].

Цінними для нашого дослідження є рекомендації Д. Косенка щодо організації та можливостей освітнього простору НУШ. Автор зазначає, що сучасний освітній простір гнучкий, наповнений, створює різноманітні можливості для різних видів діяльності, викликає радість, стимулює фантазію, мотивує до навчання.

Ключові якості сучасного освітнього простору, які забезпечують реалізацію сучасних підходів в освіті:

- цілісність, єдність і впорядкованість предметно-просторового середовища та візуального сприйняття;

- багатофункціональність, гнучкість та мобільність;

- вікова відповідність;

- персоналізованість, наявність особистого простору;

- свобода, відкритість сприйняття, креативність;

- практичність та ергономічність;

- гармонійність та збалансованість;

- соціалізація та співпраця [Косенко перессказать]

Д. Косенко, який є експертом з предметно-просторового планування, надає чіткі рекомендації щодо облаштування начальних секцій початкової школи. Так, він рекомендує об’єднувати приміщення початкових класів у секції не більше ніж по 2 перших класи та по 6 більш старших. Такі секції слід розміщувати на першому-другому поверхах шкільної будівлі.

Якщо початкова школа входить до складу закладу І–ІІ, І–ІІІ ступенів, секції початкових класів не мають бути прохідними для старших учнів. Наприклад, слід уникати ситуації, коли учні основної школи не мають іншої можливості потрапити до виходу з будівлі, до їдальні, спортивної чи актової зали, окрім як через рекреацію початкових класів. В таких школах для початкових класів бажано мати окремий вихід з вестибюлем. Поблизу виходу слід розміщувати гардероб. В разі неможливості влаштування гардеробу допускається встановлювати у рекреаційних чи навчальних приміщеннях закриті шафи для зберігання одягу та змінного взуття [23].

Щодо художнього рішення приміщень початкової школи, автор зазначає, що світосприйняття учнів початкової школи є з одного боку ще дуже предметним, абстрактне мислення розвивається у пізнішому віці. З іншого боку, світ дитини цього віку сповнений фантазійних образів. Проте це не означає, що такий саме фантазійний світ мають створювати дорослі навколо дитини цього віку, перетворюючи будівлю, інтер’єр, меблювання на казкові замки чи космічні кораблі.

Навпаки, завданням дорослого є не підміняти своєю діяльністю фантазію дитини, а давати для цієї фантазії предметний матеріал, що сприятиме її розвитку.

Приміщення початкової школи мають бути наповнені різноманітними сенсомоторними стимулами, утворювати цікаві об’ємно-просторові структури на основі поєднання відкритих та закритих, широких та вузьких, високих та низьких, колективних та індивідуальних просторів, обладнаних з можливістю ігрової трансформації. Загальний характер таких просторів має бути привітний, теплий, динамічний, з використанням колористичного та тактильного різноманіття поверхонь (тепла колірна гама, живі текстури та фактури природних матеріалів тощо) [24].

Науковці, трактуючи поняття освітньо-розвивального середовища, не обмежуються тільки фізичним простором. Так, С. Смолюк визначає розвивальне освітнє середовище початкової школи як інтегроване поняття, що синтезує низку психолого-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних умов, внаслідок взаємодії яких забезпечується ефективна соціалізація та розвиток особистісних цінностей учня в навчально-виховному процесі початкової школи. Науковець зазначає, що комфортне середовище школи здатне і цілеспрямовано, і стихійно позитивно впливати на опанування учнем соціокультурним досвідом людства, формування й розвиток в нього системи компетентностей, необхідних для життєдіяльності в суспільстві, самореалізації, самоствердження [62, с. 121].

В своємо дисертаційному дослдженні С. Смолюк визначає організаційно-педагогічні умови формування розвивального освітнього середовища початкової школи розглядаємо як можливості та обставини в реальному педагогічному процесі, які сприяють ефективному досягненню мети, забезпечують соціалізацію і розвиток творчих здібностей учнів початкових класів, підвищують їхній адаптаційний потенціал тощо [60, с. 138].

Г. Гонтаровська зазначає освітнє середовище тільки тоді буде сприяти самореалізації учнів початкової школи, коли робота по його організації буде спрямована на те, щоб кожен учень міг:

- розвинути здібності критичного мислення та незалежного висловлювання;

- поповнити знання у сферах, які цікаві учневі й розкривають перед ним нові горизонти пізнання;

- розвивати спроможність приймати самостійні рішення;

- опановувати необхідні навички з базових і профільних предметів;

- розвивати свій емоційний інтелект;

- отримати необхідну індивідуальну педагогічну підтримку;

- розвинути самосвідомість як самостійної особистості та як члена колективу;

- зберегти й зміцнити моральне, фізичне й психічне здоров’я;

- сприяти взаємоузгодженню зовнішніх потреб і внутрішніх мотивів до саморозвитку й самореалізації всіх учасників освітнього процесу [13, c. 112-123].

У зв’язку із запровадженням інклюзивного навчання, має змінюватися і освітній простір, підлаштовуючись під потреби дітей з інвалідністю.

І. Сималаєва та В. Хитрюк визначають інклюзивний освітній простір й як інтегративну одиницю соціального простору, що є системою структурних компонентів, у якій в досяжному для кожного учасника форматі реалізуються освітні та міжособистісні відносини, забезпечуються можливості особистісного і соціального розвитку, соціалізації, саморозвитку і самозміни [57].

В. Чайковський наголошує на тому, що інклюзивний прострі відображає елементи складної системи соціальних зв’язків закладу освіти, характеризується суб’єктивним сприйняттям і є результатом конструктивної соціально-педагогічної роботи [70, с. 80].

Розширює це поняття Т. Бондар, а саме: інклюзивне середовище – це сукупність умов, що забезпечують рівний доступ особам з особливими потребами до якісної інклюзивної освіти в інклюзивному навчальному закладі незалежно від їх психофізичного розвитку, стану здоров’я, віку, статі, соціально-економічного статусу, раси, місця проживання і виховання, та як сукупність учасників навчально-виховного процесу пов’язаних спільністю умов у яких відбувається їхня діяльність» [7].

У тлумаченні З. Шевців також врахована специфіка інклюзії, як простору соціалізації дітей із різними можливостями й особливостями: «інклюзивне середовище» ‒ організація спеціальних умов для отримання освіти дітьми з особливими освітніми потребами та дітьми з нормативним розвитком, із якими вони навчаються в одному класі; сукупність матеріально-технічного, навчально-методичного, інформаційного та кадрового забезпечення, що сприятиме ефективному навчанню, вихованню та розвитку учнів з обмеженими можливостями здоров’я та не перешкоджатиме навчанню інших здорових дітей [74].

Поряд з поняттям «інклюзивне середовище/простір» застосовують поняття «інтегроване освітнє середовище», під яким розуміють спеціально організовану середу, що моделюється педагогом з урахуванням особливих потреб дітей з обмеженими можливостями здоров‘я у соціалізації та інтеграції в суспільство [27, с. 15].

Ми погоджуємося з думкою Ю. Мельник, яка зазначає, що нклюзивний освітній простір передусім орієнтований на розвиток кожного учня, індивідуалізацію навчально-виховного процесу. До того ж він має створювати умови для задоволення особливих освітніх потреб різних категорій дітей. Такий конструкт має врахувати можливості особистості та відповідати запитам соціального оточення. Серед його ознак автором виділено: спланований та організований фізичний простір, в якому можна безпечно пересуватися під час групових та індивідуальних занять; сприятливий соціальний та емоційний клімат; створення умов для спільної роботи та надання допомоги один одному в досягненні позитивного результату [33].

Структура інклюзивного освітнього простору складається з компонентів, які мають адаптивні функції. У науково-педагогічній літературі виокремлюються такі компоненти інклюзивного освітнього простору:

- корекційний компонент;

- безбар’єрність;

- доступність освітніх ресурсів;

- індивідуалізація та варіативність інклюзивного освітнього простору [70, с.79].

Ю. Кушнір та В.А. Оверчукторкаючись в своєму дослідженні питання толерантності інклюзивного освітнього середовища наголошують на тому, що це, перш за все гуманні стосунки між усіма учасниками навчально-виховного процесу які базуються на доброті, взаєморозумінні, взаємоповазі; це співробітництво у атмосфері поваги, людяності; це вміння сприймати кожну дитину як унікальну, неповторну особистість; діти незалежно від своїх вад мають можливість навчатися, спілкуватися, розвивати свою особистість разом з іншими дітьми, бути частиною суспільства [28].

В монографії Р. Семенової, О. Музики, Д. К. Корольова визначено специфіку організації освітнього середовища для обдарованих молодших школярів і підлітків, яке визначається як спеціально змодельовані місце й умови, які забезпечують різноманітні варіанти вибору оптимальної траєкторії розвитку й дорослішання обдарованої особистості вказаного віку [41, с. 133].

Основними вимогами до організації освітнього середовища для обдарованих учнів визначено такі:

1. Психологічна безпека, яка розглядається як захищеність психіки кожного окремого індивіда, його душевного здоров’я і духовного світу, передбачає певну предметну й просторову організацію середовища, що мінімізує почуття невпевненості й страху в обдарованого, є важливою умовою, яка забезпечує побудову освітнього середовища у відповідності з віковими й специфічними особистісними характеристиками обдарованих.

2. Позитивний емоційний фон розвитку дитини.

3. Навчання з урахуванням зони актуального й найближчого розвитку. Соціальна зрілість виникає в умовах співпраці дитини та дорослого у різних видах діяльності, де учень займає місце помічника дорослого.

4. Широке залучення інформації від різних органів відчуттів. Доступність для сприйняття, яка передбачає, що освітнє середовище має забезпечувати і стимулювати максимально повне всебічне сприйняття інформації шляхом залучення різних органів відчуттів, як при сприйманні окремих об’єктів, так і існуючих між ними відносин.

5. Системність і впорядкованість освітнього середовища.

Суттєвого значення набуває смислова впорядкованість як важлива умова забезпечення адекватного освітнього середовища. Йдеться про те, що всі види соціальних відносин в освітньому середовищі організовуються у відповідності з певною системою правил, розуміння і виконання яких значно підвищує ефективність життєдіяльності дитини з ознаками обдарованості.

6. Включення в систему соціальних відносин. Цілеспрямована організація освітнього середовища створює підґрунтя для активної взаємодії й співпраці обдарованої дитини з соціумом. Включення в систему соціальних відносин можна забезпечити шляхом застосування комплексу тренінгових занять, спрямованих на розвиток комунікації та формування адаптаційних навичок.

7. Розвивальний характер освітнього середовища. Реалізація даного принципу стає можливою завдяки використанню системи запланованих продуманих перешкод, які обдарований учень зможе долати самостійно або за допомогою дорослих.

8. Насиченість культурно значущими об’єктами і різноманітними формами пізнавальної діяльності. Освітнє середовище постійно забезпечує обдарованій дитині контакт з різноманітними носіями інформації, надає певні відомості про навколишній світ, що значною мірою стимулює його діяльність і пізнавальну активність.

9. Принцип психологічного відбору. В сучасних умовах побудови оптимального освітнього середовища для обдарованих учнів молодшого шкільного й підліткового віку даний принцип залишається одним з найбільш актуальних і важливих, оскільки надає можливість здійснення досить детального цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу на учнів зазначених вікових категорій з урахуванням індивідуальних особливостей інтелектуально обдарованих [41].

Крім цього Р. Семенова та Д. Корольов висувають й інші вимоги щодо побудови розвивального освітнього середовища для обдарованих дітей та молоді, а саме:

- інформаційна насиченість, доступність до різноманітних видів пізнавальної діяльності;

- загальна орієнтація суб’єктів освітнього процесу на цінності пізнання, творчості;

- орієнтація освітньої системи на розвиток індивідуальності, реалізацію її потенціалу, культивування інтелектуальних, творчих досягнень;

- особистісно-зорієнтований стиль управління навчальною діяльністю, що дозволяє вільно реалізовуватися пізнавальним інтересам потенційно обдарованих дітей та молоді тощо [41, с. 65].

Таким чином, перехід від педагогіки повідомлення інформації та стандартизованого підходу до розвитку життєвих компетентностей та педагогіки партнерства, вимагає зміни до організації освітнього середовища. Важливою є участь дітей в організації освітнього середовища класу, що допомагає сформувати у них почуття відповідальності і того, що класна кімната належить саме їм.

