

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Кафедра дошкільної та початкової освіти

ПЕДАГОГІЗАЦІЯ РЕКРЕАЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО
ПРОСТОРУ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ЯК
ЧИННИК ПОЗИТИВНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ
ПЕРШОКЛАСНИКІВ.

Кваліфікаційна робота здобувача
освітнього ступеня магістр
спеціальності: 013 Початкова освіта
(шифр і назва спеціальності (спеціалізації, предметної спеціальності))
освітньої програми:

Початкова освіта. Інклюзивна освіта
(назва освітньої програми)

Алфьорової Тетяни Дмитрівни
(прізвище, ім'я, по батькові здобувача вищої освіти)

Керівник д.пед.н., проф. Кічук Н.В.

Рецензент доц. Лунгу А.В.
(науковий ступінь, вчене звання, прізвище, ініціали)

Робота допущена до захисту

на засіданні кафедри дошкільної та початкової освіти
(назва випускової кафедри)

протокол № 6 від «29» грудня 2021 р.

Завідувач кафедри

Іванова Д.Т.
(прізвище, ініціали)

Робота пройшла публічний захист
на відкритому засіданні ЕК

«26» січня 2022 р.

Оцінка 98 відмінно
(за стобальною шкалою) (за традиційною шкалою)

Голова ЕК

Гуменникова Т.Р.
(прізвище, ініціали)

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ I. ПОЗИТИВНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ У ПАРАМЕТРАХ СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	9
1.1 Соціально-педагогічний портрет дитини спеціального закладу освіти	9
1.2 Позитивна соціалізація здобувача освіти як предмет досліджень науковців	22
Висновки до першого розділу	40
РОЗДІЛ II. ОСВІТНІЙ ПРОСТІР СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ – ЧИННИК РОЗВИТКУ ТА РЕКРЕАЦІЇ ДИТИНИ.	42
2.1 Науковий статус понять «простір», «середовище», «освітній простір»..	42
2.2 Своєрідність рекреаційно-розвивального простору освіти сучасного першокласника	55
Висновки до другого розділу.....	71
РОЗДІЛ III. ПОЗИТИВНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ: ПЕДАГОГІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ЗБАГАЧЕННЯ РЕКРЕАЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ.....	72
3.1 Наскрізна роль лікувальної фізкультури у педагогізації розвивального простору спеціального закладу освіти	72
3.2 Інтерактивні шляхи спрямування рекреаційного простору спеціального закладу освіти.....	84
3.3 Педагогіка партнерства у спеціальному закладу освіти як чинник позитивної соціалізації першокласників.....	97
3.4 Порівняльна ефективність традиційного й експериментального підходів	103
Висновки до третього розділу	110
ВИСНОВКИ	111
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	115
ДОДАТКИ.....	118

ВСТУП

Актуальність теми магістерської роботи. За реалій сьогодення, коли відбувається різновекторний вплив на особистість чисельних факторів інформаційного суспільства, процес комфортного входження в соціум значно ускладнюється. Якщо йдеться про особистість дитини, то до формувального впливу доєднуються і відсутність її життєвого досвіду, і унікальність дитячої субкультури. Зазначене значно ускладнюється своєрідністю відповідального етапу життєдіяльності дитини. Так, віковий період 6-7 річної дитини загострює специфіку її входження у соціум, оскільки йдеться про набуття якісно нової ролі- першокласника.

Сучасні науковці (І. Зверєва, А. Капська, Ж. Володченко, Н. Лавриченко, В. Поліщук та інш.) здебільшого єдині у трактуванні процесу соціалізації як активного засвоєння особистістю соціального досвіду, соціальних ролей, норм, цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності в даному суспільстві, а також розумінні, що цей процес відбувається не лише в умовах стихійного впливу на особистість різних обставин життя, а й через цілеспрямоване її формування.

Вступаючи до школи, першокласник потрапляє в нову для себе соціальну ситуацію розвитку. Як доводять практики, виникає безліч проблем, пов'язаних зі зміною соціально-психологічних умов в житті дитини- велике навчальне навантаження, що не під силу дитині, неприйняття дитини класним колективом, необ'єктивне ставлення педагога і дорослих, неналаштованість дитини до нового психолого-педагогічного укладу життя.

Наукою встановлено, що означений період для дитини є найважчим в плані адаптації до нових умов взаємодії: дії і поведінка дитини оцінюються за іншими критеріями, а, те, що могло зійти з рук раніше, не складало суспільного осуду, нині карається суворіше.

Фахівці (В.В. Давидов, Г. Люблінська. О. Скрипченко та ін.) зазначають, що на початках шкільного навчання дитина вже займається

суспільно оцінюваною навчальною діяльністю. У зв'язку з цим змінюється процес її соціалізації, адже від провідної ненав'язливо-ігрової діяльності здійснюється перехід до усвідомлено-навчальної, обсяг занять з 15-20 хвилин збільшується до 40-45 хвилин. Першокласнику складно не відволікатися, стримувати емоції і «висидіти» весь урок.

Як переконує наша практика, нерідко неуважність на уроці може спричинити проблеми з успішністю. а на тлі цього можуть виникнути і психологічні труднощі: у дитини виникає страх перед школою, сумнів у своїх здібностях, зниження самооцінки, і як наслідок може виникнути проблема, пов'язана із складністю встановлення дружнього контакту з однокласниками.

Вступ до школи, знайомство з новим колективом і вчителями, нові вимоги, перехід до систематичного накопичення знань постають тими переломними моментами у житті дитини, котрі нерідко вона не може легко подолати і прийняти як комфортний спосіб життя, що призводить до соціальної дезадаптації.

Здійснений аналіз наукових джерел, присвячених дослідженню процесу соціалізації молодших школярів показав, що особистісний розвиток і формування навичок соціально-психологічної адаптації у дітей молодшого шкільного віку доцільно здійснювати в рамках спеціально організованого педагогічного середовища, яке вибудовується з позиції гуманізації освіти і гармонійного розвитку людини.

Натомість своєрідність соціалізації саме першокласників відноситься до недостатньо вивчених, хоча становить значний як науковий, так і практичний інтерес. Водночас уже сформоване певне науково- педагогічне підґрунтя, котре дозволяє судити про окреслені теми.

Проблема адаптації займає вагоме місце в різних педагогічних і психологічних дослідженнях, присвячених готовності дитини до школи та навчання першокласників, дана проблема знайшла відображення в працях: Г.С. Абрамової, Л.І. Божович, Л.С. Виготського, І.В. Дубровіної, А.С. Макаренка, Л.Ф. Обухової, Д.Б. Ельконіна.

Над проблемою соціальної адаптації працювали чимало закордонних психологів і педагогів, таких як Ж. Піаже, У. Томас, Е. Тоффлер, Л. Філіпс та ін. Освіта, як система цілеспрямованого впливу на індивідів з метою соціалізації, адаптації до потреб суспільства представлена в працях Е. Дюркгейма, К. Поппера.

Окремі аспекти процесів і соціалізації, і індивідуалізації дітей дошкільного і молодшого шкільного віку знайшли відображення у наукових публікаціях Є.П. Белінської, Ж.К. Кеніспаєва, О.В. Суліміної, Т.М. Черняєвої, А.М. Щетиніної та ін. Зазначимо, що на рівні дисертаційних дослідженнях Н.Ф. Голованової, О.В. Федоскіної, та монографії Дж. Брунера, розглядаються проблеми соціалізації та соціокультурної освіти дітей, у тому числі початкової ланки освіти.

Визнано, що розв'язання проблеми забезпечення навчально-розвивального середовища, що оптимізує процес соціалізації дітей молодшого шкільного віку, пов'язане з розробкою технологій, що реалізують навчальний процес як цілісний і безперервний, з глибоким вивченням психофізіологічних детермінант розвитку особистості учня (Б.Г. Ананьєв, В.В. Давидов, В.В. Кліменко, Б.Б. Коссов, П.Ф. Лесгафт).

Деякі вчені (С. Бенджелін, Д. Ісаєв, Д. Крид, В. Синьов та ін.) у своїх працях висвітлювали педагогічні засоби організації рекреаційно-розвивального простору дітей з особливими освітніми проблемами, натомість проблематика його педагогізації не була предметом вивчення.

Окреслене вище зумовило потребу у здійсненні повноцінного дослідження рекреаційно-розвивального простору спеціального закладу освіти, де контекстом розглядається процес позитивної соціалізації саме дітей, які починають шкільне навчання. Така площина дослідження посилюється низкою протиріч, з-поміж яких головними є суперечності між: соціальним замовленням, пов'язаним із потребою позитивної соціалізації дитячої спільноти і недооціненими освітянами труднощами першого року шкільного навчання дитини; станом рекреаційно-розвивального простору

дитини в умовах спеціалізованого закладу освіти і ступенем його педагогічного супроводу.

З огляду на зазначене, темою магістерської роботи є: Педагогізація рекреаційно-розвивального простору спеціального закладу освіти як чинник позитивної соціалізації першокласників».

Об'єкт магістерської роботи – процес соціалізації першокласників.

Предмет магістерської роботи – педагогічні умови успішного рекреаційно-розвивального простору сучасного першокласника.

Мета магістерської роботи полягає у виявленні педагогічних умов позитивної соціалізації першокласників в умовах рекреаційно-розвиваючого середовища спеціалізованого закладу освіти.

Завдання дослідження:

- 1) На основі аналізу наукової літератури визначити зміст базових понять- «позитивна соціалізація», «рекреаційно-розвивальний простір спеціалізованого закладу освіти», «соціалізація першокласника спеціалізованого закладу освіти»;
- 2) Визначення й обґрунтування педагогічних умов, реалізація яких у рекреаційно-розвивальному просторі спеціальної освіти, забезпечує позитивну соціалізацію першокласника;
- 3) Розробити освітню технологію позитивної соціалізації першокласника через педагогізацію рекреаційно-розвивального простору спеціалізованого закладу освіти;
- 4) Дослідним шляхом довести порівняльну ефективність традиційного і експериментального підходів.

Методи дослідження: теоретичні- аналіз і синтез, узагальнення наукових джерел; емпіричні- педагогічні спостереження, систематизація передового досвіду освітян, бесіди, аналіз результатів діяльності першокласників; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний етапи).

Наукова новизна дослідження полягає в комплексному науковому дослідженні педагогізації рекреаційно-розвивального простору спеціального закладу освіти як чинника позитивної соціалізації першокласників.

Джерельна та експериментальна база та апробація результатів дослідження : Чорноморська спеціальна школа Чорноморської міської ради Одеського району Одеської області.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці методичних рекомендацій, спрямованих на підвищення педагогічної компетентності фахівців, батьків першокласників, та розвиток соціальної компетентності першокласників спеціалізованого закладу освіти.

Структура магістерської роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел. Загальний обсяг магістерської роботи складає 121 сторінку. Перелік використаної літератури включає 30 джерел.

Список публікацій:

- 1) Матеріали науково-практичної інтернет-конференції молодих науковців та студентів «Розвиток особистості молодшого школяра: сучасні реалії та перспективи». Випуск 7. « Педагогізація рекреаційно-розвивального простору першокласників: деякі аспекти проблеми.»
- 2) Матеріали II міжнародної науково- практичної конференції 16.03.21 року. М.Кременчук «Позитивна соціалізація першокласників: педагогічний потенціал рекреаційно-розвивального простору спеціальної школи.»

РОЗДІЛ І. ПОЗИТИВНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ У ПАРАМЕТРАХ СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

1.1. Соціально-педагогічний портрет дитини спеціального закладу освіти

Молодший шкільний вік є кризовим періодом у житті дитини і описується в літературі як криза 7 років. Ця криза була відкрита і описана раніше всіх інших вікових кризових періодів і пов'язана вона зі зміною соціального статусу дитини, з переходом від дошкільного віку до шкільного. Дитина приходить до усвідомлення того, що вона займає певне місце в світі суспільних відносин і відкриває для себе нову соціальну позицію – позицію школяра. Навчання в школі створює нові умови для розвитку першокласника, завдяки навчально-виховному процесу формується багато особистісних якостей дитини. Дитина втрачає наївність в поведінці і судженнях, що тягне за собою зміни у ставленні з оточуючими: якщо раніше бажання і наміри дитини були повністю доступні для розуміння дорослих, то зараз наміри дитини стають менш зрозумілими оточуючим. Для першокласника стають важливими ситуації, пов'язані з успіхом, вся його діяльність спрямована на підвищення самооцінки і затвердження себе в суспільстві.

У виховному відношенні, дитина у віці 6-7 відрізняється як від школяра, так і від дошкільника, даний вік є сполучною ланкою між цими двома віковими періодами. Як стверджує Л.С. Виготський: «негативний зміст цього віку виявляється в першу чергу в порушенні психічної рівноваги, в нестійкості волі, настрою і т.д.» [7, с. 251]. У віці 6-7 років розширюється соціальний простір дитини, також якщо у дошкільника авторитетом були батьки, то зараз авторитетами стають і вчителі. «Для першокласника батьки є авторитетом, але і перший вчитель стає, нарівні з батьками, найавторитетнішою постаттю» [14, с. 172].

Дитина дуже сильно переживає кожну реакцію дорослого, думка кожної людини для неї дуже важлива, завдяки цьому у першокласника формується самооцінка і самосвідомість. В цьому віці у неї починає вироблятися узагальнення одиничного досвіду спілкування, дитина починає аналізувати і узагальнювати відношення до неї як дорослих, так і однолітків. Г.С. Абрамовою відзначено «що успіх дитини в різних видах діяльності найтіснішим чином пов'язаний з визнанням її однолітками, – це прояв обумовленого відношення людини до людини (простіше кажучи, люблять або добре ставляться тільки за щось, а не просто так – безкорисливо). Успіх, як зазначає автор дослідження, обов'язково повинен бути заслужений гарною якістю виконаних завдань і помічений, оцінений однолітками і дорослими» [1, с. 452]. Потреба у визнанні і в спілкуванні, як з дорослими, так і з однолітками визначає характер поведінки першокласника, часто дитина починає манірничати: дитина щось із себе будує, щось приховує. У поведінці з'являється щось нарочите, безглузде і штучне, якась верткість, блазнювання, клоунада; дитина робить з себе блазня. Така поведінка пов'язана з втратою безпосередності, дитина вже інакше усвідомлює себе, для неї стає важливою думка оточуючих, рівень успіху і положення серед конкретного колективу для неї зростає, але вона не завжди може визначитися з моделлю поведінки, тому і вдається до більш знайомої моделі, моделі малої дитини, якою завжди захоплюються і якій все сходить з рук. Варто зазначити, що такі новоутворення, як самолюбство, самооцінка, пов'язані з успіхом і оцінкою оточуючих, залишаються, а симптоми кризи (манірничання, кривляння) скороминучі.

У віці 7-ми років ігрова діяльність дитини зазнає ряд змін. Діти не перестають грати у віці 6-7 років, але їхня гра носить більш організований характер. У хлопців ігри набувають мотив змагань у фізичній силі та спритності. Момент організації, поділ на партії, боротьба відповідно до правил, введених двома сторонами, що домовилися, все це можливо лише тоді, коли дитина вже навчилася вести себе в колективі, коли вона вже

відчуває відповідальність перед товаришем, вміє себе стримувати, підпорядковувати свою поведінку правилу, тобто тоді, коли дитина під впливом колективу досягла відомого рівня психічного розвитку. Діти в цьому віці грають в те, що має для них смислове навантаження: часто це гра в школу або в сім'ю. Гра в цьому віці стає спрямованою на нові інтереси та емоції. Якщо ж дитина грає одна, то її гра набуває форми гри-заняття, наприклад, дитина створює шкільну ситуацію, де дає завдання лялькам, сама відповідає на нього, в кінці ігрового уроку оцінює вигаданого учня в залежності від якості власної відповіді. Значення гри довго недооцінювалося в психології дітей шкільного віку в зв'язку з тим, що вона носить прихований характер: відбувається перехід від ігор в плані зовнішніх дій до ігор в плані уяви. В шкільному віці змінюється співвідношення між цими двома діяльностями: гра починає підкорятися навчальній діяльності. У такому віці вчення в формі гри дається легше, дитині легше зробити над собою зусилля виконати домашнє завдання чи підготуватися до уроку. Форми ігрової діяльності роблять сенс речей очевидним і простим для свідомості дитини.

У віці 6-7 років дитина вступає до школи і стає повноцінним суб'єктом освіти. Надходження дитини в школу означає для дітей перехід до нового способу життя, нової провідної діяльності, це рішуче позначається на формуванні всієї особистості дитини. З надходженням дитини в школу різко змінюється весь її спосіб життя, її соціальний стан, становище в колективі, сім'ї. Основною її діяльністю відтепер стає навчання, найважливішим суспільним обов'язком – обов'язок вчитися, здобувати знання. А вчення – це серйозна праця, що вимагає відомої організованості, дисципліни, чималих вольових зусиль з боку дитини. Саме тому Л.І. Божович зазначає, як важлива педагогічно правильна організація усього життя і діяльності дітей, оскільки саме в реальному житті і діяльності дитини формується її особистість.

Для правильного всебічного формування особистості дитини необхідно задіяти всі сфери впливу на свідомість дитини. А.С. Макаренко стверджує, що «тільки весь обсяг правильних впливів, серед яких саме видне місце

повинні займати: широке, політичне виховання, загальна освіта, книга, газета, праця, громадська робота і навіть такі, ніби другорядні речі, як гра, розвага, відпочинок» [18, с. 362] буде досягнута мета в правильному формуванні всієї особистості дитини. Незважаючи на зміну провідної діяльності, багато знань першокласники отримують формально, так як вчення ще не стало повною мірою провідною діяльністю, шкільні знання розширюють кругозір дітей, але не весь навчальний матеріал засвоюється однаково добре, тому багато навчальних матеріалів для цього віку викладаються в ігровій формі. Використання методик гра-урок дозволяє в цьому віці отримати високі результати засвоєння навчальної програми.

Слід зазначити про значний вплив на першокласника має колектив школярів. А.С. Макаренко відзначав, що «основні засоби виховання – це хороший колектив педагогів і добре організований, єдиний колектив учнів» [18, с. 289]. Шкільний клас сильно відрізняється від дошкільного колективу, відмінною рисою школи є навчальна цілеспрямованість. До кінця навчання в 1 класі діти починають сприймати навчальні завдання як завдання, що стоять перед всім класом, починають цікавитися навчальними досягненнями своїх товаришів і всього класу. На початку навчання діти поведуться досить відособлено один від одного, центром їх спільної взаємодії є вчитель, але в міру організації їх спільної діяльності і постановкою перед класом загальних цілей і завдань, взаємодія учнів призводить до формування дружного колективу. Навчальна діяльність і навчальні справи є основними діями, які згуртовують колектив школярів і як наслідок з'являються нові друзі, виникають нові інтереси, що виходять за рамки школи.

З часом колектив першокласників починає жити своїм життям, з'являються традиції і правила. До кінця першого класу колектив оцінюється як єдиний організм, з загальними перемогами і поразками, організація такого колективу вимагає рівномірного розподілу обов'язків, об'єднуються зусилля для досягнення спільних цілей, такі метаморфози допомагають соціалізуватися кожному члену колективу першокласників.

Під впливом колективу у дитини молодшого шкільного віку поступово формується той вищий тип соціальної спрямованості особистості, який характерний для кожного, хто живе усвідомленими колективними інтересами. У молодшому шкільному віці дитина починає особливо активно прагнути до суспільства інших дітей, починає цікавитися громадськими справами свого класу, прагне сама визначити своє місце в колективі однолітків. «Соціалізація дітей молодшого шкільного віку безпосередньо залежить від правильно організованого життя класу, в якому кожна дитина буде займати своє певне місце і виконувати покладені на неї обов'язки у відповідності до своїх індивідуальних особливостей і нахилів» [29, с.40].

Суспільна поведінка першокласника змінюється з його входженням в шкільний колектив. Раніше поведінка дитини регулювалася з точки зору власного відчуття, якщо вона вчинила правильно, то вона відчувала почуття спокійної совісті, якщо ж вчинила недобре, то почуття сорому і незручності, тепер же, прийшовши в клас, вчителем цілеспрямовано виховуються моральні норми поведінки та ці норми стають необхідною умовою для життя в класі. Живучи життям колективу першокласнику необхідно підкоритися загальній дисципліні, засвоїти норми і правила суспільної поведінки. Саме в колективі і через колектив, організований і керований вчителем, школяр отримує досвід моральної поведінки, який і формує у нього моральні почуття.

Моральні норми поведінки у різному ступені засвоюються дитиною і стають для неї внутрішньо своїми тільки в тому випадку, якщо вони спираються на зміст її діяльності і набувають для неї конкретний життєвий сенс. Завдяки практиці суспільної поведінки у молодшого школяра формуються моральні переконання, слідуючи яким він заздалегідь знає, як правильно вчинити в будь-яких ситуаціях. Як зазначалось, велику роль в формуванні моральних переконань грають шкільні традиції. У кожній школі є свої традиції, частіше вони пов'язані з навчальною діяльністю, громадським життям і взаємовідносинами між учнями і між учнями і вчителями. Кожна

традиція має певний моральний сенс і тим самим виховує моральне почуття і моральну свідомість. Формування моральної свідомості та самосвідомості, а також формування моральних почуттів дитини може відбуватися тільки в практиці її суспільної поведінки. Таку практику, перш за все, створює школа і шкільний колектив.

Наш досвід засвідчує, що у молодшому шкільному віці перетерплює зміну емоційна сфера дитини. У старій психології була поширена думка, що маленька дитина є дуже емоційною істотою і що поступово, з віком, вона цю емоційність втрачає. З цієї точки зору молодший школяр повинен бути менш емоційним, ніж дошкільник, і більш емоційним, ніж дорослий. Однак така точка зору є помилковою. Емоції, розвиваючись, змінюються якісно, і емоції молодшого школяра є більш складними, глибокими, стійкими, ніж емоції дошкільника. У віці 6-7 років дитина краще вміє управляти своїми емоціями і навчається підкоряти свою поведінку не тільки безпосереднім емоційним спонуканням, а й свідомо поставленим завданням, дитина може керувати своїми емоціями і стримувати їх при необхідності. Виникають нові емоції, а старі які мали місце в дошкільному дитинстві, видозмінюються: якщо раніше у дитини страх асоціювався з безпосередньою загрозою, то зараз страх семирічної дитини проявляється в ситуації здатися смішною, незграбною, боягузливою. Емоція образи на однолітків так само зазнає змін: якщо раніше дитина ображалася на відібрану іграшку, то зараз молодшого школяра ображає недовіра однолітків і недостатня повага (невизнання його авторитету). Вміння контролювати емоційний фон, придушувати вольовим зусиллям небажані емоційні реакції – це новоутворення молодшого шкільного віку, яке допомагає вибудувати продуктивні відносини серед однолітків і встановити дружні відносини. Важливою частиною життя першокласника стає вчення, а відтак збільшується і його роль в розвитку психічних процесів. Рівень психічного розвитку дитини в останній період дошкільного життя досягає необхідного розвитку для систематичного навчання в школі. Перехід до систематичного засвоєння знань, в свою чергу,

впливає на розвиток психіки дитини, змінюючи не тільки загальну спрямованість і риси особистості молодшого школяра, а й характер протікання його психічних процесів. Під впливом навчання змінюються сприйняття, пам'ять, мислення дитини, змінюється вся її психіка. У розвитку психіки дитини роль шкільного навчання безпосередньо залежить від способу засвоєння шкільного матеріалу і від змісту одержуваних знань. Систематичне засвоєння основ наук збагачує дитину новими знаннями, розширює її кругозір, дає новий зміст її психічної діяльності; в свою чергу цей новий зміст змінює характер розумових процесів, характер діяльності мозку.

Наші багаторічні спостереження доводять, що впродовж шкільного віку змінюється не тільки те, про що думає і що запам'ятовує дитина, але і те, як вона думає і як запам'ятовує. Багато предметів неможливо вивчити заучуванням і повторенням тексту, такий спосіб можливий тільки в підготовці до таких предметів як література, українська мова, математика. До таких уроків як природознавство та історія потрібен інший підхід у вивченні та підготовці, це робота з текстом, виділення головного від другорядного, побудова логічних ланцюжків і зв'язків в матеріалі, а не просто запам'ятовування фактів і подій. Навчання в першому класі формує пам'ять і логічне мислення. Про це зазначав Л.С. Виготський: «Вірно, що дитина до 7 років робить рішучий крок на шляху розвитку своїх понять. Ми могли б сказати, що саме до цього терміну вона переходить від синкретичних образів до комплексного мислення, від нижчих форм комплексного мислення до псевдопоняттям» [2, с.83].