**1.3. Досвід підготовки майбутніх вчителів початкових класів до проєктування освітньо-розвивального середовища**

Майбутній фахівець початкової школи відчуває значні утруднення, коли йдеться про розвивальне забезпечення освітнього процесу в аспекті реалізації ідей середовищного підходу. Проте саме в початковій школі важливо досягти таких ознак освітнього процесу, коли учень уперше оволодіває навчальною діяльністю як провідною. Її недостатня сформованість має віддалені негативні наслідки й позначається не лише на його успішності, але й на особистісному розвитку в цілому [46, с. 3].

З огляду на результати аналізу нормативно-правових документів, науково-педагогічної літератури, сучасної освітньої практики з підготовки майбутніх учителів початкової школи і тенденцій її розвитку встановлено суперечності, що виникли між:

- потребою ЗЗСО в учителях здатних до проектування освітньо-розвивального середовища здобувачів початкової освіти в умовах Нової української школи та можливостями педагогічних ВЗО у забезпеченні формування відповідної готовності майбутніх учителів;

- новітніми вимогами забезпечення формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування освітньо-розвивального середовища здобувачів початкової освіти і сучасним станом професійної підготовки майбутніх учителів в умовах педагогічних ЗВО;

- необхідністю створення моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до проектування освітньо-розвивального середовища здобувачів початкової освіти та наявними теоретико-методичними ресурсами [40, с. 127].

«Готовність студентів до організації ОРС» О. Писарчук визначає як інтегративну якість особистості, що її характеризують високим рівнем теоретико-методологічних і дидактико-технологічних знань та організаційно-педагогічних і діагностико прогностичних умінь, позитивним емоційно-ціннісним ставленням до досліджуваного виду діяльності. Серед структурних компонентів означеної готовності науковець виокремлює мотиваційний, змістовий, процесуальний [47].

На основі врахування специфіки діяльності вчителя початкової школи, результатів наукових досліджень та емпіричного досвіду підготовки дослідницею визначено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації ОРС, а саме:

**-** забезпечення позитивної мотивації до організації ОРС як засобу формування навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи;

**-** використання потенційних можливостей змісту психолого-педагогічних та методичних дисциплін для формування комплексу дидактико-технологічних знань і вмінь, здатностей до інтеграції просторово-предметного, пізнавально-мотиваційного, психолого-дидактичного та соціально-комунікаційного компонентів ОРС;

**-** створення інтелектуально насиченого середовища в процесі інтерактивної взаємодії суб’єктів навчання для набуття студентами досвіду формування ОРС початкової школи [46].

Проаналізуємо шляхи підготовки майбутніх вчителів початкових класів до створення освітнього середовища, що розглядаються у сучасних наукових публікаціях.

Дослідницею С. Смолюк для формування в майбутніх учителів системи знань про освітнє середовище, розроблено спеціальний навчальний курс «Моделювання розвивального освітнього середовища початкової школи».

Метою викладання такого курсу є ознайомлення майбутніх учителів із особливостями та організаційно-педагогічними умовами ефективного моделювання розвивального освітнього середовища початкової школи. Запроваджено лекційний курс, який містить такі теми: «Сутність середовищного підходу у педагогічній освіті», «Формування розвивального освітнього середовища в початковій школі у 70-х роках ХХ століття», «Організація розвивального освітнього середовища початкової школи у 1980–1990-х роках», «Становлення розвивального освітнього середовища початкової школи в ХХІ сторіччі», «Структура, типологія та функції розвивального освітнього середовища», «Методичні засади та етапи моделювання розвивального освітнього середовища в початковій школі», «Організаційно-педагогічні умови ефективного моделювання розвивального освітнього середовища в початковій школі» [60].

Оскільки серед педагогічних технологій щодо створення відповідного освітньо-розвивального середовища сучасного освітнього закладу значного поширення в психолого-педагогічній літературі набуває ідея естетизації освітнього процесу, О. Федій визначає важливим елементом навчання майбутніх педагогів використанню засобів естетотерапії у професійній діяльності. Авторка пропонує ознайомлювати студентів з різноманіттям існуючих психотерапевтичних практик. Так, О. Федій виділила види естетотерапевтичного впливу на особистість за їх можливістю створювати психологічно комфортні естетизовані умови для пізнавальної діяльності та творчої само-реалізації учнів початкової школи та педагогів.

У процесі освоєння здобувачами основ естетотерапії, О. Федій пропонує семиступеневий змістовий алгоритм навчання естетотерапії:

1) виділення педагогічного потенціалу окремого засобу естетотерапії в контексті традиційної педагогіки (наприклад, казка, гра, співи, малювання тощо);

2) ознайомлення з психотерапевтичними техніками, які передбачають використання засобу естетотерапії основними науковими школами, дослідниками, механізмами корекційного впливу на особистість дитини та дорослого (наприклад, казкотерапія, ігротерапія, музикотерапія, арт-терапія тощо);

3) відпрацювання визначених програмою курсу технік роботи з окремим засобом естетотерапії (наприклад, техніки казкотерапії, ігротерапії, музикотерапії, арт-терапії тощо);

4) формулювання провідних психолого-педагогічних ідей у кожній психотерапевтичній практиці;

5) моделювання основних шляхів реалізації психолого-педагогічного потенціалу засобу естетотерапії в поле сучасного педагогічного процесу;

6) визначення перспективних моделей педагогізації психотерапевтичних практик у індивідуальній професійній діяльності вчителя, на професійно-практичному або науково-дослідницькому рівні;

7) участь студентів, що виявили індивідуально-професійний інтерес до певного засобу естетотерапії в науково-практичних проектах-презентаціях: науково-практичні студентські конференції, наукові статті, захист курсових, дипломних та магістерських досліджень з естетотерапії, а також педагогічна прак-тика, майстер-класи, ворк-шопи, психолого-педаго- гічні тренінги [65].

У процесі навчальної та виробничої педагогічної практики майбутніх учителів у початковій школі доцільно формувати в них практичні вміння визначати типологію розвивального освітнього середовища, позитивні та негативні чинники соціального та навчально-виховного впливу, особливості корекції поведінки та діяльності учнів, стимулювання в них навчально-пізнавальних інтересів на уроках та в позанавчальний час (навчальне та позанавчальне розвивальне середовище), діагностування різних видів обдарованості, використання індивідуальних завдань на уроках, дифереційованого підходу до розвитку творчих здібностей і талантів школярів тощо [62].

Окремі проблеми дослідники визначають у процесі підготовки майбутніх вчителів початкових класів до створення інклюзивного простору.

Готовність до організації інклюзивного простору, Ю. Черевата визначає як розуміння педагогом цілісності процесу розвитку дитини з обмеженими можливостями здоров‘я, значущості співпраці з ним, формування адекватного ставлення з урахуванням компенсаторних можливостей і здібностей [72].

Проведені М. Дяченко та Л. Кандибовичем дослідження дозволили їм визначити структуру професійної готовності педагогів до здійснення інтегрованого навчання дітей з обмеженими можливостями здоров‘я в умовах ЗЗСО, що включає наступні компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-практичний, емоційно-вольовий, рефлексивний та особистісний [14, с. 34].

Серед проблем підготовки С. Пенькова називає те, що переважна більшість учителів ЗЗСО почуваються неготовими до роботи в системі інклюзивної освіти. Серед основних причин авторка відзначає відсутність бажання змінюватися, неготовність до роботи з особливими дітьми, негативні установки тощо. Отже, у підготовці майбутніх педагогів потрібно забезпечити формування компетентностей, знань, умінь і навичок для роботи в інклюзивному класі. Здобувачі мають зрозуміти, що навчальні заходи з дітьми з ООП мають спрямовуватися на включення дитини у навчальне середовище. Індивідуальна допомога не має відокремлювати та ізолювати таких учнів. Адаптація має бути якомога менш нав‘язливою, щоб не спричиняти вироблення стереотипів поведінки. В учнів є можливість для значущої, активної, й постійної участі в усіх заходах освітнього процесу [45, с. 97].

Р. Пріма та Д. Пріма додають, що для забезпечення наскрізної підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі, необхідно визначити перелік тих дисциплін навчального плану, вивчення яких забезпечить можливість набуття студентами педагогічних спеціальностей інклюзивної компетентності і, таким чином, реалізувати «змістову імплементацію» відповідних положень, ідей інклюзивної педагогіки в курси психолого-педагогічного циклу [49, с. 98].

Звісно, що невід’ємним аспектом професійної компетентності педагога щодо організації інклюзивного простору, С. Чупахіна, називає спеціальні психолого-педагогічні, анатомо-фізіологічні знання, уміння та навички, особистісні риси, стратегії поведінки, стереотипи й установки, які дають змогу впроваджувати та застосовувати ефективні педагогічні освітні технології для усіх категорій дітей з особливими потребами [73].

Як слушно визначає І. Садова, важливими є і професійно-ціннісні орієнтації педагога, який працює з дітьми з особливими освітніми потребами, а саме, спрямованість на розвиток особистості загалом, а не тільки на отримання освітнього результату; усвідомлення своєї відповідальності за дітей. До професійно-особистісних якостей педагога вона відносить емпатію, педагогічний оптимізм, толерантність, високий рівень самоконтролю [48].

У підготовці майбутніх вчителів до створення освітньо-розвивального середовища окремої уваги потребує власне середовище закладу вищої освіти.

Якщо говорити про психологію середовища, яка розглядає людину в єдності з середовищем, як продукт середовища і дозволяє по-іншому бачити психічні процеси та організацію обміну інформацією між людиною і середовищем, а відтак, може запропонувати наукове підгрунття для вирішення педагогічних проблем вищої освіти. Оскільки молода людина, стаючи студентом, на тривалий час потрапляє у ЗВО, то вплив унікального оточуючого середовища закладу є пролонгованим у часі та може регулюватись у бажаному напрямку [8, с. 17].

Створення освітнього середовища в ЗВО впливає на мотивацію педагогів, залучає їх до самоосвіти, набувається досвід творчої діяльності, формується ціннісне ставлення до професійної діяльності.

Е Заредінова трактує освітнє середовище ЗВО як багаторівневу систему умов та можливостей, що забезпечують професійно-особистісне формування майбутнього педагога [16]. Під освітнім середовищем ЗВО І. Палашева розуміє «діалектичну єдність внутрішніх і зовнішніх ресурсів ЗВО, що забезпечують підготовку конкурентоспроможного спеціаліста відповідно до потреб суспільства та сталого регіонального розвитку» [43, с. 34].

В. Желанова, досліджуючи особливості середовищного підходу у вищій освіті, трактує такий підхід як стратегію, яка ґрунтується на управлінні процесом формування майбутнього педагога через створення певного середовища [15].

В свою чергу Л. Ярошинська проєктування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи визначає як специфічний вид педагогічної діяльності зі створення моделей зміни освітнього середовища та збагачення його ресурсів і можливостей для удосконалення умов професійного та особистісного розвитку майбутнього педагога [77, с. 99].

На думку дослідниці, функціонування освітнього середовища професійної підготовки здобувачів залежиті від того:

- наскільки поширений у часі та просторі педагогічний вплив безпосередньо освітньої системи закладу та скоординовані педагогічні впливи освітніх середовищ;

- наскільки освітня система закладу освіти є накопичувачем та розпорядником освітнього потенціалу всіх компонентів освітнього середовища, наскільки ефективно цей потенціал розподіляється та витрачається;

- як ефективно поєднуються в освітньому середовищі ЗВО різні форми і методи навчально-виховної роботи, їх доцільність, рівень володіння педагогічним колективом культурою суб’єкт-суб’єктних комунікацій із студентами та гуманістичними взаєминами з ними у формальній та неформальній ситуаціях;

- наскільки ефективно та своєчасно освітня система професійної підготовки здійснює зворотній зв’язок із зовнішнім середовищем, впливає на якість та інтенсивність його освітніх впливів [77].

Є. Мамонтова доводить, що побудова освітнього середовища ЗВО можлива лише на основі використання технології рефлексивного управління педагогічним процесом і механізму залучення студента в освітній процес як суб’єкта ціннісного та особистісно-професійного спілкування [31, с. 8].

О. Голуб та А. Лесик пропонують сутнісні характеристики освітньо-розвивального середовища ЗВО: цілісність, суб’єктивність, змінюваність, багатовекторність, соціокультурна мобільність, координованість, емоційна насиченість. Разом з тим науковиці зауважують, що в процесі навчання педагогічних дисциплін у закладах вищої педагогічної освіти має реалізовуватись принцип елективності, який означає надання студентові свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця, оцінювання результатів [12, с. 251-252].

Вивчаючи проблему проєктування етнокультурного освітнього середовища в системі професійного навчання, О. Березюк зазначає, щодо етнокультурного освітнього середовища, входять такі складові, які інтегруються між собою, утворюють його. Перша група чинників утворює матеріальну сферу культури (народна архітектура, вбрання, види творчої діяльності), друга група чинників пов‘язана зі сферою духовної діяльності народу (мова, усна народна творчість, народне мистецтво тощо), третя група чинників пов‘язана з феноменом найскладнішим і остаточно невизначеним (менталітет народу або етнопсихологічні риси етносу) [48].

Особливостями професійно зорієнтованого освітнього середовища можна визначити такі:

- подібність майбутній професії, відповідність її вимогам та потребам здобувачів;

- наявність внутрішніх протиріч між навчальною та майбутньою професійною діяльністю;

- стимувальний характер щодо трансформації пізнавальних мотивів у професійні;

- зміщення акцентів із взаємодії педагога та студента на його взаємодію з освітнім середовищем;

- діалогічність та полілогічність спілкування;

- варіативність методів роботи, пріорітет інтерактивних форм та методів навчання [15].

І. Холковська та О. Московчук, вивчаючи особливості соціокультурного освітнього простору як чинника формування соціальної компетентності студентів, зазначають, що заклад вищої освіти як соціальний інститут є тим соціокультурним простором, в якому молода людина не тільки здобуває знання, а й досвід життя і взаємодії з іншими людьми і світом у цілому. На думку авторів, соціальне бачення освітнього простору закладу вищої освіти розкривається через висвітлення процесів соціалізації та ідентифікації у цьому просторі [67, с. 431].

Серед основними характеристик взаємодії суб’єктів соціокультурного простору І. Холковська та О. Московчук називає моральні цінності, активність студентів в освітньому процесі, особистісно‐орієнтований принцип організації освітнього процесу, партнерство, позитивна емоційна атмосфера тощо [67].

На важливості активної позиції здобувача наголошує і О. Керницький, який зазначає: «щоб мати з освітнього середовища максимум користі, здобувач вищої освіти повинен стати повноправним суб’єктом освіти, активним учасником освітнього процесу, а не об’єктом, який безрезультатно зазнає на собі вплив середовища». А для досягнення такого результату автор пропонує провокувати здобувачів освіти можливостями задоволення важливих для них потреб [19, с. 9].

Процесуально-діяльнісні аспекти середовищного підходу, на думку Е. Заредінової, пов’язані з середовищеутворенням як цілеспрямованим процесом створення певного освітнього середовища ЗВО, який складається з певних фаз.

1. Фаза адаптації до умов освітнього середовища, коли студент починає співвідносити свої можливості та потреби з можливостями середовища й між ними виникають протиріччя. Середовищеутворення в цей період пов’язане з реалізацією об’єктивних умов середовища.

2. Фаза активного відтворення студентом освітнього середовища. Середовищеутворення в цей період пов’язане, як і на попередньому етапі, з реалізацією об’єктивних умов середовища, які доповнюються спеціально створеними.

3. Фаза впливу на середовище, а також самостійне його створення. У межах цього періоду, як і на попередніх, реалізуються і об’єктивні, і спеціально створені умови освітнього середовища [16].

О. Керницький пропонує фактори освітнього середовища розділити на керовані й некеровані. Керованими, на його думку є ті фактори середовища, наявність яких і їхній вплив можна передбачити. У структурі середовища ЗВО ним виділено:

- фактори прямої дії (науково-технічне устаткування, використовуване в лабораторних умовах тощо), які при цьому стають тотожними засобам навчання;

- фактори непрямої дії, що опосередковано впливають на засвоєння знань і розвиток студентів (температура в приміщенні, освітленість і ергономічне устаткування навчального місця і т.д.).

Серед факторів, які діють поза рамками навчального процесу науковець відзначає просторово-предметну організацію середовища (наприклад, оформлення рекреації картинами художників), а також спілкування в неформальній обстановці з науковцяим, залучення до наукових шкіл і традицій.

В свою чергу некеровані фактори освітнього середовища ЗВО проявляють себе на ситуативному рівні, і їхній вплив не може бути заздалегідь передбаченим [19].

Вивчаючи особливості інноваційного освітнього середовища ЗВО та його роль у системі професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти, О. Цюняк виокремили його складові:

- особистісна, під якою дослідниця розуміє індивідуальні особливості учасників освітнього процесу, а саме, фізіологічні, психологічні, вікові, ментальні, морально-етичні;

- змістова, що включає наявність сучасного нормативно-правового та навчально-методичного супроводу процесу формування професійної готовності до інноваційної діяльності; освітні програми та навчальні плани; інноваційні форми, методи та технології організації освітнього процесу тощо;

- матеріально-технічна, що включає наявність сучасної відеопродукції, мультимедійних засобів навчання, естетичний вигляд приміщень закладу
вищої освіти тощо [69].

Не менш важливим є дотримання принципів проєктування освітнього середовища в закладі вищої освіти. Так, О. Гаркович, виокремлює такі принципи:

- принцип активності, що має забезпечити кожномустуденту можливості вибору, ставити у ситуацію, коли треба прийняти самостійне рішення, самовизначитися;

- принцип стабільності та динамічності. Мається на увазі, що в освітньому середовищі повинні бути закладені можливості для змін у відповідності зі здібностями та нахилами особистості;

- принцип звернення до особистості студента: освітній простір у ЗВО має бути організований таким чином, щоб усі студенти могли реалізувати індивідуальну освітню траєкторію;

- принцип емоційності середовища, індивідуальної комфортності учасників освітнього процесу. Освітнє середовище повинно пробуджувати у здобувачів вищої освіти активність, давати їм можливість здійснювати різноманітні види діяльності, чергуючи їх для запобігання перевтоми;

- принцип науковості та світоглядної спрямованості;

- принцип активності та самостійності. Студенти мають самостійно обирати види діяльності і брати активну участь у їх плануванні);

- принцип варіативності передбачає наявність різноманітних планів та програм у межах цілісної професійної підготовки, які допоможуть забезпечити індивідувальний розвиток особистості;

- Збагаченість, науковість, наявність природних та соціокультурних засобів, що забезпечують різноманітність діяльності студентів [10, с. 28].

Освітнє середовище професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів формується як цілісна та відкрита система, що відображає цілеспрямовано створювану в освітньому просторі закладу освіти активну взаємодію між усіма його суб’єктами.

Оскільки системотворчим фактором освітнього середовища є суб’єкти освітнього процесу, а саме здобувачі освіти, науково-педагогічні працівники, ректорат, то в процесі взаємодії вони створюють освітнє середовище як ціле і окремими своїми елементами впливають на кожного суб’єкта освітнього процесу.

Середовищний підхід у ЗВО дозволяє отримати результати природнім шляхом, зміщує акценти із взаємодії педагога та студента, на взаємодію здобувача із освітнім середовищем.

Отже, аналіз наукових праць дає підстави стверджувати, що в закладах вищої освіти відсутня система підготовки майбутніх вчителів до створення освітнього середовища в початковій школі. Невелика кількість ЗВО має окремі курси, на яких студенти здобувають теоретичні та практичні знання. Частіше, особливості середовищного підходу в початковій школ,і студенти вивчають як окремі теми в межах дисциплін професійного циклу. Разом з тим є низка досліджень, які присвячені потенціалу освітньо-розвивального середовища закладу вищої педагогічної освіти, який можна використати для професійного становлення майбутнього вчителя.

Правильно організоване освітньо-розвивальне середовище закладів вищої педагогічної освіти має потужний розвивальний потенціал для навчання педагогічних дисциплін у закладах вищої педагогічної освіти. Воно впливає на мотивацію студентів до навчання, створює сприятливу атмосферу, забезпечує потребу в науковому дослідженні, задовольняє освітні потреби, формує на високому рівні професійну компетентність майбутніх фахівців Нової української школи.

**РОЗДІЛ 2**

**ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА ПО ФОРМУВАННЮ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

**2.1. Стан сформованості компетентності до проєктування освітньо-розвивального середовища**

З метою вивчення сформованості компетентності до проєктування освітньо-розвивального середовища було визначено вміння, які мають бути сформовані у студентів спеціальності 013 Початкова освіта. В основу формулювання таких вмінь було покладено зміст Професійного стандарту вчителя. Компетненість до проєктування освітньо-розвивального середовища, на нашу думку, має включати готовність до створення як фізичного, здоров’язбережувального середовища, так і враховувати дидактичні, психологічні вимоги та особливості інклюзивного навчання.

Отже, компетентність до проєктування освітньо-розвивального середовища включає:

* здатність проєктувати осередки навчання, виховання та розвитку;
* здатність організовувати безпечне освітнє середовище, в тому числі і цифрове, з урахуванням правил безпеки життєдіяльності, санітарних правил та норм, протиепідемічних правил;
* здатність створювати психологічно безпечне середовище;
* здатність створювати та застосовувати різноманітні освітні інструменти;
* здатність враховувати можливості дітей з особливим освітніми потребами.

Відповідно студенти – майбутні вчителі початкових класів мають вміти:

- вживати заходи щодо запобігання та протидії булінгу, мобінгу, різним проявам насильства;

- розміщувати та застосовувати дидактичний матеріал та обладнання в приміщення класної кімнати, враховуючи їх актуальність, доцільність, функціональність, естетичність, індивідуальні потреби учнів;

- використовувати фізичний та інформаційний простори приміщень як освітній ресурс;

- проєктувати осередки навчання, виховання та розвитку як в приміщенні класної кімнати, так і поза її межами спільно з учнями, з урахуванням їх вікових особливостей, інтересів та потреб;

- використовувати в освітньому процесу різноманітні матеріали, пристрої та обладнання для задоволення індивідуальних потреб у навчанні та розвитку;

- організовувати освітній процес безпечно, з урахуванням особливостей, потреб, можливостей учнів;

- застосовувати принци універсального дизайну та розумного пристосування для здобуття початкової освіти;

- використовувати безпечне цифрове середовище для організації освітнього процесу.

Відповідно до вище сформульованих вмінь було визначено три рівні готовності здобувачів вищої освіти до проєктування освітньо-розвивального середовища в початковій школі – високий, середній, початковий.

Так, високий рівень готовності до проєктування освітньо-розвивального середовища в початковій школі характеризується тим, що студенти знають та застосовують під час педагогічної практики заходи щодо запобігання та протидії булінгу, мобінгу, різним проявам насильства; вміють доцільно застосовувати дидактичний матеріал та обладнання в приміщення класної кімнати; враховують особливості фізичного та інформаційного простору як освітнього ресурсу; вміють проєктувати осередки навчання, виховання та розвитку як в приміщенні класної кімнати, так і поза її межами спільно з учнями; використовують в освітньому процесі різноманітні матеріали, пристрої та обладнання для задоволення індивідуальних потреб у навчання та розвитку; організовують освітній процес безпечно, з урахуванням особливостей, потреб, можливостей учнів; знають та застосовують принципи універсального дизайну; створюють безпечне цифрове середовище для організації освітнього процесу.

Середній рівень характеризується несистемними знаннями та епізодичним застосуванням заходів щодо запобігання різним проявам насильства; іноді недоцільно застосовують дидактичний матеріал та обладнання; не завжди враховують особливості фізичного та інформаційного простору як освітнього ресурсу; вміють проєктувати осередки навчання, виховання та розвитку за допомогою вчителя-наставника чи методиста практики; не завжди використовують в освітньому процесі різноманітні освітні інструменти для задоволення індивідуальних потреб у навчання та розвитку; намагаються організовувати освітній процес безпечно.

В свою чергу початковий рівень готовності до проєктування освітньо-розвивального середовища характеризується поверховими знаннями та невмінням застосовувати їх під час педагогічної практики. Такі студенти не можуть попередити ситуації з різними проявами насильства; недоцільно розміщують дидактичний матеріал та обладнання або зовсім не застосовують його; не використовують або рідко використовують фізичний та інформаційний простори приміщень як освітній ресурс; мають поверхові знання щодо проєктування осередків навчання та не виявляють бажання їх створювати та модифікувати; потребують нагадування з боку вчителів та методистів щодо безпечної організації середовища.