У віці 6-7 років в мисленні дитини відбувається глибокий підйом свідомості, що виражається в тому, що дитина переходить від узагальненості в судженнях до комплексних об'єктивних зв'язків, які схожі з поняттями дорослої людини, хоча дитина не може повністю мислити як доросла людина, але, тим не менш, в цьому віці відбувається великий крок вперед і «форми логічного мислення з'являються в області наочного мислення» [2, с.

85]. Завдяки навчанню в школі мислення першокласника висувається в центр психічного розвитку дитини і перетворюється від наочно-образного до словесно-логічного, мислення вже підпорядковується логічним принципам.

У молодшому шкільному віці, особливо у першокласників може спостерігатися таке явище як гіперактивність. «Фахівцями доведено, що гіперактивність виступає як один із проявів цілого комплексу порушень» [10, с. 56]. Порушення поведінки, пов'язані, як правило, з недоліком уваги і гіперактивністю спостерігаються у дітей ще в дошкільному віці, але найчастіше в дошкільному віці дана проблема компенсується нормальним рівнем соціального та інтелектуального розвитку. Вступаючи до школи, дитині пред'являються підвищені вимоги, і першокласнику, з ознаками синдрому дефіциту уваги, стає складно справлятися з вимогами школи. Симптом дефіциту уваги проявляється в гіперактивності, неуважності, відволіканні та імпульсивності. Всі ці порушення поведінки тягнуть за собою вторинні порушення, такі як низька успішність і порушення уваги і поведінки. Найчастіше діти, які страждають синдромом дефіциту уваги, не можуть досягти високих результатів в колективі, демонструють результати своїх можливостей нижче як в навчанні, так і при спеціальному психологічному тестуванні. Поведінка гіперактивних дітей впливає не тільки на шкільну успішність, а й на взаємини з оточуючими: спілкування з однолітками у таких дітей супроводжується труднощами, гіперактивні діти не можуть вибудувати довгострокові дружні відносини; вони є джерелом постійних конфліктів і часто стають відкинутими. Недисциплінованість таких дітей часто дратує дорослих, і ті ставлять в приклад інших більш слухняних та успішних дітей, це можуть бути брати або сестри, а також однокласники. Неправильно побудовані взаємини дорослих з такими дітьми можуть привести згодом до деструктивної поведінки дитини.

Віковими особливостями уваги молодших школярів є невелика посидючість і низький рівень довільної уваги. Першокласники не вміють зосереджуватися на тривалій час на роботі, особливо якщо вона одноманітна

і нецікава їм, вольове регулювання уваги найчастіше досить обмежене, але в той же час мимовільна увага дуже розвинена. Діти у віці семи років звертають свою увагу на цікаві для них деталі, навіть якщо вони не так важливі в їх діяльності, і можуть пропустити дуже важливу інформацію або суттєвий момент в навчальному матеріалі. Необхідно розвивати в дітях вольову увагу, так як «увага – необхідна умова якісного виконання будь-якої діяльності. Вона виконує функцію контролю і особливо необхідна при навчанні, коли людина стикається з новими знаннями, об'єктами, явищами» [10, с. 37]. Без уваги діти в цьому віці не зможуть якісно засвоювати пропонуваній їм матеріал і отримувати нові знання. Завдання педагога зацікавити першокласників, використовувати мимовільну увагу на благо навчального процесу і сприяти розвитку довільної уваги. «В міру того, як розширюється коло інтересів дитини, і вона привчається до систематичної навчальної праці, її увага – як мимовільна, так і довільна – інтенсивно розвивається» [10, с. 44].

Варто на самому початку правильно підібрати підхід до першокласників і викликати їх інтерес до предмету, внести емоційну насиченість в процес навчання і мотивувати дитину так, щоб це було прийнято нею. Л.С. Виготський писав: «Будь-яке навчання можливо лише постільки, оскільки воно спирається на власний інтерес дитини. Іншого навчання не існує. Все питання лише в тому, наскільки інтерес спрямований за лінією самого досліджуваного предмета, а не пов'язаний зі сторонніми для нього впливами нагород, покарань, страху, бажання догодити і т.п. Але визнання всесилля дитячого інтересу аж ніяк не прирікає педагога на безсиле слідування за ним. Організуючи середу і життя дитини в цьому середовищі, педагог активно втручається в процеси протікання дитячих інтересів і впливає на них таким же способом, яким він впливає і на всю поведінку дітей. Однак його правилом завжди буде: перш ніж пояснювати – зацікавити; перш ніж змусити діяти – підготувати до дії ... перш ніж повідомити що-небудь нове – викликати очікування нового» [10, с. 154].

Розвиток довільної уваги першокласника є важливим новопродбанням даного віку. Всі новоутворення даного віку формують у першокласника таку якість як самостійність. Умовно самостійність можна поділити: на пізнавальну самостійність (формування знань) і самостійність як рису характеру (формування навичок). Відповідальність за формування пізнавальної самостійності лежить як на вчителі, так і на батьках, а ось за формування самостійності як риси характеру відповідальність повністю несуть батьки.

Як зауважують учені, «Зміна позиції дитини, прагнення її проявляти самостійність в будь-якому вигляді діяльності вимагають від дорослих певних зусиль. Зокрема, заохочення ініціативи, творчості, надання максимальної свободи дій у виборі занять і можливості самореалізації» [13, с. 195]. Ось чому важливо розуміти, що самостійність дітей у цьому віці залежить від дорослих: якщо дорослі будуть надмірно опікати і контролювати дії першокласника, то це може зробити дитину залежною, несамостійною, отже, призупинити розвиток самостійності, або ж занадто ранній упор на самостійність може привести до непослуху і відстороненості дитини. Спілкування з однолітками, де дитина може безбоязно проявити ініціативність (найчастіше це спостерігається в спільній творчій діяльності дітей), також зміцнює почуття самостійності і незалежності. Підвищення ступеня самостійності першокласників сприяє розширенню знань і способів діяльності, активності та ініціативності, допомагає робити самостійні відкриття і перетворює школярів з об'єктів педагогічної діяльності в активних суб'єктів цієї діяльності.

У віці 6-7 років відбувається ряд змін в організмі. В біологічному відношенні в організмі дитини в цьому віці відбуваються зміни, які, так чи інакше, впливають на діяльність дитини. Процес фізичного розвитку в молодшому і середньому шкільному віці кілька сповільнюється, готуючи ґрунт для свого різкого прискорення в підлітковому віці. У цьому віці відзначається найбільше збільшення мозку і посилюється спеціалізація

півкуль головного мозку. Також відбувається зміна пропорцій тіла: співвідношення тулуба і голови стає майже таким же, як у дорослих за рахунок різкого збільшення довжини рук і ніг. «Розбіжність в темпах зростання кісток і м'язової тканини – перші розвиваються інтенсивно, а другі повільніше, випереджальний розвиток великих м'язів в порівнянні з дрібними – все це є причиною поганої координації рухів, швидкої стомлюваності, порушення постави молодших школярів» [2, с. 224]. Не завершивши свій розвиток, опорно-руховий апарат дитини зазнає великі навантаження при статичних навантаженнях протягом довгого часу (в період навчання) і неправильна поза може привести до порушень постави, які в свою чергу можуть вплинути на нормальний розвиток всього організму. Неприятливі умови виховання (бездоглядність, зайва опіка, конфліктні ситуації в сім'ї) також можуть негативно позначитися на стані здоров'я і фізичному розвитку дитини. Всі біологічні процеси, що протікають в даному віці, дуже сильно виснажують нервову систему дитини, призводять до зростання стомлюваності і занепокоєння.

Таким чином, можна відзначити, що вік 6-7 років відповідає періоду в житті дитини, коли змінюється її соціальна роль і її соціальне оточення: дитина вступає до школи і стає учнем. За рахунок зміни свого соціального статусу у дитини відбувається переоцінка себе як особистості. Першокласник починає аналізувати і узагальнювати відношення до нього як дорослих, так і однолітків, таким чином, у першокласників утворюється складний комплекс переживань: «це радість від похвали і засмучення при неуспіху, хвилювання і невпевненість в собі, якщо щось не вдається, страх, що зробить помилку, надія на успіх» [10, с. 156]. В цьому віці у дітей відбувається втрата дитячої безпосередності, дитина в цьому віці стає менш емоційною, втрата наївності в поведінці і судженнях призводить до самостійності в діях і прийнятих рішеннях. З'являється самооцінка дій і вчинків. На формування особистості велике значення має колектив школярів. Поведінка першокласника відтепер регулюється не його власними відчуттями, як це було в дошкільному віці, а

соціальними вимогами і правилами суспільства і колективу. Формуються моральні переконання і моральна свідомість школяра. Значимість ігрової діяльності зазнає ряд змін і йде на другий план, тепер навчальна діяльність займає більшу частину часу дитини.

Завдяки навчанню в школі формується довільна увага і довільна пам'ять. Важливим придбанням даного віку є можливість регулювати свою поведінку і контролювати емоції. В даному віці у дитини збільшується емоційне, фізичне та інтелектуальне навантаження, що спричиняє за собою зміни психічних функцій організму і розвитку всіх психічних процесів.

Маємо зазначити, що на жаль, число осіб з обмеженими можливостями здоров'я щорічно зростає і відзначається тенденція до обтяження і ускладнення порушень в розвитку дітей. У зв'язку з цим питання про доступність освіти, що задовольняє особливі освітні потреби дитини, залишається досить складним.

До категорії дітей з особливими освітніми потребами можуть відноситися діти, які мають різні порушення: слуху; зору; мови; опорно-рухового апарату; інтелекту; затримку психічного розвитку; розлади аутистичного спектру; множинні порушення розвитку. Питаннями освіти і соціалізації дітей з ООП традиційно в нашій країні займається спеціальна педагогіка (дефектологія) [5, с.60].

Довгий час в нашій країні дуже мало уваги приділялося питанням навчання, виховання, а також психолого-педагогічної діагностики та корекції дітей з глибоким порушенням інтелекту. Їм навішували ярлик «нездібних» і поміщали в психоневрологічні інтернати, або вони перебували в сімейній ізоляції, і батьки відчували великі труднощі в їх вихованні, не отримуючи реально майже ніякої допомоги з боку фахівців і підтримки від держави. Однак, можна впевнено говорити про те, що сучасний стан вчення про розумову відсталість дають підстави стверджувати, що немає нездібних дітей, тільки здатності до навчання у них різні.

Крім того, доречно зауважити, що відбувається якісна зміна контингенту дітей з обмеженими можливостями здоров'я. В останні роки – збільшується кількість дітей з проявом множинних дефектів розвитку. У концепції державного освітнього стандарту до вже наявних груп дітей з ООП додалися ще дві – діти, які мають розлади аутистичного спектру і множинні порушення розвитку.

Серед вступаючих до першого класу дітей з особливими освітніми потребами значна кількість – це учні з важкими порушеннями мови. Умови шкільного навчання пред'являють до будь-якої дитини-першокласника (з обмеженими можливостями здоров'я або з умовно нормативним розвитком) ускладнені вимоги до інтелектуальних можливостей, особистості, до соціально-психічного рівня першокласника. Неготовність до школи породжує різноманітні прояви порушень адаптації: зниження навчальної мотивації, підвищення тривожності, порушення працездатності, виникнення конфліктних відносин та ін. Наявність мовного недорозвинення у першокласника передбачає його неготовність до шкільного навчання, оскільки порушення мовної діяльності негативно відбивається на всіх психічних процесах, які протікають в інтелектуальній, регуляторній, емоційно-вольовій сферах. У картині порушення цих дітей спостерігається велика варіативність у розвитку невербальних функцій, недостатність уваги, сприйняття, пам'яті, мислення.

У значної частини дітей з порушеннями мови спостерігаються емоційно-вольові порушення, які проявляються негативними емоціями і почуттями (страху, тривоги, негативізму, агресії та ін.), недостатністю саморегуляції, які можуть негативно позначатися на соціальній адаптації. Закономірно, що при вступі до школи у більшості таких дітей виявляються ті чи інші труднощі шкільної адаптації. В той же час виявляються і різні ресурси для їх подолання.

На наш погляд, для успішності модернізації освіти необхідно ретельно проаналізувати накопичений позитивний вітчизняний та зарубіжний досвід

побудови і функціонування спеціальної освіти і виробити сучасну освітню концепцію, яка забезпечить реальне право на якісну освіту всім особам з обмеженими можливостями здоров'я.

В даний час в умовах впровадження ідей інклюзивної освіти виникає необхідність адаптувати шкільну освітню середу з урахуванням індивідуальних потреб і можливостей кожної дитини. Як визнають творчі фахівці (В. Градівська, О. Голентовська, А. Колупаєва, В. Козир та ін.), це є однією з умов успішної соціалізації дітей ООП. Отже, конкретизація картини індивідуальних особливих освітніх потреб і компенсаторних можливостей дозволить більш гнучко здійснювати корекцію вад розвитку.

1.2 Позитивна соціалізація здобувача освіти як предмет досліджень науковців

Людина – істота суспільна, від її першого подиху і до кінця життя. Соціум – необхідна умова для розвитку особистості. Тільки в соціумі проявляється громадська сутність людини – її відносини з іншими людьми, зі світом. Народжуючись, дитина включається в суспільство. Починається соціалізація в сім'ї, тому саме сім'я вважається первинним агентом соціалізації. У родині дитя вчиться жити в світі людей, вчиться міжособистісним відносинам, осягає перші соціальні закони.

Вивчення і аналіз довідкових джерел дозволяє констатувати, що соціалізація особистості являє собою процес включення людини в систему взаємин, в певну соціальну групу. Освітній процес здебільшого характеризується формуванням у людини певних норм і правил поведінки, життєвих цінностей, вмінь, навичок, які допомагають взаємодіяти з іншими людьми (А. Капська, В. Радул, С. Фурдуй).

Соціальне становлення особистості відноситься до числа найактуальніших проблем, це досить переконливо висвітлюють представлені

в кінці минулого століття положення, котрі висвітлені у наукових публікаціях. Так, А. Мудрик підкреслює, що аналіз численних концепцій соціалізації, засвідчує про таке: всі вони так чи інакше тяжіють до одного з двох підходів, що розходяться між собою в розумінні ролі самої людини в процесі соціалізації. Залежно ж від підходу до сприйняття процесу соціалізації будується і теорія соціально-педагогічного осмислення її реалізації на практиці.

Перший підхід передбачає визнання пасивної позиції особистості в процесі соціалізації, а саму соціалізацію трактує як процес її адаптації до суспільства. Цей підхід може бути визначений як суб'єкт-об'єктний (суспільство – суб'єкт впливу, а людина – його об'єкт).

Згідно другого підходу, важливою є активна позиція особистості в процесі її становлення в певних умовах мікросередовища, а також її вплив на свої життєві обставини і на себе. Цей підхід можна визначити як суб'єкт-суб'єктний.

Схарактеризуємо більш докладно зазначене. Аналіз наукової літератури доводить, що перший з виділених підходів має давню традицію і представлений рядом наукових шкіл і концепцій. Одним з його основоположників був французький соціолог кінця минулого століття Еміль Дюркгейм. Досліджуючи ставлення людини і суспільства, вчений неодноразово звертався до питань соціалізації та виховання підростаючих поколінь. Не розводячи ці поняття, Е. Дюркгейм розумів під вихованням тиск соціального середовища, який дитина відчуває щохвилино. Середовище прагне сформувати її за своїм зразком і має своїми представниками і посередниками батьків і вчителів. Відтак, на переконання Е. Дюркгейма, кожне суспільство, має якийсь ідеал людини, який не тільки в моральному та інтелектуальному, але навіть у фізичному аспекті до певної міри універсальний, однаковий для всіх його членів. У той же час вчений відзначав, що в рамках кожного суспільства ідеал людини має свої особливості в залежності від мезо- і мікрофакторів, характерних для даного

суспільства. Натомість ці особливості, на думку Е. Дюркгейма, не можуть бути істотними: з одного боку суспільство може вижити тільки тоді, коли між його членами існує значний ступінь однорідності, а виховання встановлює і підкріплює цю однорідність, фіксуючи у дитини з самого початку істотні, типові характеристики, які вимагає колективне життя; з іншого боку - виховання гарантує сталість різноманітності, будучи саме по собі різноманітним і спеціалізованим.

Цікавою, на наш погляд, є позиція вченого ще в одному аспекті. Так, висувуючи рольову концепцію про «виховання як методичну соціалізацію» підростаючого покоління, завдання педагогічної науки він бачить в тому, щоб визначити і обґрунтувати різноманітні соціалізуючі впливи (як організовані, так і стихійні) і перетворити їх в цілеспрямований педагогічний вплив. При цьому центром цілеспрямованої соціалізації молодого покоління повинна стати школа, так як ні сім'я, ні інший соціальний інститут не здатні підготувати молодь до складнощів сучасної цивілізації.

Якщо згорнуто представити вищевикладене, то для шкільної педагогіки своєрідним кредо має бути таке: «соціалізуючи, індивідуалізувати». Відтак школа повинна не тільки цілеспрямовано орієнтувати своїх вихованців на певні соціальні норми і цінності, але і вчити їх самостійних дій в рамках соціально досяжного і можливого, якою мірою індивід причетний до суспільства, в тій же мірі він природно переростає самого себе і тоді, коли він мислить, і тоді, коли він діє. Таким чином, суть позиції Е. Дюркгейма полягає у визнанні за суспільством активного початку і пріоритету його перед особистістю.

Ретельне вивчення наукової літератури дозволяє констатувати, що результати теоретичних побудов Е. Дюркгейма багато в чому стали підставою розгорнутої соціологічної теорії функціонування суспільства, яка описує в тому числі і процеси інтеграції людини в соціальну систему, розроблену Т. Парсонсом. В чому її сутність? По-перше, у трактуванні процесу соціалізації як «інтерналізацію культури суспільства, в якому дитина

народилася», як «освоєння реквізиту орієнтацій для задовільного функціонування в ролі».

По-друге, Т. Парсонс вважав, що в основі процесу соціалізації лежить «генетично дана пластичність людського організму і його здатність до навчання». Ось чому універсальне завдання соціалізації – сформувати у вступаючих в суспільство «новачків», як мінімум, почуття лояльності і, як максимум, почуття відданості по відношенню до системи. Відтак, згідно з поглядами вченого, людина «вбирає» в себе загальні цінності в процесі спілкування зі «значущими іншими». В результаті цього дотримання загальноприйнятими нормативним стандартам стає частиною його мотиваційної структури, її потребою.

По-третє, Т. Парсонс розрізняє поняття «первинна соціалізація», котру розуміє як те, що закладає основу всього подальшого функціонування людини; а це відбувається в родині. Справа в тому, що саме в родині складаються фундаментальні мотиваційні установки людини. Соціалізація в сім'ї відбувається завдяки дії психологічного механізму, який працює на основі сформульованого З. Фрейдом принципу задоволення-страждання і приводиться в дію за допомогою винагород і покарань.

Отже, в результаті спеціального дослідження Т. Парсонс сформулював функції шкільного класу в процесі соціалізації: емансипація дитини від первинної емоційної прихильності до сім'ї; інтерналізація суспільних цінностей і норм на більш високому рівні, ніж в родині; диференціація дітей в світлі їх досягнень та їх оцінки; селекція і розподіл людських ресурсів стосовно рольової структури дорослого суспільства.

Вивчення спеціальної літератури доводить, що теорія Т. Парсонса вплинула на наукові уявлення про процес соціального становлення особистості багатьох дослідників (Дж. Х. Баллантайн, Е. МакНейл, Дж. У. Огбю, Дж. та Е. Перрі, Р.Дж. Хевігхерст та ін.). Таким чином, у педагогічній науці склався підхід, у межах якого створюється поглиблене уявлення про соціалізацію: інтерналізація, прийняття, освоєння, адаптація.

Відмітимо, що сучасні вчені вважають більш привабливим і конструктивним суб'єкт-суб'єктний підхід до розуміння процесу соціалізації. Прихильниками цього підходу вважають американських учених Ч.Х. Кулі, У. І. Томаса, Ф. Знанецького і Дж. Г. Міда. До прикладу, представники теорій «символічного інтеракціонізму», що з'явилися на початку нинішнього століття (Дж. Мід, У. Джеймс, Ч. Кулі, У. Томас), здебільшого вважають, що оскільки людина є істотою мислячою, а люди – це живі організми, які мають власне «Я», то поведінка в суспільстві дуже часто визначається цим «Я», але все ж воно не викликано просто силами всередині них (людей) – інстинктами, стимулами, мотивами і потребами – або зовнішніми силами – соціальними. До того ж, представниками означеної теорії вважається, що поведінка людини зумовлена зазвичай тими факторами, які знаходяться між цими зовнішніми і внутрішніми силами.

Відтак, з точки зору теорії «символічного інтеракціонізму» соціальна організація (суспільство) є тією структурою, всередині якої активні одиниці (люди) розвивають свої дії. Структурні ж характеристики («культури», «соціальні системи», «соціальна стратифікація» або «соціальні ролі») визначають умови для таких дій, але ні в якому разі не визначають їх.

У контексті нашого дослідження цікавою видається позиція одного з типових представників суб'єкт-суб'єктного підходу У.М. Уентворта. Так, учений стверджує, що процес соціального становлення особистості, будучи частиною реальної культури суспільства, є за своєю природою інтерсуб'єктним, адже дитина від народження стає його повноправним учасником. На його думку, соціалізація являє собою діяльність, яка визначається наявними структурами і яка спрямована на їх входження в існуючий світ або його сектор.

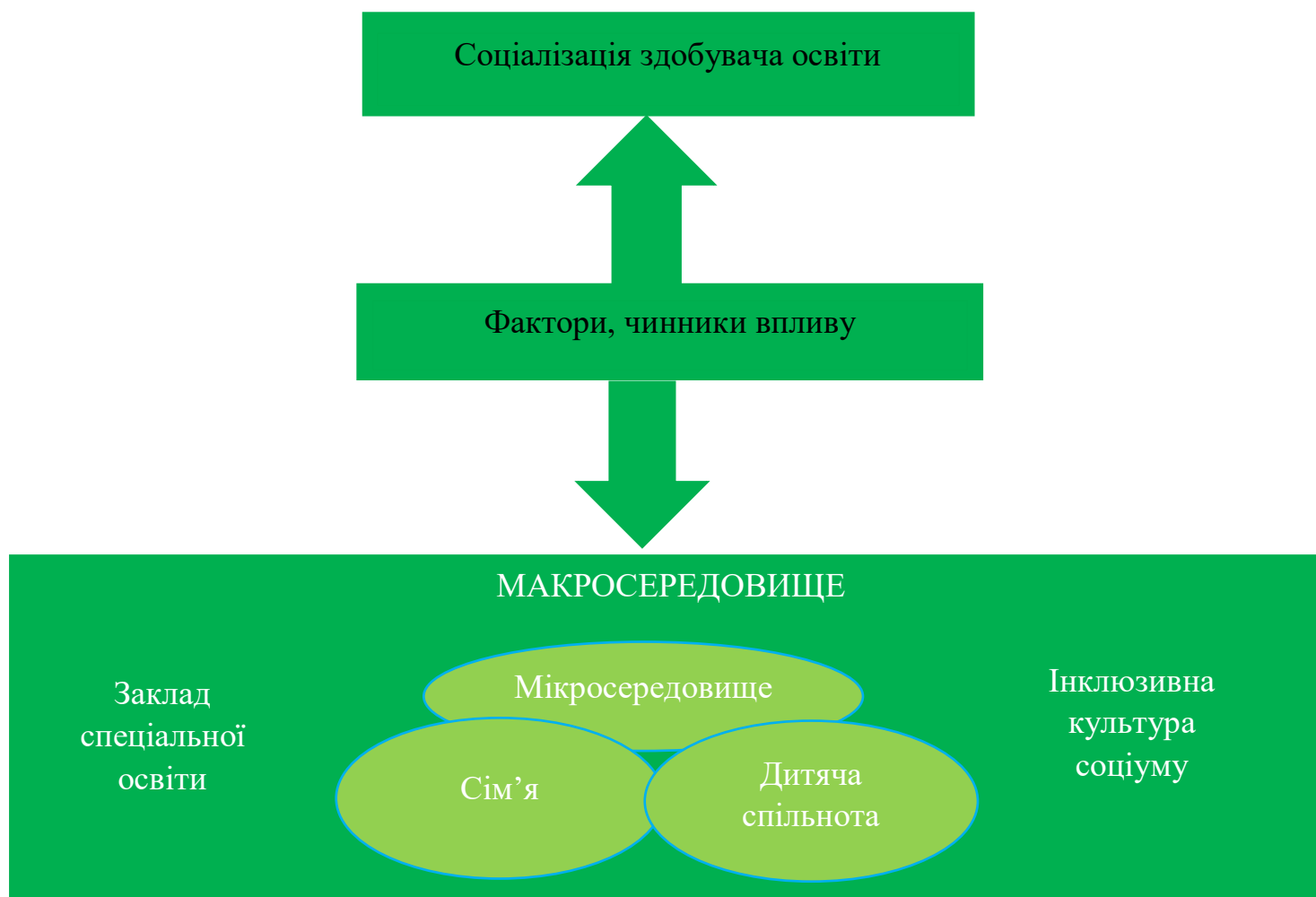
Дійсно, у процесі адаптації до школи дитина пристосовується (в тому числі і до соціокультурного середовища), однак, як вона відчуває себе в цьому середовищі ще не характеризує її як представника цього соціального середовища. Соціалізація і адаптація – процеси взаємообумовлені, але не

ідентичні. Ось чому ми поділяємо позицію Л. Мардахаєва, який розглядає соціалізацію одночасно і як процес, умову, прояв, і як результат соціального формування особистості.

Як процес вона означає соціальне становлення та розвиток особистості в залежності від характеру взаємодії людини з соціокультурним середовищем проживання, адаптації до нього і самореалізації в ньому з урахуванням індивідуальних можливостей. Сутність соціалізації полягає в тому, що людина формується як член того суспільства, до якого належить (див. Схема 1).

Схема 1.

До характеристики простору соціалізації першокласника в умовах спеціалізованого закладу освіти.



Як прояв це соціальна реакція людини з урахуванням її віку і соціального розвитку в системі конкретних суспільних відносин. Через прояв судять про рівень соціального розвитку, соціалізованості людини.

Як результат вона є основоположною соціально-педагогічною характеристикою людини та її особливостей як соціальної одиниці суспільства у відповідності до її віку. Дитина в своєму розвитку може відставати або випереджати своїх однолітків. В цьому відношенні соціалізація як результат характеризує своєрідність соціального розвитку дитини по відношенню до її однолітків.

Діти не знають ні норм поведінки, ні правил поведінки в суспільстві. Їм невідомі моральні орієнтири. Тільки в процесі соціалізації – процесі, який забезпечує включення людини в соціальну групу чи спільність, дитина стає повноцінним членом суспільства. Процес соціалізації включає поведінку в побуті, здатність до творчості, сприйняття культури свого народу, визначення своїх життєвих цінностей, постановку і досягнення цілей.

Підростаючи, маленька особистість визначає моральні орієнтири, пізнає світ, добро і зло, пробує перші моделі соціальної поведінки. Розпочавшись в сім'ї, соціалізація триває в школі. Школа – найсильніший механізм соціальної взаємодії. У школі дитина не тільки отримує знання – вона розвивається як особистість. Саме школа дає можливість зростаючої, людині відкрити себе для самої себе і відкрити себе для інших.

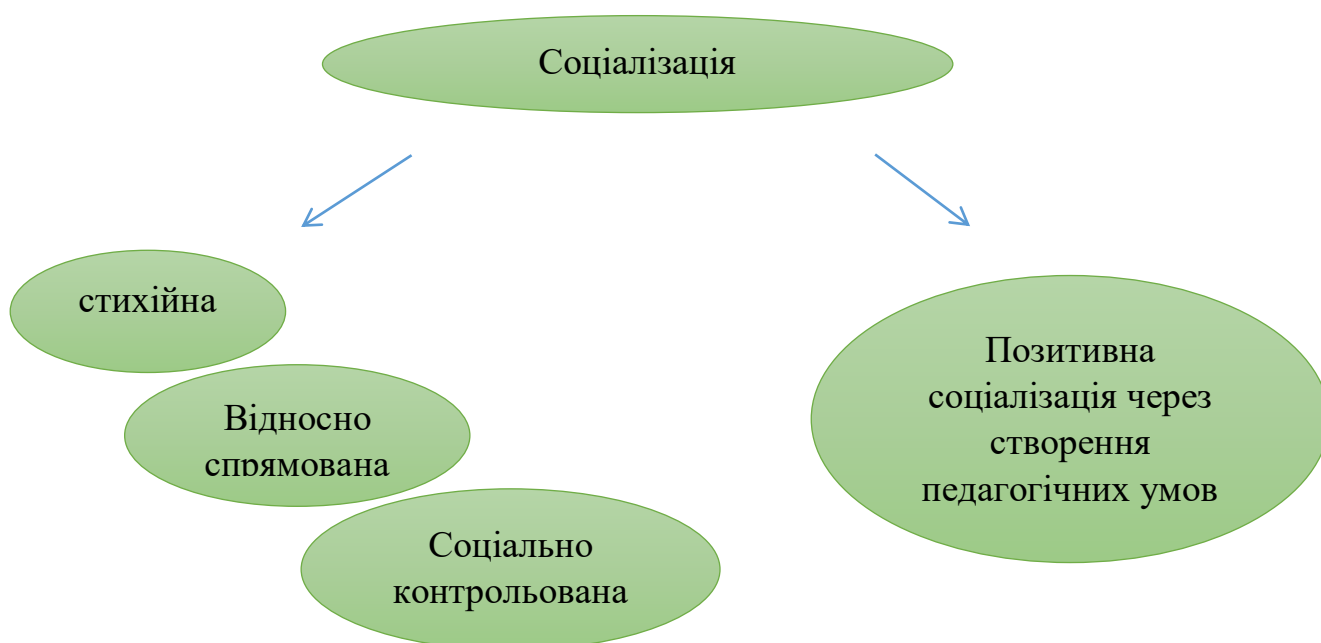
Комунікативний досвід, отриманий в школі, допомагає приймати закони, за якими живе дорослий світ. Дитина вчиться жити в межах цих законів, освоює різні соціальні ролі, вчиться соціальній взаємодії.

Найчастіше саме в школі розкриваються здібності і таланти дітей. Участь у конкурсах, досвід публічних виступів, дослідницька робота допомагають дитині, що формується спробувати себе в різних сферах діяльності. Можна навести чимало прикладів, коли саме громадська, творча і наукова діяльність в школі дала світу вчених, артистів, політичних діячів.

Існують певні умови, при яких школа може бути чинником ефективної та соціально-значущої соціалізації (Див. Схема 2).

Схема 2.

Актуалізація процесу педагогізації, спрямованого на позитивну соціалізацію першокласника.



Як бачимо, процес позитивної соціалізації має бути цілеспрямованим.

Якщо колектив вчителів розуміє цілі освіти і виховання, якщо вчитель високопрофесійний і володіє належним арсеналом методичних прийомів навчання, якщо форми і методи роботи, які він використовує у роботі з дітьми відповідають віковим і характерологічним особливостям учнів – ось тоді можна говорити про школу як про інститут соціалізації. Якщо ж ці складові неузгоджені, якщо методи роботи педагога є директивними, авторитарними, стандартними, тоді соціалізація йде по шляху формування негативних поведінкових патернів, «подвійної моралі», заперечення нормативної поведінки взагалі, соціальної апатії, інтелектуальної та творчої стагнації.

Як інститут соціалізації, школа (особливо, якщо вона спеціалізована) повинна вирішити прийнятно два важливих завдання: засвоєння учнями нормативної (соціально-схваленої) поведінки; формування і позначення (вияв) своєї позиції, свого ставлення до норм і цінностей. Ці два завдання відображають входження учня в соціум. Школяр повинен вміти входити в уже існуючі соціальні зв'язки і одночасно будувати свою життєву позицію.

Школа може формувати позитивні самозміни, гальмувати або не стимулювати позитивну самозміну і, на жаль, провокувати деструктивні форми самозміни. Як це відбувається?

Мотивація досягнень успіху – один з чинників самозміни. Якщо учень поставлений в ситуацію рішення нових посильних завдань без додатків надзусиль, він виявляється в ситуації позитивного саморозвитку. Якщо діяльність цікава для дитини, надає їй можливості для вибору, тоді від вирішення цих завдань не відмовляться як добре мотивовані, так і слабо мотивовані та орієнтовані на уникнення невдач діти. Крім того, завдання повинні мати різну ступінь складності, що дають можливість пережити успіх якомога більшій кількості учнів. Творчі та предметні конкурси, різні виступи учнів розвивають особистість дитини, підвищують впевненість в собі, своїх силах, формують позитивне світовідчуття, задовольняють потребу в самореалізації, реалізації творчого та інтелектуального потенціалу.

Розглянемо більш докладно, яким чином школа може гальмувати або не стимулювати позитивну самозміну – критерія позитивної соціалізації особистості? Наприклад, педагог дає школяреві завдання, яке не відповідає його творчому та інтелектуальному потенціалу. Учень не може впоратися із завданням, яке є для нього непосильним. Замість ситуації успіху, котра благотворно впливає на психологічне здоров'я дитини, вона потрапляє в ситуацію неуспіху. Другий варіант – коли школяреві нецікаве завдання. Він не хоче займатися тим, що нав'язує йому педагог, проте, і відмовити авторитарному педагогу не може. Чи може за таких умов відбуватися позитивна самозміна, саморозвиток? Висновок очевидний – ні, не може.

Які ж засоби навчальної діяльності є інструментами соціалізації особистості дитини? Наш багаторічний досвід та практика творчих учителів доводять, безсумнівно, проектна діяльність. Учень вчиться працювати в колективі чітко і злагоджено, творчо підходити до поставлених завдань, грамотно працювати з інформацією, ставити цілі і досягати їх. Соціально-значуща проектна діяльність дає можливість дітям спробувати себе в різних ролях, і, можливо, краще зрозуміти себе, свої інтереси, схильності і зробити правильний професійний вибір. Також інструментом соціалізації є застосування педагогами у своїй діяльності різних видів роботи в групах, використання на уроках і позакласних заходах елементів самоврядування, коли учні виконують соціальну роль педагога і проводять урок або позакласний захід самі або з мінімальною допомогою педагога.

Саме інтерактивні (а не директивні) методи навчання сприяють позитивній самооцінці школярів і, як наслідок, є фактором успішної соціалізації дітей. Це набуває принципової ваги на етапі переходу від дошкільця до школи (І. Бех, С. Матвієнко, Т. Піроженко та ін.). Маємо деталізувати цей аспект, скориставшись ресурсами модельного підходу та схематичного узагальнення (Схема 3.)

Виходячи із схематично відтвореного уявлення сучасних науковців про параметри вияву дитини, якій притаманна позитивна соціалізація, можна зробити узагальнення, пов'язані із можливістю спрямовувати досліджуваний нами процес.

Схема 3.

До характеристики своєрідності саме позитивної соціалізації дитини на етапі переходу від довкілля до школи.



До педагогічних засобів соціалізації в умовах рекреаційно-розвиваючого середовища для дітей молодшого шкільного віку ми віднесли ті предмети, дії, явища в природі і в суспільстві, в мисленні дітей, які дозволяють педагогу, вихователю досягати поставленої педагогічної мети.

Такими є:

- організаційні засоби, націлені на відбір учасників програми, організацію умов проведення занять;
- розвиваючі засоби, що дозволяють: формувати внутрішню мотивацію на поліпшення свого психофізичного стану; освоювати прийоми збереження фізичного та психічного здоров'я, розвитку своїх здібностей, самовиховання;

долучатися до спорту, туризму, мистецтва та іншим видам духовно-творчої діяльності; формувати і розвивати екологічну культуру, культуру мовлення та спілкування, культуру рухів; отримувати знання про основні ідеї гуманізму, його ідеали і цінності, що стосуються людської особистості, відносин між людьми, між людиною і природою, а також про ті соціальні рухи, які спрямовують свої зусилля на практичне втілення в життя цих ідеалів і цінностей;

- прогностичні засоби, що орієнтують учнів на творче виконання завдань викладача, що дозволяють розвивати не тільки фізичні, але також інтелектуальні, творчі їх здатності, враховувати індивідуальні особливості, можливості і здатності кожної дитини.

До зазначеного додаємо, що отримання освіти дітьми з обмеженими можливостями здоров'я є однією з основних і невід'ємних умов їх успішної соціалізації, забезпечення їх повноцінної участі в житті суспільства, ефективної самореалізації в різних видах професійної і соціальної діяльності. У зв'язку з цим забезпечення реалізації права дітей з обмеженими можливостями здоров'я на освіту розглядається як одне з найважливіших завдань державної політики не тільки в галузі освіти, а й в області демографічного та соціально-економічного розвитку нашої країни.

Соціалізація першокласників з особливими освітніми потребами може відбуватися в рамках спеціальної освіти. Спеціальна освіта – це навчання дітей з фізичними вадами або дітей, які з тих чи інших причин зазнають певні труднощі в навчанні, яке здійснюється в спеціальних або в звичайних навчальних закладах.

У молодшому шкільному віці інклюзія як спосіб, і як форма взаємодії вважається більш плідною і дає найбільший ефект. Перш за все наголосимо на тому, що, як правило, у дітей дошкільного віку немає упереджень проти однолітків з особливими освітніми потребами. У них легко виховується ставлення до психічних і фізичних недоліків, як до таких же суб'єктивних особливостей іншої особи, як голос, колір волосся та очей.

Крім цього, «компонентом успішної інклюзії та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в середовищі здорових однолітків вважається підготовка оточення до таких процесів за допомогою навчальних програм підвищення кваліфікації для вузьких фахівців і масових програм підвищення компетентності батьків» [19, с.51-52]. Водночас особливої підтримки потребують педагоги, які працюють в класах інклюзивної освіти. Психолог допомагає подолати тривожність і страх, який пов'язаний з пошуком правильних підходів у взаємодії зі школярами з особливими потребами в освіті та вихованні. Батьки дітей з особливими освітніми потребами наполягають на включення їх дітей в звичайне дитяче співтовариство. В першу чергу, це пов'язано з тим, що в системі спеціального (корекційного) навчання з прекрасно відпрацьованою методикою навчання дітей з особливими освітніми потребами слабо розвинена суспільна адаптація цих дітей в реальному світі – дитина знаходиться в ізоляції від суспільства. Звичайно, що діти з особливими освітніми потребами адаптуються до життя в загальноосвітніх установах більш ефективно, ніж в спеціалізованих установах: відчутна різниця в придбанні соціального досвіду; у здорових дітей поліпшуються навчальні здібності, розвивається самостійність, активність і толерантність. Однак до сих пір відкритим є питання про формування процесу навчання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами в масових школах. Це пов'язано з браком фахівців, невідповідністю кадрів, відсутністю методичного інструментарію та ін. Адміністрація та педагоги загальноосвітніх установ, які прийняли ідею інклюзивної освіти, гостро потребують допомоги з відпрацювання механізму взаємодії між учасниками процесу освіти і формування педагогічного процесу, де основною фігурою вважається дитина. Простір інклюзії передбачає доступність і відкритість як для дітей, так і для дорослих. Чим більше партнерів у загальноосвітніх установах, тим успішнішим буде школяр. Коло партнерів вельми широке: громадські та батьківські організації, центри педагогічної і психологічної реабілітації і корекції, спеціальні (корекційні),

загальноосвітні та дошкільні установи, професійні центри та вищі навчальні заклади підвищення кваліфікації, методичні центри, управління освіти, департамент освіти.

Наш досвід багатозначної педагогічної діяльності у спеціальному закладі освіти переконує: педагоги не завжди готові працювати зі школярами, які мають обмежені можливості в розвитку. Існують прогалини як в якості підготовки фахівців, так і неготовності закладів приймати таких школярів.

Справа в тому, що ідея інклюзивного навчання пред'являє особливі вимоги до особистісної та професійної підготовки фахівців, які мають базову корекційну освіту, і викладачів зі спеціальним компонентом професійної кваліфікації і з базовим рівнем знань.

Базовий компонент – це професійна педагогічна підготовка (навички та вміння, психологічні, педагогічні, методичні, предметні знання), а спеціальний компонент – психологічні та педагогічні знання:

1. Вміння реалізовувати різні способи педагогічної взаємодії між суб'єктами освітнього середовища (з керівництвом, фахівцями, колегами-вчителями, батьками, з учнями в групах та індивідуально).

2. Знання методів психологічного і дидактичного проектування процесу навчання.

3. Знання психологічних особливостей та закономірностей особистісного і вікового розвитку дітей в умовах інклюзивного освітнього середовища.

4. Розуміння і уявлення того, що таке інклюзивне навчання, в чому його відмінність від традиційної форми навчання.

Актуальним вважається й питання про розуміння масштабу інклюзії, яка заснована на змісті шкільної моделі освіти, однаковою для всіх школярів незалежно від їх виховання і звичок (школярі повинні пристосовуватися до правил, режиму та норм системи освіти). Або вона, навпаки, передбачає використання і концептуалізацію широкого спектру освітніх стратегій, які

відповідають різноманіттю школярів (освітня система повинна відповідати на потреби і очікування молоді та дітей).

Отже, необхідно реально оцінювати значимість інклюзії для розвитку не тільки дітей з особливими освітніми потребами, а й суспільства в цілому.

Одна з найбільш актуальних демографічних і соціально-економічних проблем українського соціуму на сучасному етапі – це включення в суспільство дітей з особливими освітніми потребами. В українському суспільстві сьогодні спостерігається стабільне скорочення чисельності населення працездатного віку та збереження тенденції до погіршення його якісного складу. Обидві зазначені негативні тенденції відбуваються на тлі зростання рівня інвалідизації молоді та дітей, що стає значущим обмеженням економічного розвитку держави. Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами дозволить їм включатися і активно брати участь в житті суспільства – це значить, що вони зможуть брати участь в житті суспільства, у розвитку економіки країни та її стабільному функціонуванні.

Основною проблемою дітей з особливими освітніми потребами є порушення їх зв'язку зі світом, обмежена мобільність, мізерність контактів з дорослими та з однолітками, недоступність ряду культурних цінностей і обмеження спілкування з природою, а в ряді випадків й елементарної освіти. Ця проблема стала підсумком сформованої суспільної свідомості і соціальної політики, які санкціонували розвиток громадського транспорту, архітектурного середовища та соціальних служб, недоступних для дітей з інвалідністю. Дитина, що має інвалідність, навіть будучи також може й талановитою, як і її однолітки, у яких немає проблем зі здоров'ям, не має можливості виявити і розвинути свої таланти і обдарування, приносити користь суспільству з їх допомогою, в усьому цьому їй заважає відчутна нерівність можливостей.

Як зазначалось, дитина не є пасивним об'єктом соціальної допомоги, вона – людина, що розвивається, має право задовольняти свої різнобічні соціальні потреби в спілкуванні, пізнанні або творчості. Держава повинна не

тільки надати дитині з особливими освітніми потребами певні привілеї і пільги, вона покликана йти назустріч її соціальним потребам і створювати систему соціальних служб, які дозволять нівелювати ті обмеження, які перешкоджають процесу її індивідуального розвитку і соціалізації.

Сьогодні інтернати та спеціальні школи визнані швидше сегрегаційними, а це має характер дискримінаційний і висловлює «навішування соціальних ярликів». І тому активно розвивається система освіти для дітей з особливими потребами за типом інтеграції.

Ми дійшли узагальнення про те, що ефективність соціальної інтеграції осіб, які мають обмежені можливості здоров'я, за великим рахунком залежить від двох значущих соціально-психологічних факторів:

По-перше, достовірності і повноти інформованості з проблем і правової грамотності щодо дітей, які навчаються з особливими освітніми потребами та вчителів різних типів освітніх установ;

По-друге, виховання психологічної толерантності до інвалідів у загальноосвітніх школах та розвиток вміння і бажання надавати дітям з особливими освітніми потребами допомогу для їх ефективної самореалізації.

Враховувати зазначені фактори необхідно для соціальної інтеграції та формування комплексної системи медико-соціальної та психолого-педагогічної реабілітації таких дітей. Один з напрямків вирішення зазначеної проблеми соціалізації дітей з особливими освітніми потребами – це визначення психолого-педагогічних і соціально-психологічних факторів і несприятливих особистісних та індивідуальних особливостей, які ускладнюють розвиток і самореалізацію цих дітей.

Визначення структури системи спеціальної освіти, засоби, шляхи, організаційні форми і психолого-педагогічні умови їх реалізації в нинішніх морально-психологічних і соціально-економічних умовах суспільства – це надання допомоги дітям, які мають обмежені можливості здоров'я, в процесі включення або входу в соціальні суспільні відносини.

Соціально-педагогічне значення формування і розвитку соціального потенціалу дітей з особливими освітніми потребами укладено в цілеспрямованій і повноцінній психолого-педагогічній підтримки дітей, розкритті їх особистісного потенціалу в різних формах діяльності. Позитивна соціалізація дітей з особливими освітніми потребами може бути досягнута за допомогою проведення індивідуальної програми соціально-педагогічної реабілітації та підготовки оточуючих (дорослих і дітей) до сприйняття і прийняття дітей з особливостями у розвитку (організація школи помічника соціального педагога, руху дитячого милосердя та ін.).

Аналіз результатів досліджень фахівців (А. Колупаєва, Т. Лорман, Д. Митчелл та ін.) дають підстави стверджувати, що успішна соціалізація дітей з особливими освітніми включає наступні напрямки:

- розвиток фізичних і духовних здібностей дітей;
- підтримку, підвищення і постійне відновлення моральних і фізичних сил, а також душевної рівноваги;
- полегшення житлових і побутових умов, організацію і проведення вільного часу, повноцінну участь у культурному та суспільному житті;
- сприяння при отриманні відповідної освіти, в тому числі і підготовку до неї;
- забезпечення умов для того, щоб діти з можливостями, могли брати участь в житті суспільства;
- встановлення більш комфортного і реального контакту із зовнішнім світом.

Особливо важлива соціальна проблема дітей з особливими освітніми потребами, як вважають фахівці, полягає у недосконалості спеціальних нормативних актів і законів, які встановлюють відповідальність органів державного управління і влади, посадових осіб організацій та установ за реалізацію прав таких дітей на соціальну реабілітацію, охорону здоров'я і незалежне існування.

Усе різноманіття проблем дітей з особливими освітніми потребами здебільшого пов'язані з включенням їх в суспільство; важливо це робити комплексно, за участю органів управління соціального захисту населення, охорони здоров'я, освіти, економіки, культури, транспорту, будівництва і архітектури, і в той же час потрібно розробляти єдину, цілісну систему соціальної реабілітації.

Водночас маємо зазначити, що у даний час існує багато перешкод на шляху включення дітей з особливими освітніми потребами в звичайну школу. Середня загальноосвітня школа комплектується з дітей за головною ознакою – за станом інтелектуального розвитку. Якщо дитина – інвалід за слухом, зором, опорно-руховим апаратом, але з інтелектуальним показником норми, то було б чудово, якби вона навчалася в загальноосвітній школі. Але за умови, що для неї будуть створені всі умови: від необхідного підйомника, ліфта, туалету до морально-психологічного клімату. Завдання вчителя – допомогти дітям прийняти дитину з особливими освітніми потребами, створити таку атмосферу в класі, щоб цю дитину не сприймали як інваліда. Таким чином, проблематика позитивної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами лежить у площині універсальних соціально-психологічних і психологічних механізмів та залежить від особливостей сприйняття суспільством таких дітей і характеру взаємодії їх з іншими членами суспільства. Натомість саме спеціалізованому закладу освіти належить ключова роль.

Висновки до першого розділу

В результаті проведеного теоретичного аналізу напрацювань дослідників встановлено, що у віці 6-7 років дитина вступає до школи і стає повноправним суб'єктом освіти. Надходження дитини в школу означає для дітей перехід до нового способу життя, нової провідної діяльності, це рішуче позначається на формуванні всієї особистості дитини. Водночас із вступом дитини в школу різко змінюється весь її спосіб життя, її соціальний стан, становище в колективі, сім'ї. Основною її діяльністю відтепер стає навчання, а найважливішим суспільним обов'язком – обов'язок вчитися, здобувати знання.

Доведено, що значний вплив на першокласника має колектив школярів. Під впливом колективу у дитини молодшого шкільного віку поступово формується той вищий тип соціальної спрямованості особистості, який характерний для кожного, хто живе усвідомленими колективними інтересами. У молодшому шкільному віці дитина починає особливо активно намагається доєднатися до дитячої спільноти, починає цікавитися громадськими справами свого класу, прагне сама визначити своє місце в колективі однолітків. Соціалізація дітей молодшого шкільного віку безпосередньо залежить від педагогічно вмотивованої організації життєдіяльності класу, в якому кожна дитина буде займати своє певне місце і виконувати покладені на неї обов'язки у відповідності до своїх індивідуальних особливостей і нахилів.