З метою визначення рівня готовності було дібрано відповідний діагностичний інструментарій, саме:

* аналіз освітніх програм та навчальних планів;
* аналіз робочих програм навчальних дисциплін;
* спостереження за практичними та лекційними заняттями;
* аналіз освітнього середовища закладу вищої освіти;
* анкетування та опитування здобувачів вищої освіти;
* бесіди з викладачами ЗВО;
* спостереження педагогічної практики.

Дослідно-експериментальна роботи проводилась зі 42 студентами-бакалаврами третіх курсів Мелітопольського державного педагогічного університету (які в подальшому становили експериментальну групу) та Бердянського державного педагогічного університету (які в подальшому становили контрольну групу).

Основний фокус програми 013 Початкова освіта МДПУ спрямований на формування і розвиток професійної компетентності для здійснення інноваційної діяльності щодо організації освітнього середовища початкової школи з урахуванням сучасних вимог галузевого законодавства та нормативно-інструктивних матеріалів у сфері початкової та інклюзивної освіти. Разом з тим серед запропонованих фахових компетентостей жодна не відображає визначений авторами програми фокус. Також такі вміння невідображено і у програмних результатах навчання. До того жоден із зазначених обов’язкових та вибіркових дисципілін прямо непов”язаний із формуванням досіліджуваної нами компетентності.

В освітній програмі БДПУ серед компетентностей визначено такі: здатність застосовувати знання, вміння, цінності і досвід практичної діяльності з питань культури здоров’я та здорового способу життя, готовність до здоров’язбережувальної діяльності в освітньому середовищі початкової школи та створення психолого-педагогічних умов для формування здорового способу життя учнів; Здатність моделювати та організовувати процес навчання предмету/освітньої галузі в початковій школі; спроможність учителя обирати необхідні засоби, форми і методи організації діяльності учнів у процесі навчання. Проте також відсутні освітні компоненти, які відображають підготовки до формування компетентності щодо організації освітнього середовища.

Аналіз занять викладачів ЗВО дав підстави стверджувати, що хоча спостерігалась висока інформативність лекцій, в тому числі присвячених тематиці організації освітнього середовища, недостатньо часу відводилось відпрацюванню практичних навичок. У більшості викладачів домінантним стилем викладання є демократичний, проте близько 30% викладачів, переважно старшого віку дотримують авторитарного стилю, не завжди підтримують студентську ініціативу, не сприймають, і відповідно не використовують на своїх заняттях, нововведення в сфері освіти загалом та початкової зокрема, щодо провідних засад впровадження концепції НУШ.

На початку опитування студентів, їм було запропоновано дати відповідь на запитання:

* Як Ви розумієте поняття «освітньо-розвивальне середовище?»
* Які осередки рекомендовано організовувати в початкових класах?
* Що таке «концепція відкритого простору»?
* На яких дисциплінах Ви отримуєте знання про організацію освітнього середовища в НУШ?

Для більш глибокого розуміння рівня сформованості знань, студентам потрібно було оцінити рівень своїх знань (високий, достатній початковий) щодо обізненості у Вимогах щодо організації ОРС в НУШ, знань про заходи щодо запобігання та протидії булінгу, мобінгу, різним проявам насильства, про розміщення та застосовання дидактичного матеріалу та обладнання, про безпечну організацію освітнього процесу, про принци універсального дизайну та розумного пристосування для здобуття початкової освіти, про безпечне цифрове середовище для організації освітнього процесу (додаток А).

З метою з’ясування практичного застосування знань під час педагогічної практики студенти мали оцінити системність їх застосування – завжди, часто, іноді, ніколи.

Отриманні результати доповнювались спостереженням за студентами під час практики та бесідами з вчителями-наставниками та викладачами-методистами.

Аналіз освітнього середовища закладів вищої освіти в аспекті інформаційного забезпечення показав, що наявна інформація щодо консультацій викладачів на відповідних стендах, проте не завжди вона знаходиться на сайтах ЗВО або ця інформація невчасно оновлюється (додаток Б). Студенти мають можливість здійснювати вибір дисциплін, проте фактично відсутні пропозиції щодо курсів за вибором щодо знайомства з особливостями організації освітнього середовища. Як правило, в ЗВО є тільки окремі теми або, навіть, тільки питання окремих лекцій. Орієнтовна тематика курсових чи кваліфікаційних робіт магістерських та відповідні накази ЗВО, переконують що здобувачі рідко обирають дослідження такої тематики.

Педагогічна лабораторія початкової школи МДПУ визначена як практико-орієнтоване середовище, що здатне забезпечити наближення студентів до майбутньої професії ще під час навчання. Під час лекційних та практичних занять з фахових дисциплін студенти мають можливість познайомити з типовими програмами, підручниками, сучасними засобами навчання, інноваційними методиками навчання у галузі початкової освіти.

У педагогічній лабораторії облаштовано сім осередків, які імітують оформлення кімнати початкової школи, а саме: інтерактивна дошка, проєктор та ноутбук, планшети, принтером, наочно-дидактичні матеріали тощо. Наявний і ігровий осередок, який оснащено розвивальними іграми, м’ячами, пуфами, килимом тощо.

В БДПУ також є навчальна лабораторія НУШ, представлена 8 локаціями, серед яких осередок учителя, творчості, навчання, мови та читання, досліджень, відпочинку, математичний та ігровий. Наприклад, в осередку досліджень є колекції корисних копалин та зразки гербаріїв, а в математичному – набори геометричних фігур, математичні планшети, рахункові палички, ваги та пісочні годинники; є килимок-конструктор, дитячий ігровий диван, набір музичних інструментів, інтерактивна дошка, проєктор тощо.

До того ж нами було проведено анкетування здобувачів щодо розвивальних характеристик освітнього середовища ЗВО [41].

Так, студентам було поставлено запитання, які давали можливість оцінити інформативність, доступність освітнього середовища, можливість здійснювати вибір дисциплін, самостійних досліджень, стимулювання творчості, застосування індивідуального підходу, домінуючий стиль викладання тощо.

На основі проведених досліджень було визначено рівень готовності майбутніх вчителів початкових класів до проєктування освітньо-розвивального середовища в початковій школі (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Рівень готовності майбутніх вчителів початкових класів до проєктування освітньо-розвивального середовища в початковій школі

|  |  |
| --- | --- |
| Рівень | Кількість (%) |
| Високий  | 11,9 |
| Середній  | 66,7 |
| Початковий  | 21,4 |

Отримані результати переконливо свідчать про недостатній рівень підготовки майбутніх вчителів та необхідність систематичної цілеспрямованої роботи з покращення рівня готовності до проєктування освітньо-розвивального середовища в початковій школі.

**2.2. Педагогічні умови** [**підготовки майбутніх педагогів до проєктування освітньо-розвивального середовища в початковій школі**](https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2019/02/%D0%A1%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D0%B0-%D0%A1%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D1%8E%D0%BA.pdf)

Отримані дані на констатувальному етапі експерименту переконують, що система вищої освіти ще неготова до новацій, які відбуваються в початковій освіті. Часто випускник закладу вищої педагогічної освіти непідготовлений до нових тенденцій, які відбуваються в школі. Саме тому нами було сформульовано педагогічні умови, які ми впроваджували в експериментальній групі на формувальному етапі експерименту.

Отже, педагогічними умовами [підготовки майбутніх педагогів до проєктування освітньо-розвивального середовища в початковій школі](https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2019/02/%D0%A1%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D0%B0-%D0%A1%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D1%8E%D0%BA.pdf) було визначено такі:

1. підвищення рівня обізнаності щодо проєктування освітньо-розвивального середовища;
2. формування практичних вмінь щодо проєктування освітньо-розвивального середовища;
3. застосування отриманих знань та відпрацювання отриманих вмінь під час педагогічної практики;
4. створення сприятливого освітньо-розвивального середовища у ЗВО.

Визначені нами педагогічні умови було впроваджено в Мелітопольському педагогічному університеті. Зупинимося на них більш детально.

Враховуючи насиченість навчальних планів обов’язковими освітніми компонентами відповідно до Стандарту вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта», заклади освіти можуть ввести відповідні спецкурси у блок вибіркових дисциплін. Іншим вирішенням такої проблеми, може бути введення модулів в обов’язкові дисципліни або теми. Головне, щоб тематика була узгоджена між педагогами, які викладають ці дисципліни.

Оскільки складові освітньо-розвивального середовища мають різні компоненти (фізичне, дидактичне, психологічне тощо), відповідної тематики можна торкатися в межах таких дисциплін: «Педагогіка», «Загальна (вікова, педагогічна) психологія», «Педагогічні (інноваційні) технології в початковій школі», «Теорія і методика виховання», «Дидактика початкової освіти», а також методики навчання освітніх галузей у початковій школі. Наприклад, доцільним є ознайомлення студентів з технологіями розвивального навчання математиці, літературного читання, української мови, «Я досліджую світ», мистецтва, інформатики, англійської мови тощо.

Серед тем лекцій, які було запропоновано викладачам в межах експерименту біли такі:

* Характеристика освітньо-розвивального середовища початкової школи
* Структура та особливості формування освітньо-розвивального середовища початкової школи
* Принципи організації освітньо-розвивального середовища
* Етапи моделювання освітньо-розвивального середовища
* Педагогічні умови створення освітньо-розвивального середовища
* Особливості освітньо-розвивального середовища інклюзивного класу тощо.

Під час лекційних занять викладачам було рекомендовано систематично підвищувати обізнаність здобувачів освіти щодо моделювання та створення освітнього-розвивального середовища, аналізуючи разом зі студентами вітчизняний та зарубіжний досвід.

Так, протягом лекційних занять, студентам було наголошено на важливості участі у створенні освітнього простору всіх учасників освітнього процесу, в першу чергу учнів, а також батьків, вчителів-предметників, вихователів групи продовженого дня, асистента учителя тощо.

Корисним для ознайомлення студентів є різні сучасні посібники, зокрема інформаційний посібник авторства В. Косика «Новий освітній простір. Сучасне обладнання: інформаційний посібник». Так, у посібнику подано перелік обладнання навчального і загального призначення для кабінетів початкової школи, до якого включено такі:

* інтерактивний проєктор;
* ноутбук;
* планшет або нетбук;
* принтер, сканер, ламінатор та витратні матеріали до нього;
* флеш-накопичувач;
* документ-камера.

Варто зазначити, що багато студентів були здивовані такому переліку обладнання, яким має бути забезпечений вчитель початкових класів.

В посібнику також подано перелік електронних платформ навчання, що є актуальним в карантин.

До прикладу подано інформацію щодо українського сервісу Prometheus, який позиціонується як громадський проєкт для масових онлайн-курсів. На цій платформі розміщено безкоштовні навчальні курси.

Найбільш затребуваною серед студентів експериментальної групи стала платформа EdEra (Education Era), на якій в доступній формі подано інформацію щодо реформи НУШ в початковій школі. Так, до кожної лекції, що містить короткі відео, додається супроводжуючий матеріал, а саме конспекти з ілюстраціями та поясненнями. Для перевірки усвідомлення засвоєного розроблено тести.

Стало в нагоді і ознайомлення студентів із збірником нормативно-правових актів щодо матеріально-технічного забезпечення галузі освіти, укладачем якого є О. Низковська та О. Чуприна. У збірнику наведено перелік нормативно-правових актів, якими регламентується процес створення розвивального предметного середовища у закладах освіти різних типів і форм власності, його облаштування і оснащення сучасними засобами навчання та обладнанням різного призначення. Посібник адресовано всім закладам освіти, починаючи із дошкільної, завершуючи науково-дослідними установами. Подаються витяги основних положень із нормативно-правових актів та інших нормативних документів стосовно питань створення розвивального та безпечного предметного середовища в закладах освіти з коментарями та роз’ясненнями. За потребою повний текст документів можна знайти за наданими в посібнику посиланнями [39].

На дисциплінах психологічного спрямоування студенти були ознайомлені з психологічними умовами, якіпередбачають створення толерантного освітнього середовища; емоційно наповненого освітнього середовища, яке має бути спрямоване на стимулювання і мотивацію усіх учасників освітнього процесу; використання стимулів, які підвищують пізнавальну активність молодших школярів; виявлення індивідуальних особливостей характеру дітей тощо.