Констатовано, що важливою частиною життя першокласника стає учіння, а його роль в розвитку психічних процесів значно підвищується. Рівень психічного розвитку дитини в останній період дошкільного життя досягає необхідного розвитку для систематичного навчання в школі. Перехід до систематичного засвоєння знань, в свою чергу, впливає на розвиток психіки дитини, змінюючи не тільки загальну спрямованість і риси особистості молодшого школяра, а й характер протікання його психічних

процесів. Під впливом навчання змінюються сприйняття, пам'ять, мислення дитини, змінюється вся її психіка.

Відзначимо, що вік 6-7 років відповідає періоду в житті дитини, коли змінюється її соціальна роль і її соціальне оточення, відбувається переоцінка себе як особистості. Отже створюються передумови для більш інтенсивної динаміки процесу позитивної соціалізації першокласника. Якщо ж визнавати специфічною функцію розвивально-рекреаційного простору саме спеціалізованого закладу освіти, то посилюється актуальність у реалізації в ньому тих педагогічних умінь, які позитивно позначаються на процесі соціалізації сучасного першокласника.

РОЗДІЛ II. ОСВІТНІЙ ПРОСТІР СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ – ЧИННИК РОЗВИТКУ ТА РЕКРЕАЦІЇ ДИТИНИ

2.1. Позитивна соціалізація здобувача освіти як предмет досліджень науковців

Утвердження інформаційного суспільства додає відповідних характеристик явищу «освітній простір». Як поняття «освітній простір» стало використовуватися в педагогічному середовищі в кінці 80-х рр. в якості метафори збереження державної єдності в освіті при проведенні децентралізації освіти.

Маємо наголосити на тому, що поняття «освітній простір» уже утвердилось у категоріальному апараті педагогіки, та різні його аспекти глибоко досліджуються вченими (М.Я. Віленський, В.І. Гинецинський, В.Я. Конєв, Є.В. Мещерякова, В.І. Панов, В.І. Слободчиков, І. Г. Шендрик та ін.).

Під освітнім простором здебільшого розуміють систему ключових чинників, що визначають формування і розвиток людини: люди, які впливають на освітні процеси; суспільно-політичний лад країни; природне і соціокультурне середовище, включаючи культуру педагогічного середовища; засоби масової інформації; випадкові події.

Освітній простір школи може інтегруватися в єдиний освітній простір міста, регіону, країни і в глобальний освітній простір. У зв'язку з цим можна говорити й про рівні освітнього простору. А саме:

1) Макрорівень – єдиний освітній простір країни. Рівень, на якому людина представляє простір як узагальнений образ. Образ країни реалізується в великих громадських структурах, соціальних інститутах, сферах, що охоплюють суспільство в цілому, а також в історичних і культурних подіях, інформаційному середовищі, стратегії освіти та освітньої політики, в освітньому рівні населення, в ментальності і суспільній свідомості.

2) Мезорівень – єдиний освітній простір міста, регіону. Це простір взаємодії груп людей, що проживають на даній території. На даному рівні функція освітнього простору означає виховання повноцінного члена культурної або соціальної групи, через мову, систему символів, звичаїв, традицій. Все це обумовлено регіональними обставинами освітнього контексту: економічним рівнем розвитку соціуму, міським / сільським типом поселення, національним складом, поточними соціальними і культурними подіями, інформаційною насиченістю середовища, складом суб'єктів регіональної освітньої політики.

3) Мікрорівень – освітній простір освітнього закладу, при вибудовуванні якого необхідно враховувати специфіку мікрорайону, в якому він знаходиться.

Освітній простір школи розуміється нами як система суб'єкт-суб'єктної взаємодії, опосередкованої культурними нормами, цінностями і зразками поведінки. Сутність його полягає в сукупності соціальних, культурних, а також спеціально організованих в освітній установі педагогічних умов, в результаті взаємодії яких з індивідом відбувається становлення особистості [3, с. 57].

При цьому особливого значення набуває організація освітнього простору школи саме для дітей молодшого шкільного віку, адже тут, зокрема, у першокласника, формується система цінностей, норм, складається система внутрішніх регуляторів, особистісних форм поведінки. У ньому школяр адаптується до життя, до соціального середовища.

В якості основної структури освітнього простору школи можна виділити наступні компоненти: просторово-предметний компонент, тобто сукупність просторових умов і предметних засобів, що забезпечують можливість необхідних просторових дій і поведінки суб'єктів культурно-освітнього простору. До нього віднесемо архітектурно-естетичну складову простору, а саме: архітектуру будівлі і дизайн інтер'єрів, просторову структуру навчальних та рекреаційних приміщень, можливість просторової

трансформації приміщень при виникаючої необхідності, а також символічний простір: різні символи – герб, гімн, традиції.

Діяльнісний компонент являє собою сукупність різних видів діяльності, необхідної для навчання і виховання учнів. В даному компоненті можна виділити:

а) змістовну складову:

- актуальність змісту освіти для розвитку особистості;
- інтегративний підхід до змісту навчання;
- відкритість змісту освіти для змін, включення в зміст актуальних проблем, а також концепції навчання і виховання, освітні та навчальні програми, навчальний план, підручники і навчальні посібники;

б) методичну складову, яка передбачає:

- свободу вибору освітнього маршруту;
- різноманітність методичних навчальних засобів;
- акцент на діалогічне спілкування;
- облік різних переважаючих способів сприйняття інформації в учнів;
- форми та методи організації освіти – уроки, дискусії, конференції, екскурсії, дослідницькі суспільства, структури самоврядування та ін.

Зрозумілим є те, що освітні технології повинні відповідати віковим особливостям розвитку контингенту учнів. До того ж виходячи, перш за все, з спектра можливих інтерпретацій. У нас сьогодні для освіти особливо актуальною є зміна позицій, адже йдеться про перехід від авторитарної педагогіки до педагогіки співробітництва.

Комунікативний компонент – взаєморозуміння і задоволеність взаємодією всіх учасників; переважно позитивний настрій всіх учасників; участь всіх суб'єктів в конструюванні і оптимізації освітнього процесу. В рамках даного компоненту варто враховувати:

- особливості суб'єктів освітнього середовища (розподіл статусів і ролей, статево-вікові та національні особливості учнів і педагогів, їх цінності, установки, стереотипи і т.п.);

- комунікаційну сферу (стиль спілкування і викладання, просторову і соціальну щільність серед суб'єктів освіти, ступінь скупченості та інші);

- організаційні умови (особливості управлінської культури, наявність творчих об'єднань викладачів, ініціативних груп та ін.).

Отже, освітній простір школи служить джерелом розвитку особистості, спільності учнів як сукупності зразків і цінностей успішного вирішення життєвих завдань. Об'єктом виховання учня в освітньому просторі є не тільки його знання, вміння, компетенції, а й його свідомість в цілому, включаючи всі сфери: інтелектуальну, особистісну, емоційно-вольову, тілесну та духовно-моральну.

Важливою є необхідність застосування концепції простору, яка в більшій мірі враховує аспекти мобільності, тонкощі виходу суб'єктів на ту чи іншу позицію, облік розподілу форм капіталу і можливостей їх конвертації як основу взаємодій учасників освітньої діяльності.

Для реалізації цілей нашого дослідження вкрай важливе визначення простору, представленого «в термінах символів, значень і смислів», як матриці і продукту соціальних, в нашому випадку – повсякденних освітніх практик (П. Бурдьє, Л. Гудков, О. Філіпов, А. Шютц та ін.). Ми акцентуємо увагу на можливості їх смислової інтерпретації. Саме тому нами використовується поняття «повсякденні освітні практики », які, з одного боку, мають вищий рівень рефлексії, ніж інші аспекти повсякденності, але, з іншого – зберігають вельми значний елемент звичності і, як наслідок, часткової непізнаваності.

До того ж, при аналізі соціального простору акцент робиться не на відтворенні соціальних ролей, а на продукуванні визначених образів і символів, які в більшій мірі зачіпають область значень і цінностей. Методологія простору надає можливість побачити зв'язок уявлень про характер педагогічної діяльності, її цілі, завдання з місцем спостереження, яке визначає для себе кожен суб'єкт освіти. Таким чином, використовуючи

концепцію соціального простору, ми можемо зрозуміти, як і чим обумовлена варіативність інтерпретацій того, що відбувається.

Введення нового підходу в освіту передбачає зміну повсякденних освітніх практик, оскільки їх відтворення засноване на існуванні прийнятих значень і пов'язаних з ними способів дії. Поєднання значень і дій найкраще виражається в існуючих нормах і правилах, оскільки знання останніх – це узагальнена здатність «реагувати і впливати на необмежений діапазон соціальних зусиль і обставин».

Правила, наприклад, за Е. Гідденсом, розташовуються за наступними шкалами: від інтенсивних до поверхневих, від неявних до дискурсивних (проголошуваних і обговорюваних), від неформальних до формалізованих, слабо і жорстко санкціонованих. Весь цей комплекс правил повинен трансформуватися в умовах реалізації нової моделі освіти. Однак така трансформація просто не може бути від самого початку і повністю спланованою (про відповідність результату початкової моделі можна буде судити, тільки відстежуючи зміну повсякденних практик, що, втім, не заважає коригувати і направляти цей процес).

Відтак, можна виділити два типи практик:

- до першого типу відносяться практики, регульовані, перш за все, професійними нормами (ведення уроків, перевірка домашніх завдань), а для суб'єктів освітньої діяльності такі практики є наслідком реалізації їх соціальної ролі, частіше обговорюються, вони більш формалізовані і строго санкціоновані в тому, що стосується правил;

- другий тип в значній мірі схильний до впливу особистісних особливостей учасників освітньої діяльності та їх життєвого досвіду (практики вибудовування повсякденних взаємодій між навчаючими і учнями, їх батьками, порядок і основні питання обговорень ними різних аспектів шкільного життя і способи презентації своїх дій), відтак менш формалізовані і не мають обмежень санкціонування.

Процес конструювання освітніх практик багато в чому є спонтанним, випадковим, але в той же час і вимушеним в силу існуючих приписів. Практики утворюються на перетині різних смислових полів, є частиною повсякденності індивіда і включають в себе різні аспекти обґрунтування дій.

Зазначимо про те що, педагогічні практики часто розглядаються як повністю осмислені і сплановані, але цільораціональне визначення – це тільки частина загальної схеми професійної діяльності. Ідеальні типи дій – звичні, афективні і ціннісно-раціональні, відповідно до термінології М. Вебера, – та їх конкретні модифікації утворюють педагогічні практики в не меншій, а може бути, і в більшій мірі, ніж цільораціональні. До звичних дій дослідники відносять ритуальні практики, вважаючи їх важливими, значущими для організації та впорядкування життя в масштабах школи. Дійсно, наш досвід переконує: численні ритуали утворюють ту саму освітню повсякденність, яка насичується різними смислами і відтворюється в силу їх стійкості.

У зв'язку із вищезазначеним, варто взяти до уваги, що процес інтерпретації та змістоутворення в локальних зонах підкреслює важливість суб'єктності учасників освітньої діяльності (особливо в частині інновацій), перш за все вчителів. Суб'єктність педагога розглядається в нашому випадку як здатність вибудовувати власні стратегії по відношенню до запропонованих інновацій в досить складних умовах освітнього процесу в сучасному суспільстві. Концепція простору дозволяє розглядати з різних сторін суб'єктність всіх учасників освітньої діяльності, виділяти різні аспекти, пов'язані з її розвитком і проявами. Для індивіда важливим аспектом визначення своїх професійних дій є досвід, який, як правило, супроводжується сильним «емоційним підтекстом». Будь-яка освітня ситуація гранично складна хоча б тому, що включає в себе, як мінімум, два боки, дві особистості – навчаючого та учня. Кожна з цих особистостей має свій досвід, свою оцінку конкретної ситуації, більш того, сама ситуація завжди унікальна. Один педагог може керуватися перевіреними схемами

сприйняття і дії і кожен раз пускати їх в хід без урахування специфіки ситуації. Інший може постійно щось придумувати, співвідносити свої устремління з особливостями аудиторії. При цьому якісь методики, пропозиції не приймаються учнями, їх батьками, якісь викликають невдоволення адміністрації школи. Все це акумулюється в досвіді педагога, отримує ту чи іншу оцінку, безумовно, впливає на його подальші дії.

Унікальність кожної ситуації, необхідність переглядати традиції і власні повсякденні практики призводить до розвитку суб'єктності вчителя. Як відомо, вчений П. Бурдьє називає це «почуттям гри», тобто тим, що породжує нескінченність вчинків, пристосованих до нескінченності можливих ситуацій, які жодне правило не може передбачити. На практиці ж час завжди обмежений, інформація недостатня, раціональний розрахунок просто неможливий, і, тим не менш, індивіди роблять те, що потрібно і можна зробити. Відповідно до положень концепції Х. Йоаса, креативність суб'єкта є наслідком зазору між нормою і реальністю, який потрібно якось подолати. Таким чином, суб'єктність має як раціональну, так і «неосмислену» складову, що є наслідком інтуїції, почуття гри. Остання також може рефлексувати, але вже після скоєної дії.

Педагогічна діяльність, безумовно, є поєднанням спонтанного, «неосмисленого» і раціонального. Педагогіка це і наука, це і мистецтво (І. Зязюн, В. Сухомлинський, К. Ушинський). Даний «народний» вираз свідчить про величезну кількість непередбачуваних ситуацій, з яких хороший педагог швидко знаходить вихід з натхнення, завдяки практичному почуттю. Передбачення подій, інтуїція вчителя, безумовно, результат повторення подібних ситуацій, однак принцип автоматизму, на наш погляд, не є достатнім поясненням. Основою для гнучкого реагування на ситуацію, на наш погляд, є досвід педагога, причому досвід рефлексуючий і відтворюючий. Вибудовування освітньої ситуації багато в чому відбувається спонтанно, але в якійсь мірі продумується і передбачається навчальним як раціональне. Більш точно, воно спочатку замислюється як раціональне, але в

ході розгортання конкретної ситуації коригується спонтанно, наприклад, спробами домогтися потрібної відповідної реакції від учнів. Ще один варіант суб'єктності може стати наслідком слабкості педагога в ситуації зміни повсякденних практик під тиском обставин, що призводить до формування деструктивної поведінки, наприклад, постійним конфліктам з учнями та їх батьками. В цьому випадку суб'єктність буде проявлятися в наполегливому запереченні необхідності будь-яких змін. Саме тому ми звертаємося до концепції соціального простору, що дозволяє виділити можливі варіанти як розвитку суб'єктності фахівців сфери освіти, так і зміни освітніх практик. В даному випадку нас цікавить виключно «нижній» рівень системи, переміщений нами в просторовий формат для того, щоб побачити, як пропонувані норми діяльності (той же самий системно-діяльнісний підхід) перетворюються в контексті повсякденності.

Як відомо, реформування системи освіти з метою посилення рефлексуючої складової діяльності вчителя – спонтанність, почуття гри, раціональність, пошук рішення введення стандартів, робочих програм – зустрілося з мовчазним опором педагогів. Робочі програми були позначені як ще одна зайва «паперова» робота, незважаючи на те, що вони значно розширюють можливості шкільного вчителя в процесі моделювання змістовної бази дисципліни викладання. Фактично мова йде про якусь невідповідність між рамковими законами системи і реальної діяльністю вчителя. «У класі я і так вільний, – часто можна чути від вчителів, – навіщо мені робоча програма»? Інтерпретація значення будь-яких інновацій, точно так же, як і дистанція, – це частина освітнього простору, що визначається самим вчителем. Особливості інтерпретації пов'язані з аналогічними способами встановлення дистанції, базовими значеннями, якими керується вчитель, в тому числі і тим, як він сам визначає своє місце і свої диспозиції по відношенню до інших учасників освітнього процесу.

Маємо підкреслити, що дистанціювання і визначення позицій лежить в основі всіх актуальних взаємодій і пов'язано з основними смислами, які

отримують різну інтерпретацію в полях освітнього простору. Слід зазначити вплив референтної групи (в просторі його можна назвати мережевим ефектом), саме з її допомогою відтворюється та інтерпретується більшість базових значень. Авторитет вчителя, цінність отриманої освіти підтверджуються або руйнуються за допомогою батьківських обговорень; мотивація до навчання підкріплюється або, навпаки, послаблюється шляхом вироблення певного ставлення в групі учнів.

Дистанції при цьому безпосередньо пов'язані з розумінням значущості власної ролі і уявленнями про бажані і можливі позиції інших. Аналіз міжособистісної взаємодії «навчаючий – учень» у концепції простору дозволяє зафіксувати походження основних значень, що визначають як дистанцію, так і пріоритети, домінування тих чи інших позицій. Так, педагог часто визначає всі розстановки з точки зору повинності, при цьому всі взаємопов'язані позиції, наприклад, «учень – батьки», «вчитель – ЗМІ», покликані «обслуговувати» базове поле «навчаючий – учень».

Відтак, поле взаємодії «учень – вчитель – батьки» в дослідному розумінні просто не може існувати, оскільки це перетин як мінімум трьох контентів: «вчитель – учень», «вчитель – батько», «батько – дитина». Ці поля насичуються смисловими значеннями у відповідності до соціокультурних особливостей виховних дій батьків, їх уявлень про роль освіти в житті дітей, і можливості особистої участі в даному процесі. На думку ж вчителів, це поле має бути єдиним за умови його домінуючої позиції. Таке розуміння обумовлено особливостями його професійної діяльності, термінальними приписами і нездатністю або небажанням подивитися на ситуацію з іншого боку.

Слід зауважити, що проблематика модернізації педагогічної освіти в сучасному суспільстві досить популярна і актуальна, що цілком зрозуміло, але недостатньо для ефективного її реформування (І.Бех, В. Луговий, В. Савченко та ін.). Якщо існуючі освітні практики не відповідають сучасним реаліям, то потрібно створювати, розвивати вчителя «нової формації»,

здатного працювати в «новій школі». Вважаємо, що слід враховувати ще й один важливий момент: цей «новий» вчитель не тільки потрапляє в «стару» середу сформованого педагогічного колективу, а й стикається з іншими учасниками освітнього процесу – учнями та їх батьками, які мають своє розуміння подібної діяльності і теж зорієнтовані на отримання певних результатів.

Коли «підсумки» педагогічної освіти вступають у взаємодію з такою непередбачуваною практикою, наслідком стає свого роду «опрацювання» молодого фахівця: щось з отриманих знань йде, щось, навпаки, виявляється затребуваним, і найголовніше – з'являються нові знання, але вже відповідні отриманому досвіду. Можна припустити, що чим менше вихідна освіта відповідає конкретному змісту професійної діяльності, тим більшою мірою вона замінюється практичним (здоровим) змістом. Так, батьківська риторика, що виявляється не тільки у вчителів, але й у викладачів вищої школи, – це результат природних батьківських установок, які починають домінувати при відсутності хорошої методичної професійної бази.

Батьківська риторика є прикладом, так званого, прихованого впливу соціокультурного контексту, ставленням до сучасних підлітків і молоді як до «втраченого» покоління, яке потребує особливої опіки і підтримки. Яка реакція у відповідь? Пасивність, небажання самостійно шукати відповіді на питання, очікування допомоги вчителя, відсутність інтересу до такої «пережованої» їжі, як матеріал уроку. Так формуються вкрай небажані елементи освітніх практик учнів – як наслідок зрощування знаннєвої парадигми з «пробачливим» батьківським ставленням. При цьому неминуче відбувається втрата авторитету педагога. Якщо використовувати термінологію вченого П. Бурдьє, то авторитет педагога як важлива частина його соціальної ролі може розглядатися в якості символічного капіталу, в освітньому просторі він «обростає» додатковими значеннями, передбачає різні інтерпретації. На наш погляд, одна з основних проблем застосування нового підходу пов'язана з побоюваннями вчителя втратити свій символічний

капітал. Останній вкрай актуальний для підтримки педагогічного статусу і забезпечення можливості реалізації його професійної діяльності.

Існує специфічна логіка акумуляції капіталу, заснованого на знанні і забезпечуючого визнання значущості дій різних акторів освіти. Акумуляція капіталу нерозривно пов'язана з можливостями його конвертації. Порівняно з економічним капіталом культурний капітал (в даному випадку – освіта) в сильному ступені інкорпорований і в слабкому ступені формалізований. Цей капітал транслюється в процесі соціалізації, в тому числі школою та іншим соціальним оточенням, втілюється в практичному знанні, що дозволяє людині розпізнавати стратегії і принципи дії інших індивідів.

Таким чином, під освітою як соціальним простором і як об'єктом дослідження нами розуміється:

- смислове визначення освітніх, професійних дій індивідів в конкретних полях або підпросторах;
- мережа відносин, міжособистісних взаємодій і способів їх регулювання (норм і приписів);
- конструювання реальності – як відтворення існуючих практик в смислових полях.

На нашу думку, можна виділити принаймні два типи організації шкільного простору, які розрізняються можливістю/неможливістю учня впливати на його зміст і організацію.

Перший—закритий навчальний простір. Йдеться про шкільного простору – красиве, естетичне, з хорошим ремонтом, меблями приміщення, з вдало підбраною гамою кольорів стін, штор, меблів, але пусте. Пусте не в сенсі відсутності в ньому людей, а в тому сенсі, що в ньому немає дитячої активності. У класних кабінетах теж все красиво і затишно, але весь простір кабінету оформлений вчителем або з його ініціативи; педагог вирішує, що має бути у класній кімнаті і чого там бути не повинно, що можна робити і чого не можна робити: діти повинні берегти створене дорослими місце,

зокрема не бруднити шпалери, не розкидати речі, не бігати по класу, щоб нічого не упустити і т.п.

Деякі дослідники зарубіжжя (зокрема Польщі) визначають такий простір як «пустий» («анонімний», «стерильний»), контрольований дорослими і «педагогічно ангажований», так як наповнюється педагогом; якщо учні залучаються до його наповнення, то робиться це на основі встановленого дорослим порядку.

До зазначеного додамо: на наш погляд, у такого простору є ще одна важлива характеристика – стабільність, стійкість. Все завжди на своїх звичних місцях (стіл вчителя, столи для дітей, дошка, шафи): так буде завжди, нічого змінювати не потрібно. Це пояснюється тим, що дитина не може впливати на організацію і насиченість простору значущими і цікавими для нього речами, на розстановку парт, на те, що висить на стінах і т.д. І в цьому зв'язку такий простір може характеризуватися як закритий: все задано і організовано вчителем, дитина впливати на організацію фізичного простору не може. На наш погляд, такий простір є навчальним, але не освітнім. Він навчальний, тому що діти в ньому навчаються, в ньому здійснюється навчальний процес. Але він не освітній, тому що дитина не може проявити свою активність, самостійність, ініціативність; в такому просторі нічого не утворюється і ніхто не утворюється. Це просто стіни, підлога, столи і мінімум атрибутики для організації навчальної роботи (наприклад, книги, словники, папір, олівці). Дітям тут зручно, комфортно і нецікаво не тільки через певні обмеження (до них можна поступово звикнути), але через те, що від учнів нічого не залежить. Це не освітній простір, тому що він не «олюднений», він не освоєний учасниками освітніх відносин: він не є місцем для дитини.

Другий тип шкільного простору утворюють такі школи, які не вражають естетикою і якістю ремонту, замість м'яких диванів тут прості дерев'яні лавки, але всі стіни в рекреаціях і кабінетах заповнені слідами творчої активності дітей (проектної, дослідницької, художньої). Це стенди з

дитячими роботами (малюнками, творами, газетами), з результатами проектно-дослідницької діяльності (доповідями, фотографіями, виробами). Причому це не висить місяцями, а постійно змінюється, так як шкільне життя наповнене цікавими справами і подіями, а спільне доросло-дитяче оформлення простору показує, як протікає це життя.

Виходячи з особливої позиції дитини у відкритій спільній дії з педагогом як позиції значимого і впливового учасника, ми виділяємо два рівні залученості дитини в спільну освітню діяльність і освітній простір: рівень участі та рівень впливу. Рівень участі в організації простору означає, що дитина знаходиться всередині, зауважує всі компоненти простору і здійснює конкретні дії з ними, привносить щось своє (книгу, саморобку, текст і т.п.) і знаходить для цього відповідне місце, взаємодіє з іншими людьми, що знаходяться в цьому просторі. Рівень впливу означає, що учень може змінювати влаштування простору (пересувати, переставляти, прибирати, додавати; пропонувати, обговорювати зміст і способи організації простору; облаштовувати зручне місце для організації навчальної роботи, є чимало варіантів соорганізації з іншими учасниками).

Отже, на наш погляд, відкритий освітній простір будується саме на інтеграції просторово-предметного і комунікативно-діяльнісного компонентів. Іншими словами, те, як організовано фізичний простір класних кімнат і студентських аудиторій, впливає на способи організації освітньої комунікації педагога та учнів. І, навпаки, як тільки педагог хоче перейти з однієї моделі організації спільної діяльності на іншу (з авторитарною на лідерську, з лідерської на партнерську), він стикається з необхідністю зміни фізичного простору, зняття фізичних бар'єрів в тому числі.

Підкреслимо, що освітній простір – це не тільки місце присутності учасників спільної діяльності, а й місце їх об'єднання, комунікації між ними, це взаємодія і взаємна доповнюваність суб'єктів.

2.2. Своєрідність рекреаційно-розвивального простору освіти сучасного першокласника

Розв'язання проблеми побудови педагогічного середовища, що оптимізує процес соціалізації дітей молодшого шкільного віку, пов'язане з розробкою технологій, що реалізують навчальний процес як цілісний і безперервний, з глибоким вивченням психофізіологічних детермінант розвитку особистості учня. Така робота ведеться за кількома напрямками, найперспективнішим з яких, на наш погляд, є створення рекреаційно-розвиваючого середовища з його особистісно розвиваючими технологіями. Учні з їх пізнавальними здібностями в такій моделі розглядаються як центральна фігура педагогічної системи, як активний компонент цього середовища. У свою чергу рекреаційно-розвиваюче середовище, як сукупність педагогічних умов, повинно бути, орієнтоване на формування і розвиток особистості в навчальному процесі (І.С. Якиманська). Саме ж середовище, будучи системним утворенням (А.С. Макаренко), дозволяє реалізувати освітній процес як цілісний, безперервний, інтегруючий знання в єдине, цілісне, системне знання про світ, і створює умови для формування навичок його застосування на практиці, що, в кінцевому рахунку, і є складовими частинами розвитку і соціально-психологічної адаптації особистості.

Вплив природно-середовищних факторів є зовнішнім стимулом, що володіє інформаційним впливом на організм, одночасно викликає якісні зміни, пов'язані з позитивними емоціями при створенні новизни вражень. Тому потенціал рекреаційно-розвиваючого середовища є затребуваним при оптимізації соціально-психологічної адаптації дітей молодшого шкільного віку. Ефективність дослідно-експериментальної програми вивчення цього процесу в рамках рекреаційно-розвиваючого середовища визначається рівнем науково-методологічної опрацьованості концептуальних основ розвиваючої технології, адекватно змістовних та інструментальних

характеристик педагогічних засобів соціалізації в умовах рекреаційно-розвиваючого середовища; рівнем активності учасників програми; професійною компетентністю педагогів, вихователів, задіяних в реалізації комплексу зазначених засобів.

Педагогічні засоби рекреаційно-розвиваючого середовища для дітей молодшого шкільного віку – це ті предмети, дії, явища в природі і в суспільстві, які дозволяють педагогу, вихователю досягати поставленої педагогічної мети. У нашому дослідженні нами розглядаються, по-перше:

- організаційні, націлені на відбір учасників програми, організацію умов проведення занять; по-друге:

- розвиваючі, а вони дозволяють:

1) формувати внутрішню мотивацію на поліпшення свого психофізичного стану;

2) освоювати прийоми збереження фізичного та психічного здоров'я, розвитку своїх здібностей, самовиховання (фізичні вправи, масаж, система харчування і т.п.), які дозволяють домогтися оптимального рівня здоров'я, фізичного та інтелектуального розвитку;

3) долучатися до спорту, туризму, мистецтва та інших видів духовно-творчої діяльності;

4) формувати і розвивати екологічну культуру, культуру мовлення та спілкування, культуру рухів;

5) отримувати знання про основні ідеї гуманізму, його ідеали і цінності, що стосуються людської особистості, відносин між людьми, між людиною і природою;

6) прогностичні, що орієнтують учнів на творче виконання завдань викладача, що дозволяють розвивати не тільки фізичні, але також інтелектуальні, творчі їх здатності, враховувати індивідуальні особливості, можливості і здібності кожної дитини.

Школа – це навчально-виховний заклад, де під керівництвом педагогів здійснюється навчання і виховання підростаючого покоління. Це місце, де

діти щодня отримують знання про людину, суспільство, природу і про світ. Однак навчання школярів не обмежується отриманням і закріпленням готової інформації. Школа повинна допомагати дитині «розкритися» – виявити творчий потенціал та здібності, розвивати креативне мислення і фантазію, допомагати дитині в розвитку особистості і самовираженні, навчити міркувати, аналізувати і робити висновки. Саме такі завдання ставлять перед сучасними школами передові педагогічні методики. Серед таких освітніх систем можна виділити дві основні: методика Марії Монтессорі, методика Реджіо Емілія.

Як відомо, на просторово-предметний компонент освітнього середовища – на ключовий фактор особистісного розвитку – однієї з перших звернула особливу увагу Марія Монтессорі. У розробленій нею моделі розвиваючого освітнього процесу вихователю пропонувалося опосередковане керівництво дітьми, перш за все шляхом відповідної організації просторово-предметного освітнього середовища – «підготовчого середовища, як називала його Монтессорі.

Сконструйоване Монтессорі для дошкільного та молодшого шкільного віку підготовче середовище спонукало дитину реалізовувати можливості свого власного розвитку через самодіяльність, відповідну її індивідуальності. Процес самонавчання дітей задавався специфікою устрою самого дидактичного матеріалу («Монтессорі-матеріалу»): куби-вкладиші; рамки з гніздами різноманітної форми і вкладиші для заповнення цих гнізд; висувні шухлядки, наповнені необхідними для навчання предметами; спеціально розроблені дитячі меблі і т.п. Ці пристрої дозволяли дитині самостійно виявляти помилки при виконанні завдань і виправляти їх. Головним в таких заняттях Монтессорі вважала розвиток активності дитини, а придбання при цьому тих чи інших знань розглядалося як супутнє завдання.

Вивчення наукового доробку видатного італійського педагога переконує: роль просторово-предметного середовища в освітній системі Монтессорі була першорядною, перш за все, тому, що в основу навчання

дітей даного віку нею було закладено придбання різноманітного сенсорного досвіду, що і здійснювалося при взаємодії з різними елементами навколишнього середовища.

Констатуємо, що самостійності дій дитини в підготовчому середовищі М. Монтесорі надавала особливого значення. Вона вважала, що це дозволяє дитині розвивати свої «внутрішні сили», щоб поступово ставати незалежною від дорослих. Для дитини дидактичні Монтесорі-матеріали – своєрідний ключ до миру, за допомогою якого вона впорядковує свої враження про світ, «вростає» в культуру, вчиться розуміти природу.

Підготовче освітнє середовище, згідно М. Монтесорі, створює комплекс можливостей для фізичного і духовного розвитку дитини, усвідомлення і приведення в систему свого життєвого досвіду: «... важливо створити підготовчу середу, враховуючи моторні потреби дитини. Обладнання за величиною і зручністю має бути підібрано відповідно силі і росту дитини ...

Матеріали для вправ у повсякденному практичному житті повинні за кольором, формою, величиною, зручністю і привабливістю відповідати дитячим потребам ...

Наведення порядку в середовищі, де знаходиться дитина, сприяє засвоєнню нею зразків соціальної поведінки і створенню внутрішнього духовного ладу. Чим більш незалежна дитина від допомоги дорослих, тим більше у неї звільнених творчих сил для розвитку побудови зразків власної поведінки в суспільстві» [6].

До вище зазначеного слід додати: М. Монтесорі приділялася велика увага архітектурним елементам просторово-предметного освітнього середовища: приміщення для занять розташовувалися навколо внутрішнього дворику, де діти могли взаємодіяти з тваринами, доглядати за рослинами. В даний час метод М. Монтесорі набуває все більшої популярності в різних країнах світу, в тому числі і в Україні.

Наявність прямої залежності від архітектурних особливостей будівлі не тільки ефективності освітнього процесу, а й самої його стратегії, підкреслюється також Я. Корчаком.

Вивчення наукових джерел засвідчує про те, що змістовно в просторово-предметний компонент освітнього середовища можуть бути включені: архітектура шкільної будівлі, ступінь відкритості-закритості конструкцій внутрішньошкільного дизайну, розмір і просторова структура приміщень в будівлі школи, легкість їх просторової трансформації, можливість і широта просторових переміщень в них суб'єктів і т.д. Таким чином, просторово-предметний компонент освітнього середовища характеризує не стільки сукупність, «колекцію» тих чи інших просторових і предметних «одиниць» (приміщень, меблів, приладів і т.п.), скільки спосіб їх функціонування в даному освітньому середовищі.

Педагогічна методика Реджіо Емілія досі не знайшла застосування в шкільній освіті України, хоча успішно застосовується в зарубіжній системі освіти і заснована на ідеях радянського психолога Л.С. Виготського, який в своїх працях об'єднав психологію з педагогікою і запропонував нестандартний і «гнучкий» підхід до загальної освіти.

З цього випливає, що процес впровадження передових педагогічних методик в освітню систему України протікає вкрай повільно. Однак головною проблемою залишається те, що, незважаючи на поступовий перехід шкіл на нові освітні концепції, їх простір не змінюється, а значить – не відповідає процесам, які пропонують нові методи викладання і навчання.

Розглядаючи історико-педагогічні аспекти вітчизняного досвіду проектування шкіл радянського періоду і останніх десятиліть можна сказати, що в українській системі освіти закріпилася модель шкільного простору 1930-х років, коли від цікавих експериментів архітектори та інженери вимушено перейшли до уніфікації рішень. В результаті була сформована типова модель школи, орієнтована на збільшення корисної площі за рахунок скорочення громадських просторів і зони для додаткового навчання. Саме

така модель лягла в основу шкіл минулого століття і залишається практично незмінною на сьогоднішній день.

На наше переконання, для того щоб українські школи в освітньому процесі перейшли на новий рівень розвитку і міждисциплінарний, креативний підхід до викладання, необхідно задуматися про освітній простір, який оточує учнів. Проект школи ґрунтується на функціональній програмі і на тих процесах, які щодня протікають всередині будівлі. Таким чином, якщо архітектурний простір школи залежить від внутрішніх процесів, він безпосередньо пов'язаний і з педагогічною методикою, так як саме вона визначає взаємодію між учнями, а також учнями і вчителем. З цієї позиції найцікавіші методи взаємодії учасників шкільного процесу пропонує засновник реджіо-педагогіки, італійський психолог і педагог Лоріс Малагуцці.

Як відомо, методика Реджіо Емілія відображає всі перераховані вище завдання шкільної освіти, пропонує нестандартну концепцію викладання, а також ідеальну модель освітнього простору. Відтак, реджіо-підхід представляє собою розгорнутий набір рекомендацій по створенню ідеального навчального середовища, які можна використовувати при проектуванні «гнучкого» простору шкіл, відповідного внутрішнім процесам і своєму часу.

Педагогічна методика Реджіо Емілія була заснована в 1945 році в італійській області Реджіо Емілія, звідки і отримала свою назву. Реджіо-підхід до освіти можна вважати найбільш сучасним, так як він містить в собі найкращі ідеї попередніх методик, в тому числі багато в чому бере початок з радянської педагогічної практики.

Концепція Реджіо Емілія заснована на вірі в природну креативність дітей, а також на розвиток творчого потенціалу кожної дитини. Іншими словами, дитина може і повинна використовувати різні способи, щоб виразити себе і свої думки (за допомогою музики, малюнка, ліплення, конструювання, живопису, театру і т.д.).

Нам особливо імпонує, що за концепцією Реджіо Емілія, дитина повинна пізнавати торкаючи, рухаючи і рухаючись. Такий підхід, у свою чергу, означає розвиток варіативного мислення. У школах Реджіо Емілія дітей вчать тому, що не існує безвихідних ситуацій, що рішення можна знайти завжди, що не буває єдиної вірної відповіді, що існує безліч різнобічних тверджень. Таким чином, навчаючись за методикою Реджіо Емілія, дитина звикає дивитися на будь-яку ситуацію або явище під різними кутами, представляючи безліч варіантів розвитку подій. Цьому сприяє і міждисциплінарний підхід, який педагоги активно застосовують на уроках. Також важливо відзначити, що в школах Реджіо Емілія діє принцип рівності між вчителем і учнями, що дозволяє дітям відчувати себе більш впевненими і повноцінними.

З точки зору архітектурного підходу методика Реджіо Емілія цікава тим, що автор концепції особливе значення відводить середовищу і детально описує – яким має бути освітній простір, що оточує дітей під час навчального процесу. Саме тому часто педагогічну систему Реджіо Емілія називають педагогікою простору, а сама методика іменує простір «третім вчителем». Основна концепція навколишнього середовища в реджіо-підході полягає в тому, що простір має запрошувати учнів до дослідження і творчості, викликати інтерес до навчання і мотивувати, давати дітям свободу дій, пропонувати учням вибір. Для нашого дослідження цікавими є ідеї реджіо-методики, а саме:

1. Освітнє середовище має бути корисним і повчальним. Велике значення має тактильна значимість простору. Для обробки пропонуються натуральні матеріали, різні фактури і поверхні, які дитина може розглядати, торкати, вивчати.

2. За методикою Реджіо Емілія для освітніх процесів використовуються всі можливі засоби. Кожен кут і кожна поверхня приміщення повинні мати практичне значення. Навчальний клас – це не просто огороження від зовнішнього середовища, це поле для організації навчального процесу. Тому

в школах Реджіо Емілія стіни насичені полками, стендами для малюнків і записів, в кожному кутку встановлюються навчальні куточки, на підлозі також організуються зони для навчання.

3. Простір не повинен обмежувати дітей у пізнанні і навчанні, тому класи та інші приміщення повинні трансформуватися під різні навчальні процеси і рівень активності: в школах Реджіо Емілія навчаються не тільки за партами, але також сидячи в колі, стоячи навколо випробувального столу або сидячи на килимі.

4. Доступність і поле для самостійності. Всі матеріали для уроків, додаткових занять та ігор повинні перебувати у відкритому доступі і розташовуватися так, щоб дитина в будь-який час могла скористатися тим чи іншим інструментом для навчання. Також важливо, щоб діти відчували себе вільно в освітньому просторі, наприклад, виконуючи навчальний експеримент, учні повинні мати можливість самостійного використання обладнання і т.д.

5. Простір повинен викликати інтерес до навчання і мотивувати. Розвиваюче і навчальне середовище може виходити за межі навчального класу або навіть розвиватися поза будівлею, на вулиці. Сам же простір класів та інших приміщень повинен бути складним і захоплюючим.

Цікаво, що перерахованих вище загальних принципів організації освітнього простору автор методики виділяє функціональні зони (крім стандартної навчальної зони), необхідні для організації якісного і цікавого освітнього процесу. Такі зони можуть об'єднуватися всередині одного класу або наповнювати суспільні простори в школі. Вивчивши матеріал концепції реджіо-простору, можна виділити наступні зони:

1. Зона досліджень. Експериментальна зона, де діти, використовуючи необхідне обладнання, можуть ставити експерименти і досліди. Така зона особливо приваблива для дітей, так як пропонує нестандартний підхід до навчання, а, отже, викликає у дитини інтерес. Зона може бути представлена у

вигляді досвідчених стендів або «острівців» як в навчальних приміщеннях, так і в ігровому просторі.

2. Творча майстерня. Така зона містить в собі різноманітність інструментів для самовираження: музичні класи, художні студії, столярні майстерні. При цьому творча зона виражається не тільки в окремих, спеціалізованих приміщеннях, а й у всьому просторі школи. У класах, в зонах ігор і відпочинку, в суспільних просторах також повинні бути елементи творчості: стіни для малювання або зони з груповими столами і стелажми.

3. Функціональні стіни. Це важлива деталь освітнього простору в школах Реджіо Емілія. Важливо, щоб дитина бачила результат своєї творчості і зростання розвитку власних здібностей. Тому в школах Реджіо Емілія активно використовують будь-які поверхні, наприклад, стіни: вивішують дитячі малюнки і плакати, кріплять фотографії і замітки, малюють графіки та календарі. Така навчальна «зона» відповідає одному з вищевказаних Реджіо-принципів – кожна поверхня в школі повинна брати участь в навчальному процесі.

4. Місце для діалогу. Мова йде про суспільні простори: форуми, «майдани», амфітеатри і лекторії. У таких просторах зустрічаються всі учасники освітнього процесу (учні, вчителі та батьки). Такі зони, організовані в просторі школи, сприяють загальній взаємодії, дозволяють відвідувачам школи вступати у вільний діалог. Це місце, де учні, вчителі та батьки можуть обговорити спільні проекти та ідеї, поділитися своїм досвідом і роздумами.

5. Зона ігор і постановок. Театр і рольові ігри – невід'ємна частина освітньої концепції Реджіо Емілія. Завдяки цим процесам діти проходять соціальну адаптацію, вибудовують свою модель поведінки в суспільстві, відпрацьовують в грі побутові ситуації з життя, вчаться спілкуватися один з одним і діяти в самих різних ситуаціях. Передбачається, що будь-який клас повинен мати можливість трансформуватися, щоб діти в будь-який момент могли вийти з парт і змінити рівень активності, перейти на навчальну

інтерактивну гру. Також методика Реджіо Емілія передбачає і готові майданчики для сцен та ігор в суспільних просторах школи.

Отже, результатом дослідження основних положень методики Реджіо Емілія можна сформулювати основні принципи організації архітектурного простору шкіл, який, відповідно до авторської архітектурної концепції на основі реджіо-підходу, буде позитивним чином впливати на учнів – викликати у дітей інтерес до навчання і сприяти розвитку креативного і нестандартного мислення [17].

Функціональна програма загальноосвітньої школи ділиться на три основні процеси:

- 1) класні заняття;
- 2) додаткові заняття;
- 3) вільний від навчання час.

Сам же освітній простір можна розділити на наступні зони: навчальні класи; рекреаційні зони; бібліотека і читальні зони; майстерні; спортивні приміщення; вчительські кабінети; шкільний двір та ін. Кожна з цих зон так чи інакше пов'язана з освітнім процесом. Відтак, крім параметрів місткості, освітлення та мікроклімату при створенні класних приміщень в школі необхідно враховувати:

1. Просторове зонування. Реджіо-підхід пропонує чергувати під час уроку різні рівні активності, тому клас повинен містити в собі кілька функціональних зон, що відповідають різним процесам. Поєднання різних зон в залежності від призначення класу може вплинути на форму і наповнення приміщення.

2. Здатність класу до трансформації. У такий спосіб може забезпечуватися поєднання функціональних зон за рахунок безпосереднього зонування приміщення, або за допомогою мобільних меблів або перегородок. Адаптивність приміщення може вплинути на загальні габарити або перерахунок співвідношення площ функціональних зон в класі. Самі ж класи

можуть сполучатися один з одним за рахунок модульних панелей перегородки, які можна поєднувати з функцією класної дошки.

3. Модульні меблі. Сучасні методики, такі як освітня концепція Реджіо Емілія, йдуть від стандартних парт та їх чіткого розташування. У класах повинні застосовуватися модульні меблі, які можна пересувати і збирати в більші композиції, тим самим змінюючи структуру простору. Парта повинна мати можливість трансформації, щоб служити одному учневі, парі, групі або всьому класу. Стелажі можуть поєднуватися з рухомими перегородками. Таким чином, здійснюється «гнучке» розташування меблів в класі. Такі рекомендації передбачають зміну формування класних блоків. Разом з класними кабінетами необхідно проектувати супутні складські приміщення, які забезпечать можливість трансформації меблів в класах.

4. Кольорові рішення і матеріали обробки. «Відповідно до сучасних досліджень, при оздобленні класів рекомендується застосовувати: екологічні матеріали, що дозволить поліпшити мікроклімат всередині класів; м'яке покриття стін, яке забезпечить функціональне наповнення приміщення без збільшення площі класу; матові, світлопрозорі матеріали для огорожувальних стін, що робить клас візуально менш закритим простором і впливає на освітлення, а також архітектурний вигляд коридорів і рекреацій; натуральні колірні відтінки з акцентами, які позитивно впливають на психоемоційний стан і зосередженість в учнів» [9, с.20].

Якщо класи призначені для освітнього процесу, то рекреаційні зони в школі відповідають за відпочинок, фізичне та емоційне розвантаження. А головне, це ті місця, в яких взаємодіють діти, батьки і вчителі, тому такі простори повинні бути різноманітними і насиченими. Отже, у нашому дослідженні базовими були наступні принципи організації простору:

1. Поєднання і перетин різних функцій. Перш за все, рекреаційна зона повинна бути творчим простором. Крім зон для ігор і відпочинку в школі повинні бути організовані майданчики для демонстрації вмінь і талантів, «місця для діалогу», суспільний форум і т.д. Через весь рекреаційний простір

повинна проходити навчальна зона, яка передбачає впровадження в простір ряду архітектурних форм: амфітеатр, атриум, галерея, поділ простору на модулі і т.д. Такі архітектурні форми забезпечують багатофункціональність рекреацій і більш цікавий архітектурний вигляд. Важливо відзначити, що такі архітектурні рішення необхідно спочатку закладати в структуру школи. Тим не менш, деякі рішення, такі як організація амфітеатру або модульного простору, можна реалізувати в існуючих будівлях.

2. Поєднання масштабів. Дітям завжди цікавіше, коли обсяги та елементи будівлі мають різний масштаб. Рекреаційна зона повинна поєднувати в собі великі і багатосвітлові простори для загальних зборів, групової та індивідуальної роботи, а також невеликі модулі для ігор і тихого відпочинку. В існуючих шкільних об'єктах таку концепцію можна реалізувати за рахунок членування великих обсягів коридорів і рекреацій на більш дрібні секції методом використання каркасних меблів і легких конструктивних елементів.

3. Складна геометрія і візуальні зв'язки. Простір має спонукати дітей до дії, дослідженню, прояву фантазії та активної життєвої позиції. На зміну нудним приміщенням повинні прийти цікаві, перетікаючі простори, що поєднують як прості, так і складні обсяги. Зображення перед очима дитини не повинно бути однорідним, а простір повинен бути насиченим.

4. Зв'язок з природою. Впровадження природних елементів в структуру школи позитивним чином впливає на свідомість та емоційний стан учнів. Такий принцип може втілюватися в зелених «острівцях», басейнах, «зелених» стінках або ж за рахунок організації зимових садів з панорамним склінням і візуального зв'язку з вулицею. Такі рішення частково застосовувалися в Україні в ранню епоху радянського проектування шкіл і тепер вимагають відновлення і більш цілісного підходу до реалізації.

5. Місце для активності і розваг. Школи рідко передбачають спеціальні зони для ігор у внутрішньому просторі, проте, це невід'ємна частина освітньої програми, яку пропонують нові педагогічні методики. Це можуть

бути великі майданчики для активних ігор, або ж невеликі зони для настільних та інтелектуальних ігор, організовані за допомогою меблів і легких конструкцій, що реалізуються в інтер'єрі.

До зазначеного додамо: у сучасній школі бібліотека повинна стати відкритим і доступним простором, щоб залучати дітей до читання та прищеплювати любов до книг. Виходячи з такої концепції, можна сформулювати такі архітектурні принципи:

1. Бібліотека як відкрите і дисперсне середовище. Функція читання може бути виражена не тільки в єдиному читальному залі: зони для читання можуть впроваджуватися по всьому простору школи, представляючи собою набір «куточків», велика кількість книжкових полиць в інтер'єрі, і рекреаційні простори, які також можна використовувати для читання книг.

2. Різноманітність місць для читання. Методика Реджіо Емілія передбачає, що в школах діти повинні вчитися працювати не тільки індивідуально, але також в парах і великих командах. Такий принцип можна застосувати не тільки до класних занять. Бібліотека - це місце, де зустрічаються діти різного віку. Тому місця для занять і читання повинні бути розраховані на дітей різного віку, а також на різну кількість учасників процесу. Вони можуть бути вирішені від простих столів і стільців до амфітеатрів і м'яких куточків.

3. Візуальний поділ на зони. Простір шкільної бібліотеки має залучати дітей до процесу читання, тому необхідно створювати для цих цілей складний і цікавий простір. Бібліотека не повинна обмежуватися конкретним приміщенням, вона може бути розміщена в атріумі, перед шкільним амфітеатром, в «серці» школи і рекреаційної зони. У таких великих просторах зберегти комфортний масштаб дозволить правильне візуальне зонування за рахунок модульних меблів і пристрої кабінок для читання. Таким чином можна створити «книжкове містечко» у великому просторі.

4. Освітлення і мікроклімат. В бібліотеці повинні бути дотримані вимоги і рекомендації по створенню умов для комфортного перебування.