У процесі викладання навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти» майбутні педагоги вивчали особливості ствоерння освітнього середовища в інклюзивному класі. Відповідно професійна підготовка до роботи в інклюзивному середовищі спрямовувалася на формування у студентів здатності до гнучкості проявляти емоції, зближуватися з дітьми, вступати з ними в контакт. Майбутні вчителі початкової школи, які потенційно можуть працювати в інклюзивному середовищі, мають розуміти, що виступатимуть агентами соціалізації молодших школярів, і, разом з тим, виконувати обов’язки, покладені на них державою.

Враховуючи те, що на констатувальному етапі експерименту багато студентів розуміли середовищний підхід тільки в змісті фізичного простору, на дисципліні «Дидактика початкової освіти» студентів було ознайомлено із структурними компоненти, які підлягають проектуванню та моделюванню в закладі освіти:

1) просторово-предметний компонент, що включає приміщення для занять, будівлі закладу, прилегла територію. Такий компонент повинен забезпечувати різноманіття просторових умов, пов’язаність їх функціональних осередків, можливість оперативного змінення, керованість і відповідність із життєвими потребами;

2) соціальний компонент, який повинен забезпечувати взаєморозуміння, взаємоповагу, задоволеність всіх суб’єктів освітнього процесу, а саме педагогів, учнів, батьків, адміністрацію, міжособистісними взаємостосунками, їхню згуртованість;

3) психодидактичний компонент, що включає зміст і методи навчання, зумовлені психологічними цілями побудови освітнього процесу, і який повинен повинен забезпечувати відповідність цілей навчання, його змісту і методів психологічним, фізіологічним і віковим властивостям розвитку дітей.

Разом з тим надзвичайно важливим є формування вмінь застосовувати набуті знання під час практичних занять, а саме вміння:

- аналізувати особливості середовищного підходу та його значущості у розвитку особистості молодшого школяра;

- знаходити необхідну інформацію, здійснювати рефлексію проведеної роботи, визначаючи рівень ефективності впливу розвивального освітнього середовища початкової школи;

- розробляти педагогічні умови для виявлення рівня розвитку кожного школяра та його потенційних можливостей, з метою врахування їх в освітньому процесі загалом та створенні освітньо-розвивального середовища зокрема;

- самооцінювати рівень готовності до створення освітньо-розвивального середовища тощо.

Протягом практичних занять викладачи заохочували студентів ставити запитання і шукати на них адекватні відповіді, ініціювали навчально-творчий процес щодо отримання нового знання.

Тому практичні заняття з досліджуваної нами проблеми проводилися з використанням інтерактивних технологій, зокрема роботи в малих групах. Моделюючи конкретну педагогічну ситуацію, кожна група отримувала креативні завдання та спільно міркувала над різними варіантами окресленої проблеми. Під час роботи в малих групах студенти самостійно визначали відповідні ролі та налагоджували педагогічну комунікацію щодо формування ефективного освітнього середовища в школі розвивального спрямування. Для цього студенти були ознайомлені з технологіями розвивального навчання та поставлено завдання включити такі технології при виконанні практичних завдань. Групова форма організації пізнавальної діяльності є найбільш ефективною, тому що дає змогу майбутньому педагогові індивідуально виявити свої педагогічні здібності, обговорити, удосконалити свої ідеї, застосувати теоретичні знання у конкретних педагогічних ситуаціях.

Неабияке значення у підготовці до створення освітньо-розвивального середовища відіграє навчальна та виробнича педагогічна практика. Студенти мають змогу спостерігати, аналізувати створене вчителем освітнє середовище, брати участь у його облаштуванні. Наприклад, важливо, щоб студенти під час безперервної практиці, яка проходить в одному класі, як правило, протягом 3-4 тижнів, забезпечували формування в учнів моделей поведінки, що відповідають загальноприйнятим цінностям. Значущість такої тези обумовлена тим, що поетапне розширення освітнього середовища сприяє формуванню в учнів позитивного ставлення до суспільства і себе у ньому. В результаті такої діяльності формується активна життєва позиція, що проявляється в реальних діях, вчинках, розуміння власного способу життя у світі, формуванню позитивної «Я»-концепції.

Враховуючи те, що важливе значення для формування готовності до створення освітньо-розвивального середовища в початковій школі має створення комфортного освітнього середовища в закладі вищої освіти, викладачам було надано відповідні рекомендації, наприклад:

- інформативність лекційних занять;

- доступність інформації про консультації;

- можливість здійснення вибору дисциплін, на яких студенти можуть поглибити свої знання щодо облаштування освітнього середовища в початковій школі;

- наявність різних видів пізнавальної діяльності;

- стимулювання творчості студентів;

- дотримання індивідуального підходу до студентів та демократичного стилю спілкування;

- створення атмосфери особистісно орієнтованої педагогічної співпраці учасників освітнього процесу;

- надання можливості для самостійних досліджень.

Зокрема запропоновано розширити тематику курсових та магістерських робіт такими темами:

* Концептуальні основи побудови освітнього середовища для молодших школярів
* Теоретико-методологічний аналіз основних підходів до проблеми освітньо-розвивального середовища
* Психологічні засади побудови освітньо-розвивального середовища
* Розвиток середовищного підходу в освіті в умовах глобальних змін
* Розвивальне освітнє середовище у початковій школі як фактор становлення успішної особистості
* Сутнісна характеристика розвивального освітнього середовища сучасної початкової школи тощо.

При оцінювання діяльності студентів варто спиратися на сильні сторони здобувачів, а саме надавати підтримку, спрямовувати, базуватися на сильних сторонах студентів, розширювати їхні права та можливості. Крім того застосовувати формувальне оцінювання, яке має відбуватися протягом освітнього процесу і сприяти навчанню. При цьому зворотній зв’язок має бути зрозумілим студенту, якісним та описовим. Варто застосовувати самооцінювання, взаємооцінювання, в тому числі і групове.

Викладачі фахових дисциплін мають широко використовувати потенціал освітньо-розвивального середовища не тільки аудиторного фонду закладу вищої освіти, а й навколишнього середовища:

* коридори;
* паркова зона;
* бібліотека закладу освіти та міста/села;
* музей закладу та міста/села;
* лабораторії тощо.

Так, у процесі навчання дисципліни «Вступ до педагогічної професії» майбутні фахівці початкової школи занурювалися в історію та знайомилися із сьогоденням закладу вищої освіти, факультету, кафедри, занурювалися в історію факультету. Під час вивчення теми «Наукові педагогічні дослідження» студенти відвідували місцеві бібліотеки. Ранкові зустрічі, під час вивчення методики викладання соціальної та здоров’язбережувальної галузі, студенти проводили у парковій зоні та коридорах.

Особливого значення слід надавати лабораторіям, що імітують середовище класу НУШ, відповідно їх облаштовувати, залучаючи до такої роботи студентів.

Освітнє середовище закладу вищої освіти має комплекс умов та матеріальних, фінансових, технічних, організаційних ресурсів для здобуття якісної освіти майбутніми фахівцями, забезпечує можливості для загальнокультурногота особистісного розвитку всіх суб’єктів освітнього процесу. Не викликає заперечень той факт, що заклади вищої педагогічної освіти повинні створювати таке освітнє середовище, яке б сприяло професійному становленню майбутнього вчителя початкових класів.

Для того, щоб освітнє середовище сприяло підготовці майбутніх вчителів, в закладі, де здійснювався експеримент було рекомендовано дотримуватися певних вимог, які перегукуються в вимогами до середовища закладу загальної середньої освіти, визначені в Концепції НУШ, а саме:

- гнучкість, тобто здатність до швидкої перебудови відповідно до потреб особистості;

- відкритість, яка передбачає участь усіх суб’єктів освітнього процесу;

- стимулювання вільного висловлювання власних думок;

- демократизація форм, методів навчання і виховання та поєднання інноваційних та традиційних форм і методів;

- відкритий діалог викладачів та здобувачів освіти;

- творче змістове наповнення, що сприяє розвитку креативності студентів;

- залучення до проєктної діяльності тощо.

Неабияке значення має розвиток обдарованості майбутнього вчителя, який завдяки своїм креативним здібностям може висувати свої ідеї щодо організації та внесення змін до середовища як власного кабінету, так і ЗЗСО загалом. Так, у ЗВО мають бути створені умови для виявлення та підтримки обдарованих студентів; розвитку та реалізацію їхніх здібностей; стимулювання творчої роботи студентів; активізацію навчально-пізнавальної діяльності. Готуючись до творчої педагогічної діяльності в закладі загальної середньої освіти, за умов спеціально розроблених методик шляхом переносу творчих стратегій майбутні вчителі накопичують творчий потенціал, готовий розкритися у процесі практичної педагогічної діяльності [антонов].

До прикладу, майбутні вчителі можуть залучатися до різноманітності відносин, пов’язаних з їх майбутнім фахом через використання таких методів організації навчально-пізнавальної діяльності, як ділові та рольові ігри, мікровикладання, моделювання фрагментів уроків та таких форм, як навчальні конференції, методичні семінари, спецсемінари, лекції-діалоги, бінарні лекції (із залученням вчителів-практиків), різноманітні конкурси (конкурс педагогічних талантів, аукціон педагогічних ідей, захист творчих проектів, звітні конференеції з педагогічної практики) тощо. Систематичне залучення майбутніх учителів початкових класів шляхом моделювання до реальної професійно-педагогічної діяльності сприяє їх адаптації до умов та вимог майбутньої професії, демонструє сильні й слабкі сторони особистості, сприяє реалізації креативності.

Таким чином, соціальне замовлення на вчителя, який має дотримуватися в своїй професійній діяльності концептуальних засад НУШ, обумовлює відповідну підготовку у закладі вищої освіти. Студенти мають розуміти, що в закладі загальної середньої освіти має бути створене середовище, яке забезпечуватиме для всіх суб’єктів освітнього процесу можливості ефективного саморозвитку. Такий простір має бути методично гнучким, варіативним, мати сприятливий психологічний клімат, а фізично – відповідати потребам усіх без винятку дітей, в тому числі з особливими освітніми потребами, і забезпечувати участь дітей як в освітньому процесі, так і в створенні середовища. Відповідне середовище має бути організоване і в закладі вищої освіти, яке має формувати у студентів повагу до пізнавальної діяльності як до засобу задоволення своєї освітньої потреби та отримання професії.

**2.3. Результати дослідно-експериментальної частини**

Під час контрольного етапу експерименту ми повторно аналізували робочі програми навчальних дисциплін; спостерігали за практичними та лекційними заняттями; вивчали зміни в освітньому середовищі закладу вищої освіти; анкетували та опитували здобувачів вищої освіти та спостерігали за педагогічною практикою майбутніх вчителів початкових класів.

Аналіз робочих програм та спостереження за лекційними заняттями в експериментальній групі, показало, що викладачі ввели теми / модулі щодо запропонованої тематики. В ході занять викладачі здійснювали усне та письмове опитування, в тому числі і тестування, щодо з’ясування розуміння теоретичних понять проблеми створення освітньо-розвивального середовища. Так, здобувачі вищої освіти експериментальної групи після проведення формувального етапу експерименту чітко називали ознаки безпечного середовища, в тому числі санітарії та гігієни; розуміли види та прояву різних видів насильства та, що найважливіше, правила їх запобігання; визначали вимоги до наповнення середовища, а також перелік обладнання, що є необхідним для різних освітніх галузей; знали принципи та стратегії універсального дизайну.

Під час практичних занять студенти візуалізували структуру простору закладу, створюючи відповідні моделі. До того ж обрали освітні технології навчання, які сприятимуть створення середовища, яке має розвивальне значення. В лабораторії НУШ мали змогу створити орієнтовну композицію середовища в різних навчальних осередках.

Крім того студенти ЕГ розуміли сутність середовища як чиннику розвитку особистості.

Повторний аналіз результатів анкетування показав, що до початку експерименту студенти ЕГ та КГ розуміння освітньо-розвивального середовища зводили до його фізичного компонента, до після експерименту студенти ЕГ давали такі варіанти відповідей:

* «комплекс умов, які забезпечують організацію всіх учасників освітнього процесу»;
* «сукупність різноманітних умов, цілеспрямовано створених з метою забезпечення освіти молодших школярів»;
* «…це одна із концептуальних засад реформи НУШ… середовище для дітей і заради дітей»;
* «креативний зовнішній та внутрішній дизайн… збагачене новітніми освітніми технологіями» та ін.

Переважна більшість студентів ЕГ називали всі осередки, які мають бути створені в початкових класів, згідно з методичними рекомендаціями, крім того пропонували власні осередки.

Студенти ЕГ розуміли значення поняття «концепція відкритого простору», а саме, що фізично мають бути можливості пересувати меблі, переоблаштовувати кімнату, щоб вона виглядала новою; вносити зміни у фізичний простір у відповідності до тематичного тижня / місяця. До того ж студенти ЕГ знову таки наголошували, що відкритим простір має бути не тільки у фізичному плані, а освітній потенціал такого відкритого освітнього середовища має бути зосереджений на організації колективної діяльності та співпраці в командах; індивідуалізації навчального процесу; створення ситуації успіху для кожного молодшого школяра; реалізації провідних засад діяльнісного підходу; використання, за потребою, технологій дистанційного навчання тощо.

Відповідаючи на запитання: «На яких дисциплінах Ви отримуєте знання про організацію освітнього середовища в НУШ?», студенти ЕГ називали такі:

* «Педагогіка»
* «Загальна психологія»
* «Вікова психологія»
* «Педагогічна психологія»
* «Інноваційні технології в початковій школі»
* «Теорія і методика виховання»
* «Дидактика початкової освіти»
* Фахові методики тощо.

Результати самоаналізу компетентності організації освітньої-розвивального середовища в початковій школі щодо обізненості в цій проблемі показав, що здобувачі експериментальної групи вище оцінили рівень власних знань в означеному питання після проведення формувального етапу експерименту. Якщо до початку експерименту високий рівень знань визначили у себе 11,1% студентів ЕГ, то після проведення формувального етапу цей показник збільшився до 38,9% (табл. 2.2). Найвище самооцінювали себе студенти, відповідаючі на такі запитання:

* володію знаннями про Вимоги щодо організації ОРС в НУШ;
* володію знанями про розміщення та застосовання дидактичного матеріалу та обладнання;
* володію знаннями про безпечну організацію освітнього процесу.

Таблиця 2.2

Динаміка рівня обізнаності щодо організації освітньої-розвивального середовища в початковій школі

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Рівень / Результати  | Контрольна група | Експериментальна група |
| До експерименту | Після експерименту | До експерименту | Після експерименту |
| Високий  |  8,3 | 12,5 | 11,1 | 38,9 |
| Достатній  | 66,7 | 62,5 | 66,7 | 55,6 |
| Початковий  | 25,0 | 25,0 | 22,2 |  5,6 |

Самооаналіз застосування відповідних вмінь під час педагогічної практики показав, що збільшилась кількість варіанта відповіді в ЕГ «завжди» з 5,6% до 22,2% та «часто» з 16,7% до 38,9% за рахунок зменшення кількостей відповіді «іноді» та відсутності відповіді «ніколи» (табл. 2.3).

Найвище самооцінили здобувачі себе, відповідаючі на такі питання:

* використовую фізичний та інформаційний простори приміщень як освітній ресурс;
* використовую в освітньому процесу різноманітні матеріали, пристрої та обладнання для задоволення індивідуальних потреб у навчанні та розвитку;
* організовую освітній процес безпечно, з урахуванням особливостей, потреб, можливостей учнів;
* використовую безпечне цифрове середовище для організації освітнього процесу.

Натомість в контрольній групі суттєвих зрушень не відбулось.

Розподіл відповідей на запитання анкети щодо розвивальних характеристик освітнього середовища ЗВО показав такі результати.

Таблиця 2.3

Динаміка рівня застосування вмінь щодо організації освітньої-розвивального середовища в початковій школі під час педагогічної практики

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Частота застосування / Результати  | Контрольна група | Експериментальна група |
| До експерименту | Після експерименту | До експерименту | Після експерименту |
| Завжди  |  4,2 |  8,3 |  5,6 | 22,2 |
| Часто  | 16,7 | 20,8 | 16,7 | 38,9 |
| Іноді  | 50,0 | 50,0 | 55,6 | 38,9 |
| Ніколи  | 29,2 | 20,8 | 22,2 | - |

Відповіді на перше запитання анкети «Чи містять лекції викладачів інформацію щодо впровадження провідних засад реформи НУШ?», показав найбільшу динаміку в ЕГ в позиції «так» з 22,2% до 66,7%, за рахунок зменшення кількості варіантів відповіді «важко відповісти» та відсутності відповіді «скоріше, ні» (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Динаміка відповідей на запитання «Чи містять лекції викладачів інформацію щодо впровадження провідних засад реформи НУШ?»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Варіанти відповідей / Результати  | Контрольна група | Експериментальна група |
| До експерименту | Після експерименту | До експерименту | Після експерименту |
| Так | 20,8 | 25,0 | 22,2 | 66,7 |
| Скоріше так | 37,5 | 41,7 | 33,3 | 27,8 |
| Важко відповісти | 25,0 | 20,8 | 16,7 |  5,5 |
| Скоріше ні | 16,7 | 12,5 | 27,8 | 0 |
| Ні  | - | - | - | - |

Відповіді на друге запитання анкети **«**Чи можете ви в разі потреби отримати консультацію викладача?», показав найбільшу динаміку в ЕГ в позиції «так» з 16,7% до 44,4%, за рахунок зменшення кількості варіантів відповіді «важко відповісти» з 38,9% до 11,1% та відсутності відповіді «скоріше, ні» та «ні» (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Динаміка відповідей на запитання «Чи можете ви в разі потреби отримати консультацію викладача?»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Варіанти відповідей / Результати  | Контрольна група | Експериментальна група |
| До експерименту | Після експерименту | До експерименту | Після експерименту |
| Так | 16,7 | 16,7 | 16,7 | 44,4 |
| Скоріше так | 25,0 | 29,2 | 22,2 | 38,9 |
| Важко відповісти | 33,3 | 29,2 | 38,9 | 11,1 |
| Скоріше ні |  8,3 |  8,3 | 11,1 |  5,6 |
| Ні  | 16,7 | 16,7 | 11,1 | - |

Відповіді на третє запитання анкети «Чи надає ЗВО можливості вибору дисциплін, що вас цікавить?», показав найбільшу динаміку в ЕГ в позиції «так» з 5,6% до 33,3%, за рахунок зменшення кількості варіантів відповіді «важко відповісти» з 44,4% до 22,2% та зменшення кількостей відповідей «скоріше, ні» та «ні» (табл. 2.6).

Варто зазначити, що під час усної бесіди до проведення формувального етапу, студенти як ЕГ, так КГ зазначали, що вони мають можливість здійснити вибір, проте перелік цих дисциплін не завжди відповідає запитам та потребам студентів.

Проте після проведення другого етапу, студенти ЕГ говорили, що за ініціативою студентів та погодженням з випусковою кафедрою з’явились дисципліни, які зацікавлюють студентів.

Таблиця 2.6

Динаміка відповідей на запитання «Чи надає ЗВО можливості вибору дисциплін, що вас цікавить?»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Варіанти відповідей / Результати  | Контрольна група | Експериментальна група |
| До експерименту | Після експерименту | До експерименту | Після експерименту |
| Так |  8,3 |  8,3 |  5,6 | 33,3 |
| Скоріше так | 16,7 | 20,8 | 16,7 | 33,3 |
| Важко відповісти | 41,7 | 41,7 | 44,4 | 22,2 |
| Скоріше ні | 20,8 | 16,7 | 11,1 |  5,6 |
| Ні  | 12,5 | 12,5 | 16,7 |  5,6 |

Відповіді на четверте запитання анкети «Чи є серед запропонованих дисциплін такі, що готують студентів до проєктування освітнього середовища в початковій школі?», показав несуттєву динаміку в обох групах.

Це можна пояснити тим, що протягом проведення формувального етапу в ЕГ ми не вводили окрему дисципліну, проте вводили теми та модулі щодо підвищення готовності студентів до проєктування освітньо-розвивального середовища (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Динаміка відповідей на запитання «Чи є серед запропонованих дисциплін такі, що готують студентів до проєктування освітнього середовища в початковій школі?»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Варіанти відповідей / Результати  | Контрольна група | Експериментальна група |
| До експерименту | Після експерименту | До експерименту | Після експерименту |
| Так | - | - | - | - |
| Скоріше так | 8,3 |  8,3 | 11,1 | 22, |

Продовження таблиці 2.7

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Важко відповісти | 75,0 | 79,2 | 66,7 | 66,7 |
| Скоріше ні |  8,3 |  4,2 | 11,1 | 11,1 |
| Ні  |  8,3 |  8,3 | 11,1 | - |

Відповіді на п’яте запитання анкети «Чи наявні у вас можливості для самостійних досліджень?», показав найбільшу динаміку в ЕГ в позиції «так» з 11,1% до 22,% та відповіді «скоріше, так» з 22,2% до 33,3%, за рахунок зменшення кількості варіантів відповіді «важко відповісти» та відсутності відповіді «скоріше, ні» та «ні» (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Динаміка відповідей на запитання «Чи наявні у вас можливості для самостійних досліджень?»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Варіанти відповідей / Результати  | Контрольна група | Експериментальна група |
| До експерименту | Після експерименту | До експерименту | Після експерименту |
| Так | 12,5 | 12,5 | 11,1 | 22,2 |
| Скоріше так | 20,8 | 20,8 | 22,2 | 33,3 |
| Важко відповісти | 41,7 | 45,8 | 27,8 | 44,4 |
| Скоріше ні |  8,3 |  8,3 | 27,8 | - |
| Ні  | 16,7 |  8,3 | 11,1 | - |

Відповіді на шосте запитання анкети «Чи сприяють викладачі розвитку креативності студентів?», показав збільшення в два рази кількість відповідей в ЕГ «так» та відповіді «скоріше, так» (табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Динаміка відповідей на запитання «Чи сприяють викладачі розвитку креативності студентів?»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Варіанти відповідей / Результати  | Контрольна група | Експериментальна група |
| До експерименту | Після експерименту | До експерименту | Після експерименту |
| Так | 12,5 | 16,7 | 11,1 | 22,2 |
| Скоріше так | 20,8 | 20,8 | 22,2 | 44,4 |
| Важко відповісти | 25,0 | 29,2 | 33,3 | 22,2 |
| Скоріше ні | 33,3 | 25,0 | 16,7 | 11,1 |
| Ні  |  8,3 |  8,3 | 16,7 | - |

Відповіді на сьоме запитання анкети «Чи знаходять викладачі індивідуальний підхід до студента?», показав найбільшу динаміку в ЕГ в позиції «так» з 11,1% до 22,2% та відповіді «скоріше, так» з 11,1% до 33,3%, за рахунок зменшення кількості варіантів відповіді «важко відповісти» та відповіді «скоріше, ні» та «ні» (табл. 2.10).

Таблиця 2.10

Динаміка відповідей на запитання «Чи знаходять викладачі індивідуальний підхід до студента?»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Варіанти відповідей / Результати  | Контрольна група | Експериментальна група |
| До експерименту | Після експерименту | До експерименту | Після експерименту |
| Так | 12,5 | 16,7 | 11,1 | 22,2 |
| Скоріше так | 16,7 | 16,7 | 11,1 | 33,3 |
| Важко відповісти | 37,5 | 41,7 | 55,6 | 33,3 |
| Скоріше ні | 20,8 | 20,8 |  5,6 |  5,6 |

Таблиця 2.10

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Ні  | 12,5 |  4,2 | 16,7 |  5,6 |

Відповіді на восьме запитання анкети «Чи можете ви організувати навчання відповідно до ваших індивідуальних потреб?», показав найбільшу динаміку в ЕГ в позиції «так» з 5,6% до 33,3% та відповіді «скоріше, так» з 16,7% до 33,3%, за рахунок зменшення кількості варіантів відповіді «важко відповісти» та відповіді «скоріше, ні» та «ні» (табл. 2.11).