Читання відноситься до високої точності зорових робіт, тому вимагає особливої уваги до освітлення. Тому при проектуванні нових просторів для читання потрібно враховувати вироблені роками норми і правила, які, в свою чергу, не виключають сучасні та незвичайні рішення з підбору освітлення і матеріалів обробки.

Творчі майстерні та наукові лабораторії, адже йдеться про важливу частину освітнього процесу, можливість самовираження – необхідний інструмент для розвитку особистості.

Схарактеризуємо це більш докладно.

По-перше, йдеться про «100 способів самовираження». В якості вирішення з просторової організації творчої зони в школі може бути запропонована структура вулиць: «творча алея» або «творче містечко». Основний набір функцій утворює творчий блок, в якому майстерні формуються навколо «вулиць» і мають свою логістику. Тут діти зможуть займатися як під наглядом вчителів, так і самостійно, а потенціал простору дозволить впровадити в програму школи більшу кількість творчих предметів.

По-друге, варто враховувати потенціал доступності й візуального зв'язку. Відкритість творчих майстерень і лабораторій дозволить зробити простір школи захоплюючим і навчальним, а у дітей буде викликати інтерес до навчання і саморозвитку. Майстерні і лабораторії не повинні мати глухих стін або розташовуватися окремо від школи, далеко від основних функцій. Самі ж приміщення повинні мати візуальний зв'язок з навколишнім простором, щоб дитина, перебуваючи всередині школи, могла бачити, які процеси протікають в майстернях. Деякі з них можуть бути виділені з основного блоку і організовані в суспільному просторі, щоб залучати дітей до творчості. Питання відкритості майстерень також пов'язане з концепцією безпеки шкільного простору, а візуальний зв'язок з майстернями дозволяє вчителям контролювати діяльність учнів. Однак дана концепція вимагає значних змін будівельних і санітарних норм.

По-третє, важливо говорити про принципи «різного масштабу», адже учні повинні вміти виконувати роботу не тільки індивідуально, але і в різних за кількістю учасників командах.

По-четверте, йдеться про важливість педагогічної вмотивованої організації і «свободи творчості». Ремесла і творчі навички, яким можуть навчитися діти в школі, діляться на різні типи: є творчі предмети, що вимагають чіткої організації простору і правил безпеки, а є предмети, що дозволяють організувати вільний творчий процес. Тому деякі приміщення повинні мати чітке зонування і статичні меблі, інші ж можуть бути більш креативними і адаптивними.

Спортивний блок – важлива частина загального складу школи. Діти проводять багато часу сидячи за партами, тому необхідно дотримуватися балансу розумової і фізичної активності. Крім того, спорт відіграє велику роль у вихованні особистості. Спортивні заняття не повинні бути примусовими, учні повинні мати власне бажання відвідувати спортивний зал, для цього слід враховувати при проектуванні наступні принципи:

Необхідно наповнення простору сучасним обладнанням, організація тренажерного залу для фізичних вправ.

Спортивна зона може «працювати» не тільки на школу, а й на місто; досить важливий принцип – організація спортивних занять на території школи як в теплу, так і в холодну пору року, для чого необхідний змістовний склад вуличного спортивного комплексу, пристрій стежок і велодоріжок, сучасне вуличне обладнання і трибуни для масових спортивних заходів.

Також у вчителів повинні бути окремі простори (внутрішні та зовнішні) для спілкування і відпочинку, які не будуть пов'язані з дитячими зонами безпосередньо, але забезпечуватимуть візуальний зв'язок з учнями. В даний час при проектуванні шкіл цей принцип практично не враховується. Адже передбачається, що рекреації повинні бути розраховані на всіх учасників освітнього процесу.

Таким чином, для організації повноцінного навчання в класах повинні бути створені умови і для здобувачів освіти, і для вчителя.

Необхідно відзначити, що при впровадженні в шкільне проектування нових архітектурних і дизайнерських підходів важливо враховувати будівельні і санітарні норми, які формувалися протягом десятиліть.

Висновки до другого розділу

Встановлено, що поняття «освітній простір» стало використовуватися в педагогічному середовищі в кінці 80-х рр. як метафора збереження державної єдності в освіті при проведенні децентралізації освіти.

Освітній простір школи може інтегруватися в єдиний освітній простір міста, регіону, країни і в глобальний освітній простір. У зв'язку з цим можна виділити певні рівні освітнього простору. Доведено, що освітній простір школи служить джерелом розвитку особистості, спільності учнів як сукупності зразків і цінностей успішного вирішення життєвих завдань. Об'єктом виховання учня в освітньому просторі є не тільки його знання, вміння, компетенції, а й його свідомість в цілому, включаючи всі сфери: інтелектуальну, особистісну, емоційно-вольову, тілесну та духовно-моральну.

Під освітою як соціальним простором у нашому дослідженні розуміється:

- смислове визначення освітніх, професійних дій індивідів в конкретних полях або підпросторах;
- мережа відносин, міжособистісних взаємодій і способів їх регулювання (норм і приписів);
- конструювання реальності – як відтворення існуючих практик в смислових полях.

Встановлено, що, найперспективнішим є створення рекреаційно-розвиваючого середовища з його особистісно розвиваючими технологіями.

При цьому педагогічними засобами рекреаційно-розвиваючого середовища для дітей молодшого шкільного віку виступають ті предмети, дії, явища в природі і в суспільстві, які дозволяють педагогу, вихователю досягати поставленої педагогічної мети. А ними є і організаційні, націлені на відбір учасників програми, організацію умов проведення занять, і суто розвиваючі.

РОЗДІЛ III. ПОЗИТИВНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ: ПЕДАГОГІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ЗБАГАЧЕННЯ РЕКРЕАЦІЙНО- РОЗВИВАЛЬНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

3.1. Наскрізна роль лікувальної фізкультури у педагогізації розвивального простору спеціального закладу освіти.

Основу дослідно-експериментальної роботи становили, по-перше, визначені у магістерському дослідженні наукові підходи, з-поміж яких базового значення набув особистісно-зорієнтований (І. Бех, Н. Кічук, Н. Якіманська та ін.); в результаті прогнозувалось повноцінне втілення принципу дитиноцентризму.

По-друге, намагання комплексно реалізувати в експериментальній частині роботи окреслені педагогічні умови задля досягнення її результативності.

По-третє, важливим розцінювалося у процесі реалізації корекційно-розвивальної програми врахувати традиції, що склались у спеціалізованому закладі освіти, що виступав базою експериментального дослідження. Йдеться, зокрема, з одного боку, про Чорноморську спеціальну школу Чорноморської міської ради Одеського району Одеської області, тобто де є особливий склад здобувачів дошкільної та початкової освіти й суттєвою потужністю втілення ідей інклюзії; з іншого боку, тут практично апробовано певні підходи щодо змісту корекційно-розвиткових занять через курси «Логоритміка», «Корекція мовлення» та інші. Наскрізним визнано значення «Лікувальної фізкультури».

Ми виходили з розуміння, що зростання захворювань серед молодшого покоління – мабуть, одна з найактуальніших проблем нашого часу. Провідною причиною є зниження рухової активності.

Одним з головних засобів природного оздоровлення в умовах школи є рухова активність, яка розглядається як фактор зміцнення здоров'я і соціального захисту інтересів особистості, що розвивається.

Фізична активність – одна з найважливіших умов життя і розвитку людини. Її слід розглядати як біологічний подразник, що стимулює процеси росту розвитку і формування організму. Фізична активність залежить від функціональних можливостей людини, її віку, статі та здоров'я. Залежно від стану здоров'я використовуються різні засоби фізичної культури і спорту, а при відхиленнях в стані здоров'я – лікувальну фізкультуру (ЛФК).

Зауважимо, що термін «лікувальна фізкультура» перш за все, означає одночасно і шлях, і метод, який використовує засоби фізичної культури з лікувально-профілактичною метою для більш повноцінного відновлення здоров'я і попередження ускладнень захворювання.

З іншого боку, лікувальна фізична культура є розділом фізичної культури, в якому розглядають фізичні вправи для відновлення здоров'я хворої людини та її працездатності.

Лікувальна фізкультура – це також профілактична та відновлювальна фізкультура, аніж просто лікувальна. Давнє і широке застосування фізкультури в формі ЛФК в системі охорони здоров'я тільки підкреслює серйозний підхід до організації занять та їх безумовну оздоровчу спрямованість. Лікувальною фізкультурою можна займатися самостійно поза стін установ. Але робити це потрібно дуже обережно, не форсуючи навантажень, не перевищуючи дозувань, чітко за програмою-рецептом, і не перетворюючи лікувальну фізкультуру в спорт. І лікувальна фізкультура, і фізкультура, і спорт використовують для досягнення своїх цілей одні й ті ж засоби – фізичні вправи. Однак мета застосування цих засобів – лікування або профілактика хвороб. Мета фізкультури – виховання здорової людини, а спорту – досягнення результатів. Лікувальна фізкультура виконує не тільки лікувальну, а й виховну функцію. Вона виховує свідоме ставлення до використання фізичних вправ, прищеплює гігієнічні навички, прилучає до загартовування організму природними факторами природи. У цьому ЛФК тісно стикається з педагогікою та гігієною. ЛФК розвиває силу, витривалість, координацію рухів, прищеплює навички гігієни, гартує організм. В даний час

ніким не ставиться під сумнів, що лікувальна фізкультура, – обов'язкова і необхідна складова частина всіх розділів сучасної практичної медицини, особливо травматології, ортопедії та неврології. Однак так було не завжди, і лікувальна фізкультура пройшла нелегкий шлях, перш ніж зайняти своє місце в сучасній охороні здоров'я.

Діти з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ) а саме ДЦП, порушення слуху, порушення зору, порушення інтелекту, діти з ЗПР, з поєднаним дефектом, потребують корекційної, індивідуальної роботи.

Робота з лікувальної фізкультури спрямована на створення в установі спеціальних умов виховання, навчання, що дозволяють враховувати особливі освітні потреби дітей з обмеженими можливостями здоров'я за допомогою індивідуалізації та диференціації освітнього процесу.

Маємо вказати, що, на жаль, з кожним роком зростає кількість першокласників з різними дефектами зору. Як відомо, зоровий дефект дитини знижує у неї не тільки пізнавальну, а й рухову активність. Рівень фізичного розвитку дітей з депривації зору значно відстає від однолітків, які бачать нормально. Діти з проблемами зору скуті, і через страх простору у них обмежена рухова активність, порушена координація рухів. У зв'язку з труднощами наслідування і оволодіння просторовими уявленнями порушується правильна поза при ходьбі, бігу, у вільному русі, в рухливих іграх. Письмо за Брайлем, поза дітей із залишковим зором при читанні і письмі з низько опущеною головою, монозір, порушення бінокулярного зору негативно впливають на розвиток дихальної системи, опорно-рухового апарату, ведуть до кривоший, сколіозу, остеохондрозу у шийному відділі та інших порушень.

Діти з недостатністю зору потребують:

- в корекції самих рухів, так як рухи дитини скуті і не координовані;
- в корекції зорового сприйняття;
- в корекції статури, постави і плоскостопості;
- в корекції розвитку фізичних якостей;

- в корекції просторового орієнтування, точності рухів.

Цілі ЛФК [27, с.270]:

1. Забезпечити всебічний і повноцінний розвиток дитини.
2. Підвищення мобільності як засобу інтеграції дітей з недостатністю зору в суспільство добре зрячих.
3. Відновлення та вдосконалення, за допомогою засобів ЛФК, фізичних і психофізичних здібностей школярів з вадами зору.

Наявність первинного дефекту (дефект зору) не говорить про те, що у звичайної дитини повинен розвинутися вторинний дефект. Основне завдання лікувальної фізкультури – попередження і корекція розвитку вторинних відхилень в опорно-руховому апараті (порушення постави, сколіози, плоскостопість), серцево-судинної та дихальної системах, раціонально використовуючи засоби ЛФК.

У започаткованій нами дослідно-експериментальній частині магістерського дослідження використовувалися основні засоби ЛФК:

- біг, ходьба з різними положеннями рук і ніг;
- вправи з гімнастичними палицями для розвитку і зміцнення м'язів плечового поясу, спини, живота, нижніх і верхніх кінцівок;
- виси на гімнастичній стінці;
- вправи для зміцнення склепінь стопи;
- ходьба по гімнастичній лаві з вантажем на голові для розвитку рівноваги;
- вправи на формування навички правильної постави;
- спеціальні вправи з навчання прийомам просторового орієнтування на основі використання і розвитку збережених аналізаторів (слух, дотик, нюх, залишковий зір);
- дихальні вправи;
- вправи на розслаблення м'язів (релаксація м'язів);
- робота на тренажерах для вдосконалення координації рухів і розвитку м'язів.

Враховуючи програму педагогічного експерименту, ми брали до уваги наступне: при підборі і використанні фізичних вправ на заняттях ЛФК доцільно орієнтуватися на провідний дефект (зниження функції зору). Зазвичай, ведеться журнал обліку захворюваності кожного учня з першого класу, де вказується первинний і вторинний дефект.

Так, з урахуванням знижених функціональних систем ока необхідно розробити комплекси вправ для дітей з порушенням зору:

- ЛФК при порушенні постави;
- сколіозі;
- плоскостопості;
- ДЦП;
- бронхіальній астмі;
- серцево-судинної та дихальної системах;
- при захворюванні очей.

В кінці заняття нами вважалось обов'язковим проведення адаптованої рухливої гри, яка носить коригуючий характер. Ми спостерігали, що під час ігрової діяльності дитина з вадами зору розкривається, отримує задоволення, проявляє свої резервні можливості.

Не менш важливим у проведеній дослідно-експериментальній роботі було визнання, що метод наочності займає особливе місце в навчанні дітей з вадами зору. Наочність є однією зі специфічних особливостей використання загально-дидактичних методів в процесі ознайомлення дітей з вадами зору з предметами і діями. Використовується наочність зорова, а при відсутності зору – дотикова.

Слід додати ще й таку заувагу: найбільш важливим завданням в методиці ЛФК слабозорих дітей є нормалізація постави. Для поліпшення координації рухів акцентується увага на вправи в рівновазі, так як вони покращують функцію вестибулярного апарату. Чим краще опора, тим краще рівновага, а отже, краще постава.

З огляду на специфічні особливості розвитку слабозорих дітей, використовуються вправи на оволодіння практичними навичками просторового орієнтування, активізацію збережених аналізаторів (слух, дотик, нюх, м'язово-рухове почуття).

Згідно традицій, що склалися у закладі, який був базою педагогічного експерименту, в кінці навчального року підводяться підсумки результативності ЛФК-медичний огляд учнів, де лікарями-фахівцями даються рекомендації і знімаються з обліку захворюваності.

Таким чином, за допомогою спеціальної методики ЛФК формується всебічний і повноцінний розвиток школярів з вадами зору шляхом відновлення і вдосконалення його фізичних і психофізичних здібностей.

Хотілося б також звернути увагу на ще одну проблему. За даними Міністерства охорони здоров'я нашої країни, у 17% школярів спостерігаються захворювання органів травлення. Серед школярів найчастіше поширені такі захворювання шлунку, як гастрит, що протікає в хронічній формі, виразкова хвороба шлунку і 12-палої кишки (дуоденіт).

До вищезазначеного додамо ще один аспект- за допомогою лікувальної фізичної культури вирішуються наступні завдання при захворюваннях органів травлення, зокрема при гастриті:

- надання позитивного впливу на нервово-психічну і емоційну сфери (тому що процеси травлення в організмі регулюються ЦНС);
- розвиток і поліпшення зовнішнього і особливо діафрагмального дихання;
- вплив на секреторну і моторну функції шлунку, а також на нейрогуморальну регуляцію травних процесів;
- поліпшення трофіки слизової оболонки шлунку;
- поліпшення кровообігу в черевній порожнині і створення сприятливих умов для регенеративних процесів.

В нашому дослідженні лікувальна фізична культура застосовувалася у фазі згасання загострення і фазі ремісії. У гострій фазі і при ускладненнях заняття лікувальною фізичною культурою повинні бути припинені.

Як відомо, методика лікувальної фізичної культури передбачає поєднання загальнорозвиваючих і спеціальних вправ. Загально-розвиваючі вправи надають тонізуючу дію на центральну нервову систему, покращують функцію органів травлення. В якості спеціальних вправ застосовуються вправи для м'язів, що оточують черевну порожнину.

Вправи для м'язів черевного преса призначають з урахуванням фази захворювання. Вони показані при необхідності посилити перистальтику, секреторну функцію шлунка і відтік жовчі. У гострій і підгострій фазах їх виключають.

Ми брали до уваги і те, що залежно від фази захворювання визначаються темп і ритм виконання фізичних вправ. У підгострій фазі застосовується повільний темп і монотонний ритм, а при повній ремісії рекомендується будь-який ритм і зміна ритмів.

Отже, основною метою проведення занять фізичними вправами є загальне оздоровлення, нормалізація секреторно-моторної функції травного тракту.

Водночас підкреслимо, що лікування та реабілітація при хронічному гастриті носять комплексний

характер і включають в себе наступні заходи:

- медикаментозне лікування, спрямоване на ліквідацію запального процесу і надає вплив на механізми розвитку патологічного процесу;

- заняття ЛФК (лікувальна гімнастика, терренкур, рухливі ігри, елементи спортивних ігор);

- дієта (лікувальне харчування і дотримання режиму харчування);

- ліквідація професійних і шкідливих звичок;

- фізіотерапія;

- місцевий вплив на слизову оболонку шлунку (масло шипшини або обліпихи, мінеральна вода).

При гастриті з секреторною недостатністю показано помірний вплив фізичного навантаження на весь організм. Відповідно до періоду лікування і рухового режиму застосовують загально-розвиваючі вправи, в повільному темпі, з обмеженою амплітудою і малим числом повторень; спеціальні вправи для м'язів черевного преса з поступовим збільшенням навантаження, статичні і динамічні дихальні вправи, а також повільну ходьбу тривалістю до 30 хвилин.

Так, у процесі реалізації розроблених і визначених педагогічних умов ефективності досліджуваного процесу, було враховано, що у I періоді, відповідному гострій і підгострій фазах захворювання, лікувальна гімнастика проводиться за 2 години до їжі і за 20-40 хв. до прийому мінеральної води – для поліпшення кровообігу в шлунку. Початкові положення – лежачи на спині, на боці, напівлежачи; потім сидячи і лежачи. Тривалість заняття – 20-25 хв.

Не раніше ніж через 1,5-2 години після їжі застосовується ходьба для поліпшення евакуаторної функції шлунку. Темп ходьби повільний, з поступовим збільшенням тривалості ходьби – до 30 хв. У період ремісії допускається виконання вправ для підвищення внутрішньочеревного тиску в початковому положенні лежачи на животі. У поєднанні з лікувальною гімнастикою рекомендується проводити масаж передньої черевної стінки.

При гастриті з підвищеною секрецією лікувальну фізичну культуру проводять перед прийомом їжі зі зростаючим навантаженням. Хворий повинен бути досить фізично підготовленим до виконання вправ для середніх і великих м'язів, з великим числом повторень, махові рухи, вправи зі снарядами, що служать для зниження секреції шлунку.

У II періоді крім загальнозміцнюючих вправ в заняття включаються спеціальні вправи з акцентом на діафрагмальному диханні і розслабленні. Хороший ефект в розслабленні м'язів шлунку дає сегментарний масаж.

У III періоді засоби лікувальної фізичної культури розширюються: використовуються пішохідні прогулянки, рухливі і спортивні ігри (волейбол, бадмінтон, теніс), прогулянки на лижах, катання на ковзанах, плавання, веслування, ближній туризм, дозований біг, терренкур. Лікувальну гімнастику проводять між прийомом мінеральної води і обідом, так як мінеральна вода гальмує секрецію шлунку.

Підкреслимо, що дозування фізичних навантажень здійснюється відповідно до фізичної підготовленості хворих, функціонального стану кардіореспіраторної системи, а також в залежності від супутніх захворювань, що обмежують фізичну працездатність.

При гіпоцидному гастриті атонії шлунку і кишечника помірно фізичне навантаження, що не викликає стомлення, підвищує обмін речовин, покращує кровообіг і збуджує діяльність всіх органів виділення травних соків.

Крім лікувальної гімнастики і прогулянок хворим з гіпоцидним гастритом рекомендується займатися плаванням (особливо при опущенні шлунка і кишечника), веслуванням, волейболом, тенісом, туризмом вихідного дня, ходьбою на лижах і катанням на ковзанах. Дуже добре таким хворим, поряд з вправами для всіх м'язових груп, виконувати вправи з навантаженням на м'язи черевного преса.

При запорах, які дуже часто супроводжують атонії, слід виконувати додаткові вправи, пов'язані зі струсом тіла (біг, стрибки зі скакалкою, верхова їзда, спортивні ігри, лижі і веслування).

Таким чином, завдяки комплексному застосуванню лікувально-оздоровчої гімнастики, протизапальної і репаративної терапії, гігієнічних процедур і дієтотерапії в поєднанні з медотерапією стає можливим вирішення глобального завдання щодо нормалізації роботи шлунково-кишкового тракту на етапі підготовки організму до чищення товстого кишечника.

Відтепер зосередимо увагу на спецефічних недугах занять ЛФК для дітей з вадами мовлення. Так, для успішного вирішення завдань, ми розробили перспективне планування занять з фізичної культури для дітей з мовними порушеннями з урахуванням тематичного принципу побудови педагогічного процесу.

Ми виходили з того, що з огляду на складність завдань, в кожне з розроблених занять принципово важливо включати фізичні вправи, спрямовані на розвиток всіх основних видів рухів; загально-розвиваючі вправи, спрямовані на зміцнення м'язів спини, плечового поясу, м'язів ніг; формування правильної постави; рухливі ігри та ігрові вправи з урахуванням досліджуваної лексичної теми; ігрові вправи з різними предметами, які сприяють розвитку точних рухів.

Не менш суттєво, щоб на кожному занятті підвищеною була увага до дихальних вправ, тому що діти з мовними порушеннями при виконанні навіть легких фізичних вправ, нерідко затримують дихання. Вважаємо, що правильному диханню їх потрібно вчити (робота над коротким вдихом і тривалим мовним видихом). Щоб дітям було цікаво, ми пропонували дихальні вправи в ігровій формі: «Зігрій руки», «Остуди чай», «Надуй кулю», «Повітряний футбол»; вправи звукової гімнастики (з проголошенням на видиху голосних і приголосних звуків): гра «Звуки», «Вагонна пісенька», «Жук», «Вітер і комахи». Діти, граючи та виконуючи вправи, не тільки навчаються правильному диханню, а й зміцнюють здоров'я.

Як відомо, дітям, які мають мовну патологію, властиві рухове занепокоєння, підвищена емоційна збудливість. З урахуванням цих особливостей, в ході дослідно-експериментальної роботи, нами широко використовувалися й засоби психогімнастики.

Отже, проведена робота підтвердила, що лікувальна фізична культура – самостійна наукова дисципліна, яка використовує для лікування і профілактики різних захворювань засоби фізичної культури.

Нами враховувалося, що в основі лікувальної дії фізичних вправ лежить систематичне, строго регламентоване тренування, яке крім місцевого впливу на окремі органи і системи надає вплив на весь організм в цілому, у зв'язку з чим підвищується загальна стійкість хворого до несприятливих факторів, змінюються його реактивні властивості.

Особливістю фізичних вправ, що застосовуються з лікувальною метою, є їх лікувальна і педагогічна спрямованість. При цьому враховується безсумнівний вплив нервової системи на виникнення і перебіг патологічних процесів, що призводить до необхідності призначення комплексного лікування, в якому серед інших заходів загального лікувального характеру одне з найважливіших місць займає лікувальна фізична культура.

Проведена нами дослідно-експериментальна робота підтвердила, лікувальна фізична культура сприяє більш швидкому відновленню працездатності після захворювань, оберігає від виникнення ряду патологічних процесів. Лікувальна фізична культура – є невід'ємною частиною реабілітаційних заходів, для учнів з обмеженими можливостями здоров'я.

Водночас маємо констатувати доречність використовувати такі методи навчання як: словесний, практичний метод і метод наочного сприйняття. У практичній частині занять доцільним є використання різних способів виконання вправ (потоківий, почерговий і одночасний). Основними формами організації занять в цілому є: групова, індивідуальна та фронтальна.

Так, основна форма ЛФК – лікувальна гімнастика – повинна застосовуватися строго індивідуально, за призначенням і під контролем лікаря.