Таблиця 2.11

Динаміка відповідей на запитання «Чи можете ви організувати навчання відповідно до ваших індивідуальних потреб?»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Варіанти відповідей / Результати  | Контрольна група | Експериментальна група |
| До експерименту | Після експерименту | До експерименту | Після експерименту |
| Так |  8,3 |  8,3 |  5,6 | 33,3 |
| Скоріше так | 16,7 | 20,8 | 16,7 | 33,3 |
| Важко відповісти | 41,7 | 41,7 | 44,4 | 22,2 |
| Скоріше ні | 20,8 | 16,7 | 11,1 |  5,6 |
| Ні  | 12,5 | 12,5 | 16,7 |  5,6 |

Схожі результати ми отримали і у відповіді на запитання дев’яте «Чи надають викладачі студентам свободу?», десяте «Чи враховують викладачі думку студентів?», одинадцяте «Чи можете ви без бар’єрів у разі потреби спілкуватись з викладачами?», дванадцяте «Чи толерантні викладачі до поглядів студентів, що відрізняються від їх власних?» та тринадцяте «Чи терплячі викладачі до помилок студентів?», тому табличні результати не подаємо. Розбіжності у відсотковому вираженні невеликі та спостерігається суттєва позитивна динаміка тільки у студентів експериментальної групи.

Під час педагогічної практики студенти ЕК могли оцінити змістовність та насиченість середовища початкової школи, проаналізувати сформованість осередків у класі, доцільність розташування та наповнення, гнучкість дизайну, багатофукціональність, вільне пересування школярів та можливість здійснювати вільний вибір, доступність, безпечність тощо.

Варто зазначити, що студенти ЕК могли знайти певні недоліки та, найголовшіне, запропонувати варіанти їх усунення, наприклад:

* зменшення насиченості осередків предметним матеріалом, оскільки діти не використовували весь представлений в осередку матеріал або він не відповідав їх віковим особливостям;
* доповнення недостатнім матеріалів осередків, до прикладу для дитячого експериментування;
* незручне розташування необхідних матеріалів;
* безсистемність у залученні дітей до створення осередків;
* стереотипність мислення педагога щодо кількісного накопичення предметів в осередках тощо.

Що стосується змін у середовищі закладу вищої освіти, то в результаті опитування студентів та власних спостережень ми відмічаємо зміни в інформаційному багатстві, а саме, у змісті лекцій, доступність консультацій викладачів, стилі спілкування зі студентами. Як вже зазначалося в аналізі запитань анкети, дещо нижче оцінюється доступність вибіркових дисциплін з проблематики, що цікавить студентів. Отже, ця проблема потребує вирішення, адже гнучкість начальних планів відстає від запитів студентів: слід враховувати наукові та професійні інтереси майбутніх фахівців.

Зміни у фізичному простору ЗВО торкнулися в першу чергу лабораторії НУШ, а саме, студенти залучались до облаштування навчальних осередків, ретранслюючи отриманий досвід під час проходження практики та отримання теоретичних знань на дисциплінах фахового циклу.

За результати контрольного етапу було з’ясовано динаміку у рівні готовності майбутніх вчителів початкових класів до проєктування освітньо-розвивального середовища в початковій школі (табл. 2.12).

Таблиця 2.12

Динаміка рівня готовності майбутніх вчителів початкових класів до проєктування освітньо-розвивального середовища в початковій школі

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Рівень / Результати  | Контрольна група | Експериментальна група |
| До експерименту | Після експерименту | До експерименту | Після експерименту |
| Високий  | 12,5 | 16,7 | 11,1 | 33,3 |
| Середній  | 66,7 | 66,6 | 66,7 | 61,1 |
| Початковий  | 20,8 | 16,7 | 22,2 |  5,6 |

Так, результати таблиці переконливо свідчать про те, що в експериментальній групі значно підвищилась кількість студентів, що мають високий рівень готовності до проєктування освітньо-розвивального середовища в початковій школі з 11,1% до 33,3%, за рахунок суттєвого зниження кількості студентів, що мають початковий рівень (з 22,2% до 5,6%), що свідчить про ефективність запропонованих умов. Отже, мета та завдання дослідження реалізовано.

**ВИСНОВКИ**

Сучасні дослідники зосереджують значну увагу на вивченні такого феномену як освітнє-розвивальне середовище. В кваліфікаційній роботі піднято проблему підготовки майбутніх вчителів початкових класів до створення такого середовище в початкових класах нової української школи.

Відповідно до першого завдання дослідження з’ясовано, що у загальному розумінні, середовище – це оточення, яке складається із сукупності природних, матеріальних, соціальних чинників, які прямо чи опосередковано впливають на людину.

Встановлено, що розвивальне освітнє середовище – це таке освітнє середовище, яке здатне забезпечувати комплекс можливостей для саморозвитку всіх суб’єктів педагогічного процесу. Саме розвивальний психолого-педагогічний потенціал освітнього середовища виявляється в його спроможності задовольнити пізнавальні потреби та їхні трансформації у життєво значущі цінності.

Відповідно до другого завдання досліджено специфіку освітньо-розвивального середовища нової української школи.

На основі аналізу нормативно-правової бази щодо створення освітнього середовища встановлено, що приміщення в НУШ створюються для дитини і заради дитини. У правильно створеному освітньому середовищі повинен бути баланс між навчальними видами діяльності, ініційованими вчителем, та видами особисто дитячої діяльності. Важливою є участь дітей в організації освітнього середовища класу, що допомагає сформувати у них почуття відповідальності і того, що класна кімната належить саме їм.

Відповідно до третього завдання проаналізовано досвід підготовки майбутніх вчителів початкових класів до проєктування освітньо-розвивального середовища в закладах вищої педагогічної освіти.

З’ясовано, в закладах вищої освіти відсутня система підготовки майбутніх вчителів до створення освітнього середовища в початковій школі. Невелика кількість ЗВО має окремі курси, на яких студенти здобувають теоретичні та практичні знання. Частіше, особливості середовищного підходу в початковій школі, студенти вивчають як окремі теми в межах дисциплін професійного циклу.

Відповідно до четвертого завдання вивчено стан сформованості компетентності майбутніх педагогів до створення освітньо-розвивального середовища.

На основі аналізу навчальних планів закладів вищої освіти, проведеного анкетування студентів, спостереження лекційних та практичних занять, відвідування практики студентів доведено, що майбутній фахівець початкової школи відчуває значні утруднення, коли йдеться про розвивальне забезпечення освітнього процесу в аспекті реалізації ідей середовищного підходу.

Саме тому нами обґрунтовано педагогічні умови [підготовки майбутніх педагогів до проєктування освітньо-розвивального середовища в початковій школі](https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2019/02/%D0%A1%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D0%B0-%D0%A1%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D1%8E%D0%BA.pdf), а саме:

1. підвищення рівня обізнаності щодо проєктування освітньо-розвивального середовища;
2. формування практичних вмінь щодо проєктування освітньо-розвивального середовища;
3. застосування отриманих знань та відпрацювання отриманих вмінь під час педагогічної практики;
4. створення сприятливого освітньо-розвивального середовища у ЗВО.