Проведений нами педагогічний експеримент підтвердив установлений дослідниками факт відносно того, що показання до ЛФК досить великі. Вона може забезпечити найбільш ефективний процес лікування і може сприяти відновленню всіх функцій організму після того, як лікування закінчено. Причому і в профілактиці, і в лікуванні, і в реабілітації ЛФК діє і прямо, і

опосередковано, одночасно роблячи позитивний вплив на багато інших систем і функції організму.

Як зазначалось, проведений педагогічний експеримент засвідчив, що однією з різновидів лікувальної гімнастики доцільно вважати коригуючу гімнастику, яка проводиться з метою зміцнення м'язів, суглобів і зв'язок і, як наслідок, виправлення деяких дефектів опорно-рухового апарату і лікування їх початкових форм: порушення постави, викривлення хребта, плоскостопості та ін. До того ж коригуючі вправи при деформаціях хребта призначають обов'язково в поєднанні з дихальними вправами.

Проведене експериментальне дослідження підтвердило, що: лікувальна фізкультура діє і на органи дихання, серцево-судинну систему і навіть зір.

Щодо фізичних вправ, то вони нами трактуються як природні і спеціально підібрані рухи, що застосовуються в ЛФК. Їх відмінність від звичайних рухів полягає в тому, що вони мають цільову спрямованість і спеціально організовані для зміцнення здоров'я, відновлення порушених функцій.

Водночас підкреслимо: вправи лікувальної фізичної культури дають результати тільки тоді, коли вони проводяться систематично, тривало і безперервно. Виконувати їх необхідно відповідно до методичних вказівок, адже неправильне положення тіла або неправильне виконання рухів часто переносить навантаження з м'язів, які необхідно тренувати, на інші м'язові групи.

Доцільно взяти до уваги і те, що загально-розвиваючі вправи і вправи дихальної гімнастики, вправи на координацію рухів, на вироблення навички правильної постави має сенс застосовувати незалежно від індивідуальних особливостей розвитку дитини. Але при проведенні занять необхідно враховувати функціональні можливості організму учнів, тому що в групі можуть бути учні різної фізичної підготовленості і фізичного розвитку. Тому з метою правильного дозування навантаження слід застосовувати індивідуальний і диференційований підхід в навчанні.

Отже, передумовою позитивної соціалізації дітей 6-7 річного віку слід уважати вміння дитини правильно виконувати вправи. Означене постає й одним із головних завдань лікувальної фізичної культури в початкових класах.

3.2. Інтерактивні шляхи спрямування рекреаційного простору спеціального закладу освіти

У процесі проектування розвивально-корекційного простору як важливої передумови позитивної соціалізації дитини 6-7 річного віку саме спеціального закладу освіти, ми, звісно, не мали можливості безпосередньо втручатися. Натомість дослідно-експериментальна складова магістерської роботи передбачала акцентування на тих нових акцентах, які роблять дослідники у процесі формування такого простору життєдіяльності здобувача освіти.

Зазначене вмотивувало необхідність деталізації найважливіших аспектів простору перебування дитини, як школяра (здобувача дошкільної освіти), де найбільш продуктивно відбувається його позитивна соціалізація.

Насамперед зазначимо, що проектування сучасних шкіл кардинально відрізняється від проектування шкіл минулих років. Сучасні школи стали більш відкритими, вільними, планувальні рішення – більш складними і не типовими.

У контексті нашого дослідження визнано суттєвим те, що проектування сучасних шкіл націлене на створення комфортних навчальних класів та рекреаційних просторів. Останнім часом часто таким рішенням є модульна система, що складається з декількох зон: зона для навчання, зона рекреації і зона для самостійної роботи.

Важливу частину в сучасних освітніх будівлях займають приміщення рекреації. Це можуть бути як приміщення для відпочинку дітей на перервах, так і приміщення для розваги і спілкування між дітьми. Адже поняття

рекреації включає в себе кілька значень, в тому числі перерву для відпочинку між уроками, заняттями, а також приміщення для відпочинку і розваг в школі. Надати дітям можливість відпочинку – головне завдання рекреаційних приміщень. Учні проводять вільний від уроків час за своїм бажанням. Одні діти відпочивають в русі, розмові, грі з іншими дітьми, що сприяє взаємному навчанню і спілкуванню, а інші відпочивають наодинці в затишних куточках.

Маємо підкреслити, що створення нових освітніх стандартів і зміна освітніх систем тягне за собою зміну вигляду і планування шкільних установ. Тому при проектуванні важлива адаптація будівлі під нові стандарти. Вважаємо, що чудовим прикладом є школа AP Moller в м. Шлезвіг, побудована за проектом данського бюро C.F. Moller Architects (Рис.3.1).



Рис. 3.1. Школа AP Moller в м. Шлезвіг.

Цікавим нам видається те, що у школі майже немає коридорів, замість них – рекреаційні і громадські простори. Планувальне рішення школи являє

собою маленьке місто, центральну частину якого займає атриум з великими сходами. Дане місце є улюбленим місцем школярів, в якому вони можуть проводити вільний від навчання час.

При дослідженні кращих закордонних практик проектування і редизайну простору шкіл ми звернулися до досвіду Данії, Нідерландів, Фінляндії, Німеччини, Ісландії та Вірменії, а також вивчений і переведений матеріал за основними типами будівель початкових і середніх шкіл в США, спираючись на публікації, які нами аналізувалися.

У цьому контексті неординарним, нам видається досвід побудови початкової школи під землею. У такій школі навчаються діти в Північній Вірджинії (США).

В даний час школа Террасет є не тільки найбільш енергозберігаючою школою в країні, а й однією з головних туристичних визначних пам'яток містечка Рестон. У всьому іншому ця школа традиційна за американськими стандартами, з повним набором предметів і методом навчання.

У зазначеній площині привертає увагу досвід Фінляндії. Можна виділити певні фактори при проектуванні, моделюванні та організації предметно-просторового середовища фінських шкіл, які впливають на навчальний процес:

- природність середовища: освітлення, звуки, температурний режим, якість повітря, обробка стін;
- персоналізація середовища: варіативність вибору, гнучкість, зв'язність, трансформованість;
- адекватний рівень стимуляції: складність середовища, колірні рішення, текстури і сенсорні якості середовища.

Так, усі простори подібних шкіл є багатофункціональні і змінюються. Їдальня може ставати актовим залом, або місцем проведення різдвяного свята, або спортивним майданчиком – і все це один і той же простір. До прикладу, особливе значення у школі Мартенсбро мають прозорі скляні стіни

між класами і коридором. Це і засіб контролю, і спосіб відчуття якоесь єднання «жителів» школи.

Багато вхідних дверей в школу дозволяють уникнути стовпотворіння дітей в роздягальнях. До речі, школа сама забезпечує себе електрикою і системою підігріву води – за рахунок сонячних батарей, встановлених на даху будівлі.

Маємо підкреслити: результати фінських досліджень впливу освітнього середовища на навчальний процес в школі показали різноплановість результатів,

по-перше, щодо якості освітнього середовища, котре впливає на мотивацію школярів до навчання, їх здоров'я і благополуччя;

по-друге, встановлений взаємозв'язок між поліпшенням шкільного середовища і зниженням насильства, рівнем безпеки в школі;

по-третє підтверджена пряма залежність між «дружністю» простору і свободою переміщення, дослідження і вивчення;

по-четверте, виявлений позитивний зв'язок між «персоналізацією» простору і залученням в його оформлення дітей та їх самооцінкою, мотивацією і поведінкою, особливо для дітей перших класів.

Школа була запроектована на 36 класів і 1100 учнів, з можливістю широкого вибору предметів. Фактична будівля школи в розмірі 40 000 м³ має 17 звичайних класних кімнат, 14 спеціалізованих кабінетів, і 3 великі групові робочі зони, актовий зал на 600 місць, кафетерій, приміщення для педагогів, адміністрації, медичного персоналу тощо. Рекреаційна зона розташована в окремому спортивному корпусі розміром 13 000 м³ в якому розміщений басейн, волейбольний майданчик, тренажерний зал і зона для спортивних тренувань.

Слід зауважити, що у стандартних фінських класних кімнатах існують деякі виняткові особливості. Однією з найцікавіших особливостей є наявність просторої експериментальної і групової робочої зони. Ці зони були обладнані бібліотекою і читальним куточком, які використовуються для

групової роботи та індивідуальних досліджень. Зони для групової роботи в школі відрізняються від аналогічних офісних площ, так як цей відкритий простір є альтернативою безлічі навчальних приміщень. Зони групової роботи використовують за необхідністю – не завжди. Основоположним принципом тут є згуртованість колективу класу, так як цей простір дає відчуття безпеки і додає соціальні аспекти – особливо у випадку з молодшими школярами. Така гнучкість вимагає розробки нових освітніх підходів і може бути досягнута шляхом відповідного використання цих групових робочих зон. Контраст між відкритими і закритими просторами був ліквідований за допомогою прозорих скляних верхніх половин стін класів, що виходять в коридори.

Принагідно зазначимо, що новий погляд на систему проведення занять відображає проект школи Ørestad Gymnasium, виконаний арх. бюро 3XN (рис. 3.2.). Головною особливістю школи є те, що в ній немає класів. У будівлі присутня повна відкритість простору навчальних зон, які розташовані на декількох рівнях (поверхах і рухомих платформах) навколо атриуму з центральних гвинтових сходів. Вся школа – це один великий зал, де всі бачать друг друга, бачать, хто чим займається. У багатьох навчальних зонах замість типових шкільних парт розташовані пуфи і подушки, а замість шкільної дошки використовуються сучасні медіа технології.



Рис.3.2. Школа Ørestad Gymnasium.

Світлий центральний простір і красиво вигнуті сходи збирають всю школу (чотири поверхи) воедино, а велика кількість скла підсилює візуальний зв'язок. І у всій школі жодного коридору. Отож процес навчання протікає скрізь. Учні цілою групою спокійно виходять з класу під час уроку, щоб сісти разом за столом і обговорити свої питання. У релакс-зоні працюють на своїх ноутбуках, навіть валяючись на пуфиках. А зона їдальні протягом дня більше схожа на коворкінг. Як «приміщення» її взагалі немає. Столи стоять в громадській зоні прямо навпроти входу в будівлю, в тому числі на сходинок, що ведуть в спортзал на цокольному поверсі. Сам же спортзал від цих сходів відокремлений прозорою і мобільною перегородкою. При необхідності вона складається, столи і стільці забираються, і перед нами концертний зал з трибунами-сходинок і сценою-спортзалом.

Лаконічний і виразний дизайн в три кольори: білий для стін і колон, темний для підлогових покриттів і «світле дерево» для всього іншого.

Метафора будівлі – маленьке місто зі своїми вуличками і скверами. Девіз: «Вільно жити і добре вчитися!». Слід зазначити, що уже майже у всій Скандинавії школи стають прозорими, відкритими, багатофункціональними, з безліччями громадських та універсальних просторів, легко трансформуються в малі.



Рис. 3.2. Школа Кастелет, Осло, Норвегія.

До того ж на території школи, наприклад, в Осло, встановлено дитячу ВМХ-велотрасу (рис. 3.2.) [22, с.232].

Невисокий боулдеринговий скеледром влаштовано просто неба на одній із стін будівлі школи (рис. 3.3.).



Рис. 3.3. Вальдорфська школа Кройцберг, Берлін, Німеччина.

До вищезазначеного додамо, що у Стокгольмі архітектурна студія Rosan Bosch спроектувала школу Vittra Telefonplan. Це незвичайна у всіх розуміннях школа. Навчальні класи тут замінені різноманітними навчальними просторами, такими як: «печера» –простір, де можна сконцентруватися, відпочити і побути наодинці з самим собою, «табірне багаття» – простір для навчання в групі з іншими дітьми і «покажи себе» – місце для демонстрації своїх досягнень та успіхів. Крім цього в школі широко використовуються медіа технології.

У сучасному світі медіа технології є важливою частиною освіти. У рекреаційних просторах вони можуть допомогти дітям навчатися під час відпочинку (наприклад, цікаві навчальні вікторини), або, навпаки, відпочити під спокійні «звуки природи».

Важлива увага при проектуванні шкільних будівель приділяється дизайну. Щоб простір не тиснув на психіку дитини і не викликав почуття

замкнутості і закритості, психологи рекомендують для використання в школах світлі тони.

Для початкових класів найчастіше використовують теплі кольори, а для старших – більш холодні. У знаменитій на весь світ сучасній школі Сауналахті в Фінляндії колірні рішення поділяють школи на різні частини – молодшу, середню і старшу частини шкіл, що допомагає учням легше орієнтуватися в просторі. При проектуванні будівлі школи використовувалася система колірних засобів і колірних маркерів. За допомогою кольору і незвичайних дизайнерських рішень можливо різноманітне зонування будівлі. При розробці системи колірних маркерів враховується загальна проектна концепція освітнього закладу і приватні концепції формування виділених в ньому зон та їх елементів: будівельних конструкцій, меблів, ігрового, навчально-ігрового і технологічного обладнання. Цей аспект роботи став одним з найважливіших в школі Сауналахті при організації і проектуванні середовища дитячого закладу і був виділений у вигляді самостійної ділянки роботи. В даному випадку дизайнери та архітектори використовували на фасаді та в інтер'єрах справжні, природні матеріали, які створюють теплу і розслаблену атмосферу – тепла деревина, бетон і мідь, світлий дуб, груба червона цегла.

Ніжні кольори в будівлі поєднуються з реальними кольорами матеріалів поверхонь. Більш яскраві кольори використовуються економно і вибірково. У сходів, холів та рекреацій у різних частинах будівлі є унікальні сигнальні кольори, які допомагають при орієнтації у великій будівлі школи: синій, жовтий, зелений, рожево-бузковий, колір стін класів і груп дитячого садка – білий, що відповідає фінським стандартам і вимогам, пред'являються до оформлення кабінетів шкільних будівель.

З огляду на вищевикладене, виокремимо ще один аспект. Так, CIS Copenhagen International School здивувала не тільки своїм архітектурним виглядом, але і місцем розташування (Рис.3.4). Навколо жодного житлового будинку, та й взагалі мало чого навколо: морський порт, склад контейнерів,

навантажувальний кран, пустир. Нагромадження прямокутних обсягів перегукується зі складом морських контейнерів по сусідству. За школою нескінченна водяна гладь. Фасад оздоблений плитками дивного кольору, що переливається від синюватого до зеленого в залежності від кута. При найближчому розгляді ці плитки виявилися сонячними панелями, які забезпечують половину енерговитрат в будівлі. Школа виглядає ніби навантажений корабель, готовий відправитися в плавання.

«Всередині» школи величезний центральний атриум, трибунисходинок, ефектне місце для бібліотеки, як би парус над атриумом і осіняє його своєю присутністю, багато скла, світлі приміщення, зонування, ефектні види на порт і море. Але і коридори тут також присутні, і зовсім невеликі громадські простори і кабінети за традиційними непрозорими стінами.



Рис.3.4. Школа CIS Copenhagen International School.

Школа Сауналахті була спроектована таким чином, щоб інтегрувати нетрадиційні класні кімнати з новими методами освіти – з акцентом на спільну роботу. Наприклад, скляні стіни між класами дозволяють студентам працювати в групах і, в першу чергу були побудовані, щоб підтримати педагогічну ідею про школу.

Родзинкою, нам видається, ще й те, що школа Сауналахті – багатофункціональний будинок для освіти і культури цілого району Еспоо. У школі діє молодіжний клуб, невелика бібліотека, яка виконує функції районної та шкільної, приміщення фізкультурного залу та гімнастики активно використовуються жителями району для дитячого спорту, дозвілля дітей і дорослих. Відкриті простори шкільної будівлі тісно пов'язані з майданчиками внутрішнього двору, виділеними для кожної вікової групи учнів, але є частиною єдиного цілого.

Більшість уроків будується на командно-проектній роботі. На офісному стільці на коліщатах, відрегульованому за ростом школяра, можна відкотитися в будь-який кінець класу. Бажаючі можуть прилягти на диван, підсунувши до себе приставний столик для ноутбука. Роль класної дошки виконує ноутбук, підключений до загальної мережі.

Наприклад, шкільне подвір'я школи Сауналахті максимально підготовлене для того, щоб діти могли гуляти на великій перерві. Воно розбите на майданчики для різних вікових груп.

Звернемося до досвіду Нідерландів. Школа Гааги Plus O3 – це не просто школа, це серце району Rivierenbuurt і будинок для представників локального ком'юніті різного віку. Назва школи відсилає до слів «розвиток», «відкриття» і «зустріч», які під фламандською мовою починаються на букву «O». Ця школа – проект архітектурного бюро Atelier Pro. У школи немає своєї території, але використовується сквер і майданчик поруч зі школою, які також є спільною територією і були побудовані на пожертвування відомого голландського тенісиста. А ось на даху школи обладнана спортивна

площадка і невеликий сад з місцем для спілкування та дослідної лабораторії-теплицею.

Аналіз спеціальної літератури засвідчує про те, що в нашій країні тільки розпочинається шлях створення рекреаційних освітніх просторів. Наразі такі зони здебільшого є в приватних школах. В якості прикладу наведемо декілька приватних шкіл, де є неординарні рекреаційні простори:

1. iQ school розташована в мальовничому куточку Києва, курортній місцевості Пущі-Водиці. Тут, на території спорткомплексу МТА, створені всі умови для щоденних тренувань, шкільних занять і різнобічного дозвілля дітей, є кілька спортивних майданчиків і зона відпочинку з відкритим басейном.

2. Цікаве планувальне рішення у школі Think Global у м. Харків. Школа розділена на дві частини – для початкових і старших класів. По центру знаходиться спільний простір рекреації, де є зручні сидіння для відпочинку, трансформовані і мобільні меблі.

Рекреаційні простори – простори атріуми – присутні в кожній з частин школи. У початковій школі в атріумі можна побачити м'які і зручні пересувні меблі, а також гірку з другого поверху на перший.

Серед муніципальних шкіл рекреаційна зона є у Харківській школі №105. Відкриття ресурсної (рекреаційної) кімнати – приміщення для учнів з особливими освітніми потребами – відбулося 16 листопада 2017 р., в Харківській загальноосвітній школі №105.

У цьому закладі освіти почав працювати інклюзивний клас, в якому навчаються двоє школярів з особливими освітніми потребами. Ресурсна кімната складається з навчальної, ігрової, соціально-побутової зон і зони відпочинку. Там діти можуть розвивати найпростіші життєві навички, вчитися, відпочивати, грати.

Ресурсна кімната – це не просто інакше укомплектовані класи. Це приміщення, де дитина з особливими освітніми потребами може займатися і вчитися за своїм індивідуальним планом розвитку. Такі ресурсні кімнати

розраховані як на індивідуальні заняття, так і на заняття в малих групах. Також вони містять зони відпочинку і зони для придбання соціально-побутових навичок, де дитина вчиться обслуговувати себе, бути самостійною в житті. А медіатека – це додатковий інтерактивний простір, де діти можуть спілкуватися, проводити разом час і знаходити собі друзів.

При нагідно зазначимо, ще один аспект- «один з напрямків концепції НУШ розглядає шкільну перерву як частину навчального процесу і передбачає організацію рекреаційної зони для відпочинку. Рекреаційна зона – це територія, призначена для організації відпочинку. В ній діти переключаються на ігрову, динамічну діяльність, що дозволить зняти фізичне і розумове напруження, підвищити емоційний тонус і поліпшити стан здоров'я в цілому. Такі зони призначені для проведення гімнастики, зарядки і рухливих ігор» [28, с.52].

На думку лікарів активний відпочинок протягом 10-15 хвилин між заняттями буде сприяти поліпшенню навчального процесу та соціалізації дітей.

Рекреаційна зона може бути загального або коридорного типу. У першому випадку такі зони мають об'ємний простір, де встановлюються меблі та обладнання для відпочинку. Рекреація коридорного типу має більш обмежені габарити. Ширина простору не перевищує 3,5 м. У таких приміщеннях влаштовують рекреації, коли немає можливості знайти інший простір.

Рекреаційна зона для початкової школи має бути більш виразною і яскравою. Вона оформляється в контрастному поєднанні кольорів. Однак не слід застосовувати велику їх кількість, це спровокує зорове навантаження. Приміщення повинно бути просторим і добре освітленим. Важливо організувати зонування простору з індивідуальним оформленням кожної зони. Не слід розміщувати велику кількість елементів, це приверне надмірну увагу, і не дасть можливості розслабитися і налаштуватися на подальшу роботу.

Не можна забувати, що в школі діти не лише навчаються, а й розвиваються як особистості. Тому необхідно створювати зручну для них і сприяючу розвитку середу. Школа є простором, в якому учні проводять більшу частину дня. Дуже важливо створити всі необхідні умови для гарного навчально-виховного процесу навчання. Сьогодні навчання націлене на виховання творчої особистості, і архітектура грає в цьому важливу роль. Також створення рекреаційних зон в школі не тільки позитивно впливає на розумову діяльність учнів, а й поліпшує стан їх здоров'я.

Отже, в результаті проведеного аналізу творчого досвіду побудови простору освітньої організації ми можемо виділити принципи проектування простору сучасної школи:

- гнучка планувальна структура;
- відкрите джерело для зовнішніх користувачів;
- енерго- та ресурсозберігаюча, економічно ефективна;
- довговічна і екологічно безпечна за матеріалами і технічними рішеннями;
- сучасний дизайн і природні кольори;
- оригінальний архітектурний вигляд, сміливі фасади і простори, добре освітлені внутрішні приміщення;
- школа має упорядковану територією з виділеними зонами для рухливих ігор і відпочинку;
- школа-місто, школа-рекреація, школа-парк;
- в школі відкриті, багатофункціональні і трансформовані приміщення;
- індивідуалізація і варіативність освіти повинна бути втілена в архітектурі;
- прозорість, багатоплановість просторів, їх різнорівневність;
- будівлі-трансформери;
- безпечні та комфортні умови для перебування дітей на території школи;
- відмова від стереотипних рішень;

- масштабованість і пошук архітектурно-просторових рішень з урахуванням вікової ергономіки дітей.

Таким чином, повноцінне втілення ідей, які містить творчий досвід створення і використання рекреаційно-розвивального простору дитини 6-7 років дозволяє прогнозувати педагогізацію і взаємодії всіх учасників освітніх відносин.

3.3. Педагогіка партнерства у спеціальному закладу освіти як чинник позитивної соціалізації першокласників

Як уже зазначалось, виокремлені педагогічні умови, спрямовані на цілеспрямований вплив рекреаційно-розвивального простору спеціального закладу освіти на процес позитивної соціалізації першокласників, базуються на ідеї партнерства всіх осіб, дотичних до такого процесу.

Зупинимось більш докладно на найбільш суттєвих аспектах.

По-перше, акцентуванні, що одним з найважливіших факторів підвищення якості навчання в спеціальній школі є постійна взаємодія учасників освітнього процесу: вчителів, батьків, учнів або іншими словами партнерство [30, с.380]. Як стверджують науковці, «педагогіка партнерства – це простір дитинства, який будується на засадах рівності, діалогу, співпраці, прийняття. Вона є складовою концепції Нової української школи, спрямованої на те, щоб побудувати довіру між школою, дітьми, батьками та суспільством» [20, с.3].

Аналіз літератури і шкільної практики показує, що взаємодія учасників освітнього процесу в школі, в основному, розглядається як процес спільного виховання школяра сім'єю і школою та з конкретизацією тільки лінії взаємодії «вчитель-учень», «вчитель-батьки», «батьки-діти». Залишаються за кадром такі лінії, як «діти-батьки», «учні-вчителі», «батьки-вчитель», «учень-учень» (тут в кожній парі перший елемент вважається суб'єктом, а другий –

об'єктом впливу). Це означає, що поки ще далеко не завжди батьки та учні розглядаються як суб'єкти в спільній діяльності школи і сім'ї. У той же час слід зазначити, що освітній процес є цілісним, навчання і виховання слід розглядати в нерозривній єдності. У зв'язку з цим вважаємо, що підхід до організації взаємодії педагогів і батьків тільки як вихователів є вузьким і не відповідає сучасним реаліям. Крім того, виходячи з суб'єкт-суб'єктного підходу, доцільно враховувати в цьому процесі і позицію учня. Тому виділимо три вектори взаємодії учасників педагогічного процесу в школі: вчитель-учень, вчитель-батьки, батьки-діти.

По-друге, констатуємо, що взаємодія є універсальною формою розвитку, обопільної зміни явищ, як в природі, так і в суспільстві. Основними показниками взаємодії вважають: взаємопізнання, взаєморозуміння, взаємовідношення, взаємні дії, взаємовплив.