Результати контрольного етапу експерименту свідчать про дієвість обґрунтованих умов: в експериментальній групі значно підвищилась кількість студентів, що мають високий рівень готовності до проєктування освітньо-розвивального середовища в початковій школі з 11,1% до 33,3%, за рахунок суттєвого зниження кількості студентів, що мають початковий рівень з 22,2% до 5,6%.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алхімов Д. В. Організація виховного простору формування лідерських якостей школярів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2013. № 4. С. 13‐21.
2. Антонова О. Є. Освітнє середовище вищого навчального закладу як впливовий чинник розвитку обдарованості студентів. *Нові технології навчання*: зб. наук. праць. Навчально-виховне середовище та моральність у ХХІ столітті. 2010. Спец. випуск № 62. Київ-Вінниця: Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, 2010. С. 24-28.
3. Артюхина А. И. Профессионально-личностное развитие студентов в образовательной среде медицинского вуза: учеб. пособ. Волгоград : Волгоградский гос. мед. ун-т, 2006. 122 с.
4. Баль А. Середовищний підхід у вихованні особистості. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи.* 2014. Випуск 50. С. 156-161.
5. Биков В. Відкрита освіта і відкрите навчальне середовище. *Теорія і практика управління соціальними системами*. Харків : НТУ «ХПІ», 2008. С. 16-123.
6. Богданова А. И. Роль образовательной среды в современном поликультурном обществе. *Сборник конференций Социосфера*. 2010. № 7. С. 143-151.
7. Бондар Т. І. Формування інклюзивної компетентності в умовах інноваційної парадигми освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 7 (41). С. 153-162.
8. Братко М.В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*: зб. Наукових праць. 2014. № 22. С. 16-21.
9. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. Москва : Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.
10. Гаркович О.  Педагогічне проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутнього вчителя хімії. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота».* 2015. Випуск 37. С. 26-28.
11. Гаязова Л. А. Обеспечение комплексной безопасности образовательной среды и ее психологическое сопровождение. *Известия РГПУ им.  А. И. Герцена.* 2011. № 142. С. 27-32.
12. Голуб О., Лесик А. Потенціал освітньо-розвивального середовища ЗВО у професійному становленні майбутніх учителів початкової школи: практичний аспект. *Наукові записки БДПУ. Серія: Педагогічні науки*. Вип.1. Бердянськ : БДПУ, 2020. С. 213-222.
13. Гонтаровська Н. Б. Теоретичні і методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.07. Київ, 2012. 474 с.
14. Дяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во БГУ, 1978. 175 с.
15. Желанова В. Середовищний підхід у вищій освіти: сутність та логіка його реалізації. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання*. Житомир: Рута, 2016. С. 98-114.
16. Заредінова Е.Сутнісна характеристика середовищного підходу до сучасної вищої освіти. *Естетика і етика педагогічної дії.* 2017. Вип. 16. С. 35-45.
17. Зязюн І. Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка?! *Естетика і етика педагогічної дії* : збірник наукових праць. Київ-Полтава, 2012. Вип. 3. С. 20-37.
18. Каташов А. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею: автореф. дис. … канд. пед. н.: 13.00.01. Луганськ, 2001. 21 с.
19. Керницький О. М. Освітнє середовище вищого навчального закладу як педагогічний феномен. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти.* 2013. № 38/39. С. 43-50. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo\_2013\_38-39\_8
20. Кириченко В. І. Основні методологічні підходи у формуванні просоціальної поведінки учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *[Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=JUU_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=IJ=&S21COLORTERMS=1&S21STR=Ж70401" \o "Періодичне видання).*  2017. Вип. 21(1). С. 286-298.
21. Ковалевська Н., Пасічніченко А. Сучасні уявлення про освітнє середовище як психолого-педагогічний феномен*. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2016. № 9 (63). С. 50-51.
22. Концепція реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України (від 14.12, 2016 № 988-р.). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text
23. Косенко Д. Ю. Освітній простір НУШ: рекомендації та реальні можливості. URL : http://education-ua.org/ua/articles/1163-osvitnij-prostir-nush-rekomen datsiji-ta-realni-mozhlivostyami
24. Косенко Д. Новий освітнй простір. Мотивуючий простір: інформаційний посібник. URL: <https://cutt.ly/cRE1Iac>
25. Косик В. Новий освітнй простір. Сучасне обладнання: інформаційний посібник. URL: <https://cutt.ly/bRE04o5>
26. Кудла М. В. Розвивальне освітнє середовище у початковій школі як фактор становлення успішної особистості. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70. Т. 2. С. 95-99.
27. Кунцевич Т. Л. Освітнє середовище як чинник соціалізації дітей в умовах центру. *Освітня інтеграція та соціальна адаптація осіб з обмеженими можливостями* : посібник для вчителів, психологів та батьків дітей з обмеженими можливостями. Київ: [б. в.], 2015. С. 15-16.
28. Кушнір Ю. В., Оверчук В. А. Особливості формування толерантного інклюзивного простору у навчальному закладі. ***Педагогіка, психологія і соціологія.* 2018. № 1 (22). URL : http://pedagogy.donntu.edu.ua/2-25-2018/iu-v-kushnir-v-a-overchuk/**
29. Макаренко А. С. Методика виховної роботи. Київ : Рад. шк., 1990. 366 с.
30. Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища: дисер. на здоб. … док. пед.н.: 13.00.03 / Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ, 2018. 542 с.
31. Мамонтова Э. Р. Дидактические особенности развития образовательной среды вуза в процессе подготовки специалиста : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Владикавказ, 2007. 20 с.
32. Мануйлов Ю. С. Средовый подход в воспитании : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01. Москва, 1997. 193 с.
33. Мельник Ю. Асистент вчителя як суб’єкт створення інклюзивного освітнього простору школи. *Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами* : збірник матеріалів ІV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 10-11 грудня 2020 р.). Вінниця, 2020. Випуск 3. С. 163-167.
34. Методичні рекомендації щодо організації освітнього простору «Нової української школи», затверджені наказом Міністерства освіти і науки України (від 23.03.2018 № 283). URL : https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-organizaciyi-osvitnogo-prostoru-novoyi-ukrayinskoyi-shkoli
35. Миронова С. П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів інклюзивних класів: навч.-метод. посібник. Тернопіль: Астон, 2020. 176 с.
36. Моделювання освітнього простору в умовах реалізації концепції «Нова українська школа»: методичні рекомендації / укл. Т. В. Деміракі, за заг. ред. В. В. Стойкової. Миколаїв : ОІППО, 2018. 36 с.
37. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
38. Новий освітній простір. URL: https://mon.gov.ua/ua/tag/novij-osvitnij-prostir
39. Обладнання закладів освіти. Збірник нормативно-правових актів щодо матеріально-технічного забезпечення галузі освіти / укл.: О. Низковська, О. Чуприна. Видання друге. Київ: [б. в.], 2019. 237 с.
40. Олексенко К. Розвиток освітнього простору майбутніх учителів до проектування освітньо-розвивального середовища здобувачів початкової освіти. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії.* 2019. № 77. С. 126-128.
41. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості : монографія / Р. О. Семенова, О. Л. Музика, Д. К. Корольов та ін.; за ред. Р. О. Семенової. Київ-Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 228 с.
42. Остапенко Л. М.Освітнє середовище як впливовий чинник успішної самореалізації здобувача освіти. *Формування сучасного освітнього середовища: теорія і практика*: матеріали Міжвузівської науково-практичної конференції (м. Ірпінь, 27 лютого 2020 р.). Ірпінь, 2020. С. 13-15.
43. Палашева И. И. Проектирование образовательной среды высшего учебного заведения : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08. Белгород, 2004. 212 с.
44. Педагогічний словник / підгот. Н. Б. Копиленко та ін.; відп. ред. М. Д. Ярмаченко; АПН, Ін-т педагогіки. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.
45. Пенькова С. Шляхи вдосконалення підготовки вчителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі. *Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: акмеологічні засади, сучасні реалії*: збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (м. Ізмаїл, 25 квітня 2019 р.). Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2019. С. 95-97.
46. Писарчук О. Т. Організація освітньо-розвивального середовища в системі підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Тернопіль : Вектор, 2015. 60 с.
47. Писарчук О. Т. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до організації освітньо-розвивального середовища: автореф. дисерт. … канд. пед. н.: 13.00.04. Тернопіль, 2016. 21 с.
48. Підготовка майбутніх фахівців початкової та дошкільної освіти: стратегії реформування : колективна монографія / за ред. В. М. Чайки, О. І. Янкович. Тернопіль : Осадца Ю. В., 2019. 232 с.
49. Пріма Р. , Пріма Д. До проблеми спеціальної професійної підготовки педагога інклюзивної освіти. *Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: акмеологічні засади, сучасні реалії*: збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (м. Ізмаїл, 25 квітня 2019 р.). Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2019. С. 98-100.
50. Проектування освітнього розвивального середовища Полісся: регіональний аспект: збірник наукових праць / за ред. О. С. Березюк, О. М. Власенко. Житомир: Вид–во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 177 с.
51. Про затвердження Типового переліку засобів навчання та обладнання для навчальних кабінетів початкової школи: наказ Міністерства освіти і науки України від 07 лютого 2020 року № 143. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0258-20#Text
52. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року»: Постанова Кабінету Міністрів України № 988-р від 14.12.2016 р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>
53. Полякова Г. Розвиток середовищного підходу у вищій освіті в умовах глобальних змін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 4 (78). С. 187-199.
54. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Москва : Когито-Центр, 2002. 396 с.
55. Радул В. До уявлень про соціальне середовище вищого навчального закладу. *Наукові записки* / ред. кол.: В. В. Радул, С. П. Величко та ін. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. Випуск 131. С. 18-22.
56. Рибка Н. М. Єдиний освітній простір як інтегративна система: соціально-філософський аналіз: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03. Одеса, 2005. 24 с.
57. Симаева И. Н., Хитрюк В. В. Инклюзивное образовательное пространство SWOT-анализ. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта.* 2014. Вып. 5. С. 31-39.
58. Сластенин В. А., Шиянов Е. Н. Гуманистическая парадигма педагогического образования. *Педагогическое образование для XXI века :* матер. Междунар.науч.-практ. конф. Москва : МПГУ, 1994. 187 с.
59. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. *Новые ценности образования: культурные модели школ*. Москва : [б. и.], 1997. Вып. 7. С. 177-184.
60. Смолюк С. В. Організаційно-педагогічні умови становлення розвивального освітнього середовища в системі початкової освіти україни (кінець ХХ – початок ХХI ст.): дисер. на здоб. … канд. пед.н.: 13.00.01. Луцьк, 2017. 277 с.
61. Смолюк С. Підготовка майбутніх педагогів до проектування освітньо-розвивального середовища в початковій школі. URL: <https://cutt.ly/qE3E3Kr>
62. Смолюк С. Сутнісна характеристика розвивального освітнього середовища сучасної початкової школи. *Гірська школа Українських Карпат*. 2016. № 14. С. 118-121.
63. [Типовий перелік комп’ютерного обладнання для закладів дошкільної, загальної середньої та професійної (професійно-технічної) освіти](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0055-18#n14): наказ Міністерства освіти і науки України 02.11.2017 № 1440. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0055-18#n14
64. Федій О. А. Підготовка майбутніх педагогів до естетизації освітнього середовища початкової школи*. Scientific Journal «ScienceRise»*. 2016. №2/5(19). С. 65-69.
65. Федій О. А. Теорія і практика підготовки педагогів до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності : дис. … д-р пед. наук: 13.00.04. Київ, 2010. 500 с.
66. Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве‐времени Детства. Москва : Московский психолого‐социальный институт, 1997. 160 с.
67. Холковська І., Московчук О. Особливості соціокультурного освітнього простору як чинника формування соціальної компетентності студентів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2018. Випуск 52. С. 430-434.
68. Цимбалару А. Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 1. С. 41-50.
69. Цюняк Л. Освітнє середовище та його роль у системі професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності. URL: https://cutt.ly/rYDy4Xy
70. Чайковський М. Є. Інклюзивний освітній простір як середовище соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна».* Хмельницький : ХІСТ. 2017. № 19. С. 76-80.
71. Червінська І. Б. Суб’єктно-середовищний підхід до організації виховної системи загальноосвітньої школи. *Молодий вчений*. 2015. № 5 (20). Частина 4. С. 12-15.
72. Черевата Ю. Вивчення готовності педагогів до роботи в умовах інтегрованого навчання дітей з обмеженими можливостями здоров’я. *Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: акмеологічні засади, сучасні реалії*: збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (м. Ізмаїл, 25 квітня 2019 р.). Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2019. С. 137-141.
73. Чупахіна С. Психолого-педагогічний супровід дитини з ООП: співпраця із сім’єю. *Освітній простір України*. 2015. Вип. 6. С. 100-104.
74. Шевців З. М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : монографія. Київ : ЦУЛ, 2017. 384 с.
75. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование. Москва : АПКиПРО, 2003. 156 с.
76. Шумигора Л. Концептуальні основи моделювання інтегрованого освітнього середовища закладу вищої освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (Серія: педагогічні науки).* 2019. Випуск № 4 (61). С. 7-12.
77. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: дис. … канд.пед.н.: 13.00.04. Умань, 2015. 544 с.
78. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / науч. ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панова. Москва : ЦКФЛ РАО, 1997. 366 с.
79. Jackson P. W. Life in Classrooms. New York : Holt, Reinhart & Winston, 1968. 43 р.
80. Michelson W. M. Man and His Urban Environment: Sociological Approach. London : Addison-Wesley, 1970. 273 p.

**ДОДАТКИ**

Додаток А

Самооцінювання компетентності щодо організації освітньої-розвивального середовища в початковій школі

Рівень обізненості

1. Володію знаннями про Вимоги щодо організації ОРС в НУШ на:

а) високому рівні

б достатньому рівні

в) початковому рівні

2. Володію знаннями про заходи щодо запобігання та протидії булінгу, мобінгу, різним проявам насильства на:

а) високому рівні

б достатньому рівні

в) початковому рівні

3. Володію знанями про розміщення та застосовання дидактичного матеріалу та обладнання на:

а) високому рівні

б достатньому рівні

в) початковому рівні

4. Володію знаннями про безпечну організацію освітнього процесу на:

а) високому рівні

б достатньому рівні

в) початковому рівні

5. Володію знаннями про принци універсального дизайну та розумного пристосування для здобуття початкової освіти на:

а) високому рівні

б достатньому рівні

в) початковому рівні

6. Володію знаннями про безпечне цифрове середовище для організації освітнього процесу на:

а) високому рівні

б достатньому рівні

в) початковому рівні

Під час педагогічної практики:

1. Вживаю заходи щодо запобігання та протидії булінгу, мобінгу, різним проявам насильства

а) завжди

б) часто

в) іноді

г) ніколи

2. Розміщую та застосовую дидактичний матеріал та обладнання в приміщення класної кімнати, враховуючи їх актуальність, доцільність, функціональність, естетичність, індивідуальні потреби учнів

а) завжди

б) часто

в) іноді

г) ніколи

3. Використовую фізичний та інформаційний простори приміщень як освітній ресурс

а) завжди

б) часто

в) іноді

г) ніколи

4. Використовую в освітньому процесу різноманітні матеріали, пристрої та обладнання для задоволення індивідуальних потреб у навчанні та розвитку

а) завжди

б) часто

в) іноді

г) ніколи

5. Організовую освітній процес безпечно, з урахуванням особливостей, потреб, можливостей учнів

а) завжди

б) часто

в) іноді

г) ніколи

6. Використовую безпечне цифрове середовище для організації освітнього процесу

а) завжди

б) часто

в) іноді

г) ніколи

7. Використовую для організації освітнього процесу простір поза межами класної кімнати

а) завжди

б) часто

в) іноді

г) ніколи

**Додаток Б**

Анкета щодо розвивальних характеристик освітнього середовища ЗВО

1. Чи містять лекції викладачів інформацію щодо впровадження провідних засад реформи НУШ?

а) так

б) скоріше так

в) важко відповісти

г) скоріше ні

д) ні

2. Чи можете ви в разі потреби отримати консультацію викладача?

а) так

б) скоріше так

в) важко відповісти

г) скоріше ні

д) ні

3. Чи надає ЗВО можливості вибору дисциплін, що вас цікавить?

а) так

б) скоріше так

в) важко відповісти

г) скоріше ні

д) ні

4. Чи є серед запропонованих дисциплін такі, що готують студентів до проєктування освітнього середовища в початковій школі?

а) так

б) скоріше так

в) важко відповісти

г) скоріше ні

д) ні

5. Чи наявні у вас можливості для самостійних досліджень?

а) так

б) скоріше так

в) важко відповісти

г) скоріше ні

д) ні

6. Чи сприяють викладачі розвитку креативності студентів?

а) так

б) скоріше так

в) важко відповісти

г) скоріше ні

д) ні

7. Чи знаходять викладачі індивідуальний підхід до студента?

а) так

б) скоріше так

в) важко відповісти

г) скоріше ні

д) ні

8. Чи можете ви організувати навчання відповідно до ваших індивідуальних потреб?

а) так

б) скоріше так

в) важко відповісти

г) скоріше ні

д) ні

9. Чи надають викладачі студентам свободу?

а) так

б) скоріше так

в) важко відповісти

г) скоріше ні

д) ні

10. Чи враховують викладачі думку студентів?

а) так

б) скоріше так

в) важко відповісти

г) скоріше ні

д) ні

11. Чи можете ви без бар’єрів у разі потреби спілкуватись з викладачами?

а) так

б) скоріше так

в) важко відповісти

г) скоріше ні

д) ні

12. Чи толерантні викладачі до поглядів студентів, що відрізняються від їх власних?

а) так

б) скоріше так

в) важко відповісти

г) скоріше ні

д) ні

13. Чи терплячі викладачі до помилок студентів?

а) так

б) скоріше так

в) важко відповісти

г) скоріше ні

д) ні