А що постає їх показниками? Уточнимо цей аспект:

- а) взаємопізнання – об'єктивність знання особистісних особливостей, кращих сторін один одного, інтересів, захоплень;
- б) взаєморозуміння – прийняття труднощів і турбот один одного; розуміння мотивів поведінки в різних ситуаціях; адекватність оцінок і самооцінок; збіг установок на спільну діяльність;
- в) взаємовідносини – емоційна готовність до спільної діяльності;
- г) взаємні дії – здійснення постійних контактів, активність участі у спільній діяльності;
- д) взаємовплив – здатність приходити до згоди щодо спірних питань.

Отже, вже маємо більш поглиблене уявлення про феноменологію партнерства.

Сучасні дослідники розрізняють відповідні рівні взаєморозуміння, взаємовідносин та взаємодій.

- 1) система соціальних та індивідуальних значень у співрозмовників збігається, але немає збігів в рівні самооцінки особистісного;

2) співпадає не тільки система значень (соціальних та індивідуальних), але і рівень взаємної оцінки особистісних якостей;

3) має місце високий ступінь взаємної довіри і відкритості співрозмовників.

Ось чому для нашого дослідження принципового значення мала така наукова позиція: «спільна діяльність саме на рівні партнерства учасників освітнього процесу в школі обумовлює постійний розвиток школи, посилення ступеня задоволеності учнів, батьків і педагогів та, отже, підвищення якості навчання» [16, с.86].

Наприклад, І. Хоменко зазначає, що наслідком співпраці крім знань в предметних областях, може бути і розвиток соціальних і загальнонавчальних навичок, і зростання самоповаги (гордість за батьків), і психологічна комфортність (в тому числі в дитячому середовищі), і набуття нових матеріальних ресурсів для реалізації нових освітніх проєктів. Найголовніше – можуть істотно змінитися відносини між дітьми і батьками, так як модель співпраці, успішно освоєна в школі, має шанс прижитися і в родині [15, с.90].
У той же час партнерство можливо тільки в тому випадку, якщо буде організована взаємодія учасників освітнього процесу як цілісний комплекс.

У межах нашого експериментального підходу одним із засобів такої організації виступало створення відкритої освітньої лабораторії як нової внутрішкільної структури, що дозволяє організувати спільну діяльність всіх учасників освітнього процесу на рівні довгострокового партнерства.

Мета діяльності освітньої лабораторії – координація спільної діяльності педагогічного колективу, учнів та їхніх батьків зі створення освітнього простору школи і, в кінцевому підсумку, підвищенню якості освіти в школі.

Зауважимо на тому, що модель відкритої лабораторії не виключає і не заперечує традиційних форм і методів спільної діяльності школи.

До прикладу, просвітництвом батьків займаються два відділи освітньої лабораторії: науково-методичний відділ та відділ зв'язків з громадськістю (у функції першого з них входить розробка матеріалів до лекцій, організація

конференцій, круглих столів, тематики індивідуальних консультацій тощо, а відділ зв'язків з громадськістю розробляє форми донесення інформації до батьків і засоби зворотного зв'язку).

З огляду на завдання магістерського дослідження ми дійшли узагальнення про те, що до складу відкритої лабораторії можна включити і ще два відділи: відділ підтримки розвитку школи (підклубальна рада), який займається питаннями фінансових інвестицій батьків в розвиток школи, і відділ організації дозвілля.

Наше дослідження підтвердило, що основними принципами функціонування відкритої освітньої лабораторії, на яких повинна будуватися співпраця учасників освітнього процесу, є:

1) відкритість (обговорення з усіма учасниками освітнього процесу і узгодження співробітниками лабораторії всіх планів роботи, програм, звітів про діяльність всіх структур лабораторії);

2) доступність (інформування батьків та всіх зацікавлених осіб про діяльність лабораторії і всієї школи в цілому через друкований орган шкільної газети, різними засобами, включаючи Інтернет-технології);

3) добровільність (тільки добровільна участь, заснована на власних інтересах, потребах, компетенції);

4) партнерство (вся діяльність будується на основі партнерства);

5) довгострокове партнерство (оскільки лабораторія функціонує на постійній основі).

Таким чином, ми бачимо, що організація спільної діяльності педагогів, батьків та учнів через створення і функціонування відкритої освітньої лабораторії дозволяє охопити всі аспекти такої діяльності, залучити батьків і учнів до взаємодії на рівні партнерства в навчальній і поза-навчальній діяльності школи.

Оскільки дослідницька увага була сфокусована на пріоритетах гуманістичної орієнтації в спеціальній (корекційної) школі, має сенс окреслити основні її складові:

По-перше, це людський потенціал. Діти – педагоги – адміністрація – батьки – волонтери – персонал – піклувальники – партнери, всі учасники педагогічного процесу в школі та за її межами в рамках соціального партнерства.

По-друге, йдеться про ядро цінностей, адже вони пов'язані із гуманістичними ідеалами спільноти дітей і дорослих – включення дитини з обмеженими можливостями життєдіяльності в соціальне середовище, підготовка до максимально самостійного і незалежного життя в суспільстві з опорою на гуманістичні цінності.

По-третє, власне педагогічна діяльність, де домінантою виступає ставлення до дитини. А це вимагає організації систематичної глибокої диференціації навчального процесу, яка розглядається нами не як фуркація, а як укрупнення одиниць індивідуального підходу, що представляє по суті інтеграцію різних учнів за рівнем сформованості реальних пізнавальних можливостей в навчальні групи, які виконують спільні завдання на основі соучнівства і співпраці. Додаткова освіта як ще один з системоутворюючих чинників, спрямований на розвиток здібностей «особливих дітей» в області ремесел, мистецтва, музики, форми і методи організації спільної діяльності і спілкування.

По-четверте, складником постають зв'язки і зовнішня комунікація, адже відносини в співтоваристві дітей і дорослих – головний формуючий особистість дитини фактор системи. Управління ж відносинами включає їх вивчення, цілеспрямоване формування та коригування.

По-п'яте, суттєвість блоку «управління і розвиток» (коригувальне управління з включенням кожної дитини і дорослого в систему колективних справ і відносин).

По-шосте, важливим компонентом доцільно вважати педагогічну діагностику, що передбачає постійне моніторування педагогічної діяльності, розвитку дітей, професійної компетенції педагогів.

По-сьоме, освітній простір як складник, адже він засібом управління розвитком особистості дитини.

В результаті всебічного аналізу своєрідності педагогічної діяльності творчих учителів були виділені ті параметри, які визначають гуманізацію педагогічної системи- основи позитивної соціалізації дитини. А саме:

- орієнтація суб'єктів педагогічного процесу на максимально можливий різнобічний і повноцінний розвиток особистості дитини з обмеженими можливостями;

- органічна єдність загальної та спеціальної теорії навчання і виховання, загальних і специфічних принципів при створенні і функціонуванні педагогічної системи в спеціальній (корекційної) школі з урахуванням принципів управління якістю, розроблених Міжнародною організацією зі стандартизації (ISO) і можливістю реалізації гуманізму як домінуючого педагогічного принципу;

- комплекс інноваційних медико-оздоровчих заходів, психофізичних методик, особистісно-орієнтованих технологій навчання і виховання з акцентом на глибоку індивідуалізацію медико-соціальної та психолого-педагогічної підтримки дитини з обмеженими можливостями;

- збагачення виховного простору школи за рахунок особистісно-значущих для вихованців різноманітних видів діяльності і додаткових освітніх послуг на основі вільного вибору;

- розвиток гуманістичних комунікативних відносин міжособистісного характеру.

Отже принципово важливим є партнерство у діяльності педагога-психолога із забезпечення психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП та їх батьків в спеціальній школі; вчителя-дефектолога щодо забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в спеціальній школі; працівників медичних кабінетів і дітей з ООП.

Отже, реалізація визначених у процесі дослідження педагогічних умов в реальній ситуації життєдіяльності першокласника впливає на його саме позитивну соціалізацію.

3.4 Порівняльна ефективність традиційного й експериментального підходів.

У суто дослідницькій частині магістерської роботи ми намагаємось реалізувати визначені педагогічні умови та з'ясувати, наскільки вони є ефективними.

Так, для того щоб визначити їх конструктивність нами для експериментального дослідження були обрані 2 школи м. Чорноморськ (перша – з повноцінною реалізацією ідей дослідження, у тому числі з рекреаційним простором, друга – традиційна, без розбудови рекреаційного простору). Для того щоб виявити наскільки необхідний рекреаційний простір, а також аналіз його ефективності у школі, де він є, нами було проведене локальне опитування серед учнів. Вибірку склали 50 учнів, а респодентами були учні 4-7 класів у рівній кількості (по 25 учнів з кожної школи).

Отримані дані представимо у вигляді діаграм.

На перше питання анкети «Чи актуальна проблема створення рекреаційного простору в школі?» всі опитувані учні з обох шкіл відповіли «так».

На питання «Хотіли б Ви змінити оформлення холу і коридору першого поверху?» відповіді поділилися наступним чином (рис. 3.5.; 3.6.)



Рис. 3.5. До характеристики суджень респондентів щодо доцільності вдосконалення рекреаційного простору школи.

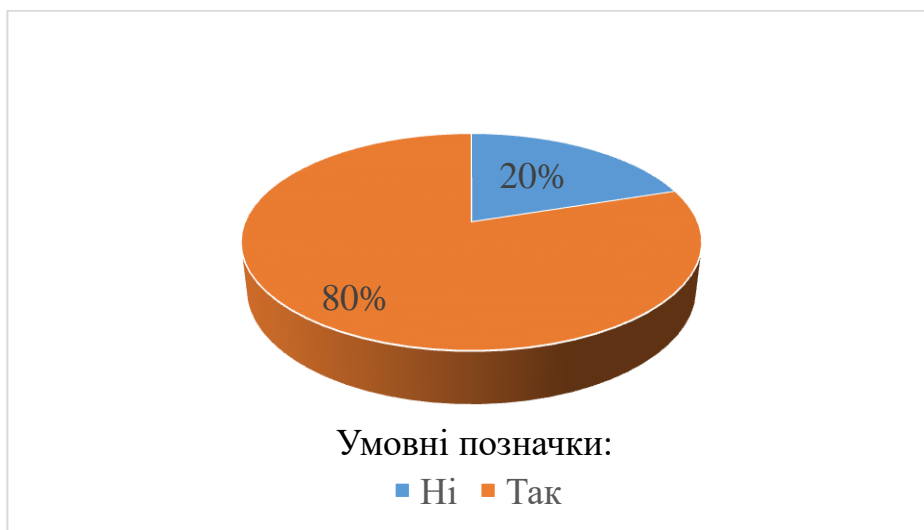


Рис. 3.6. Узагальнені судження учнів щодо доцільності рекреаційного простору школи.

Отже, аналізуючи відповіді на це питання можна зробити висновок, що дітям необхідний рекреаційний простір, адже учні школи з рекреаційним простором більше задоволені оформленням холу, де як раз він і розташований.

Більшість опитаних респондентів (90% всіх учнів) вважають проблему оформлення інтер'єру зони відпочинку в школі актуальною і готові взяти участь в її оновленні.

Для учнів зі школи без рекреаційного простору було поставлене питання уточнюючого характеру: «Якщо у вашій школі з'явиться зона рекреації чи будете ви проводити в ній час?». Всі учні (100% опитаних) відповіли «так».

Слід зазначити, що на першому етапі дослідно-експериментальної роботи ми запропонували першокласникам «розташувати» себе на сходинках умовної дробинки в залежності від позитивності комфорту, який вони відчувають в класі. Зауважимо, що експериментальний клас склали 14 осіб, а контрольний 13 учнів першого класу традиційної школи(де мета щодо створення відповідного рекреаційного простору не розглядається як першочергова). В результаті проведеної аналітичної роботи встановлене наступне (див. Рис.3.7 а, б.).

Отже, як бачимо за параметром «комфортність» входження у соціум на першому (констатувальному етапі педагогічного експерименту)приблизно однаковою є ситуація в умовних експериментальній (рис.3.7. а) і контрольній (рис.3.7. б) виборках учасників дослідно-експериментальної роботи.

З метою набуття більш оптимальної інформації щодо процесу соціалізації першокласників ми звернулися до компетентних суддів-педагогів та батьків означених класів. Результати висновків представлені у таблиці (Табл.3.4.1)

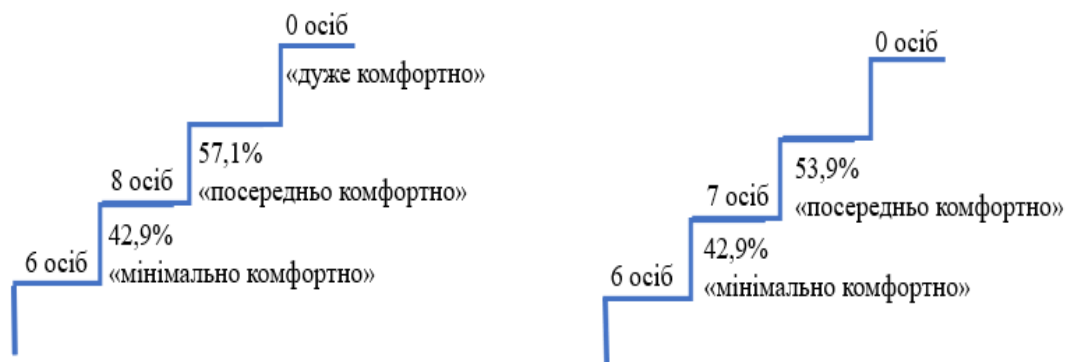


Рис. 3.7. Стан соціалізації першокласників за їх самооцінними судженнями.

Список учнів 1 кл. базової школи (ЕГ)		Рекомендації ІРЦ	Оцінка вчителів	Оцінка батьків
1	А. Мія	Осв. Пр. за умов Програма для дітей шкільн.віку з ТПМ. ІНП	3	4
2	Б. Максим	осв.прогр.закладу середн. освіти з корекційно-розв. складником для дітей з інт.поруш. модифікована.ІНП	4	4
3	Б. Артем	Типова осв.прогр.спец.закладів загальної середньої освіти для дітей з ЗІП	2	3
4	Г. Вадим	навч. Прогр. для спец.закладів заг.серед.освіти для дітей з ТПМ	2	4
5	Д. Олександр	Осв. прогр. за умов інкл.навчання: загальн. Прогр. для дітей з адаптацією.	1	2
6	М. Вероніка	Програма для дітей шкільн.віку з ТПМ.	5	5
7	М. Богдан	Програма для дітей шкільн.віку з ТПМ.	4	4
8	М. Софія	Осв.прогр. для дітей шкільн.віку з ТПМ	3	3
9	М. Володимир	осв.прогр.закладу середн. освіти з корекційно-розв. складником для дітей з інт.поруш. модифікована.ІНП	1	2
10	С. Данііл	навч.прогр.для спец.закладів заг.серед.освіти І ст. для дітей з ТПМ.Психологічна корекція	3	3
11	С. Тимофій	навч.прогр.для спец.закладів заг.серед.освіти І ст. для дітей з ТПМ.Психологічна корекція	4	4
12	С. Тимур	Програма для дітей з ТПМ.	4	4
13	С. Микита	Прогр. для дітей шкільн.віку з ТПМ.	3	3
14	Ф. Ірина	Прогр. для дітей шкільн.віку з ТПМ.	5	5

Список учнів 1 кл. традиц. школи (КГ)		Оцінка вчителів	Оцінка батьків
1	А. Ганна	4	3
2	Б. Віктор	3	3
3	В. Платон	4	4
4	Г. Марк	4	4
5	Д. Ілона	5	4
6	Д. Марія	5	5
7	Н. Ольга	4	4
8	М. Артем	2	3
9	М. Ігор	2	3
10	П. Ілля	1	2
11	П. Олександр	3	3
12	Р. Сергій	4	3
13	С. Савелій	3	2

Таблиця 3.4.1. Стан соціалізації першокласників за оцінкою «компетентних суддів»

Як бачимо, принципово суттєвих розбіжностей у набутому експериментальному матеріалі у розрізі ЕГ та КГ не встановлено.

Окреслені у попередніх розділах магістерської роботи педагогічні умови були втілені у реальний освітній процес спеціалізованого закладу освіти та знайшли відбиток у формуванні рекреаційного простору. Відтепер був проведений контрольний «зріз» щодо ефективності визначеної сукупності педагогічних умов.

На цьому етапі нас зацікавила передовсім думка учнів 4-7 класів базової школи, де пповодився експеримент, відповідно змін, що відбулися під впливом здійсненої нами педагогізації рекреаційного простору (Рис.3.8).

Аналізуючи отримані матеріали відносно відповіді на питання «З появою рекреаційного простору ви приходите до школи з кращим настроєм?» зазначимо, що для створення рекреаційного простору добре залучити самих учнів. Адже таким чином у них будуть сформовані навички суспільно-корисної зайнятості та дослідницької роботи. На нашу думку, наявність окреслених у дослідженні рекреаційних зон в школі зробить перебування в закладі освіти більш комфортним, і, можливо, деякі школярі з більшим задоволенням будуть відвідувати школу.

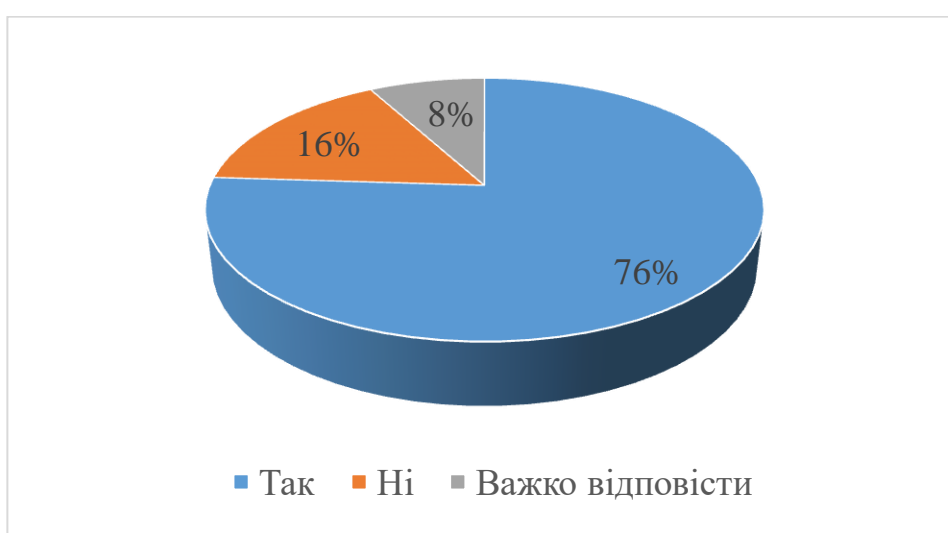


Рис. 3.8. Динаміка змін, що відбулися у судженнях респондентів щодо значущості рекреаційного простору школи.

До зазначеного додамо: наприкінці навчального року (квітень-травень) першокласникам було запропоновано взяти участь у знайомій процедурі-визначити сходинку, яка відповідає до їх стану комфортності в школі.

Отримані дані подані у відповідному рисунку (Рис.3.9 а,б) та доповнені матеріалами таблиці (табл. 3.4.2).

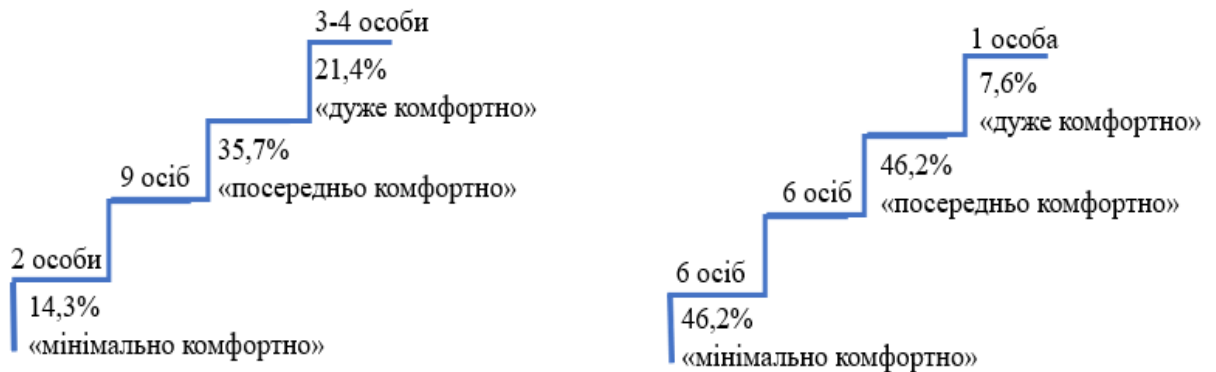


Рис. 3.9. Стан соціалізації першокласників за їх самооцінками судженнями.

Список учнів 1 кл. базової школи (ЕГ)		Рекомендації ІРЦ	Оцінка вчителів	Оцінка батьків
1	А. Мія	Осв. Пр. за умов Програма для дітей шкільн.віку з ТПМ, ІНП	5	5
2	Б. Максим	осв.прогр.закладу середн. освіти з корекційно-розв. складником для дітей з інт.поруш. модифікована.ІНП	4	4
3	Б. Артем	Типова осв.прогр.спец.закладів загальної середньої освіти для дітей з ЗІР	3	3
4	Г. Вадим	навч. Прогр. для спец.закладів заг.серед.освіти для дітей з ТПМ	2	2
5	Д. Олександр	Осв. прогр. за умов інкл.навчання: загальн. Прогр. для дітей з адаптацією.	3	4
6	М. Вероніка	Програма для дітей шкільн.віку з ТПМ.	5	5
7	М. Богдан	Програма для дітей шкільн.віку з ТПМ.	4	4
8	М. Софія	Осв.прогр. для дітей шкільн.віку з ТПМ	3	3
9	М. Володимир	осв.прогр.закладу середн. освіти з корекційно-розв. складником для дітей з інт.поруш. модифікована.ІНП	1	2
10	С. Данііл	навч.прогр.для спец.закладів заг.серед.освіти І ст. для дітей з ТПМ.Психологічна корекція	3	3
11	С. Тимофій	навч.прогр.для спец.закладів заг.серед.освіти І ст. для дітей з ТПМ.Психологічна корекція	4	4
12	С. Тимур	Програма для дітей з ТПМ.	4	4
13	С. Микита	Прогр. для дітей шкільн.віку з ТПМ.	3	3
14	Ф. Ірина	Прогр. для дітей шкільн.віку з ТПМ.	5	5

Список учнів 1 кл. традиц. школи (КГ)		Оцінка вчителів	Оцінка батьків
1	А. Ганна	3	3
2	Б. Віктор	2	3
3	В. Платон	4	4
4	Г. Марк	4	4
5	Д. Ілона	4	4
6	Д. Марія	5	5
7	Н. Ольга	4	4
8	М. Артем	2	3
9	М. Ігор	2	3
10	П. Ілля	1	2
11	П. Олександр	2	2
12	Р. Сергій	4	3
13	С. Савелій	2	2

Таблиця 3.4.2. Стан соціалізації першокласників за оцінкою «компетентних суддів»

Як бачимо, майже втрічі збільшилася кількість учнів першого класу, які почувають себе комфортно. Це дозволяє стверджувати про результативність визначених педагогічних умов та їх впливовість на позитивну соціалізацію учнів, котрі склали експериментальну виборку. Маємо вказати, що певні, але зовсім незначні зрушення відбулися й в контрольній групі.

Це засвідчує про доцільність поглиблення наукових уявлень про досліджувальну проблему та її надто значну актуальність.

Висновки до третього розділу

Аналіз практично-орієнтованих наукових джерел підтвердив, що проектування сучасних шкіл кардинально відрізняється від проектування шкіл минулих років. Проектування сучасних шкіл націлене на створення комфортних навчальних класів та рекреаційних просторів. Останнім часом часто таким рішенням є модульна система, що складається з декількох зон: зона для навчання, зона рекреації і зона для самостійної роботи.

Важливу частину в сучасних освітніх будівлях займають приміщення рекреації. Це можуть бути як приміщення для відпочинку дітей на перервах, так і приміщення для розваги і спілкування між дітьми. У дослідженні констатовано, що поняття рекреації включає в себе кілька значень, в тому числі перерву для відпочинку між уроками, заняттями, а також приміщення для відпочинку і розваг в школі.

З метою визначення ефективності визнаних педагогічних умов, де ключовими є використання рекреаційно-розвивального простору шкіл, нами базою експериментального дослідження були обрані 2 школи м. Чорноморськ (перша – з рекреаційним простором, друга – без рекреаційного простору). Для того щоб виявити ефективними є виокремлені педагогічні умови, нами було проведене дослідження у розрізі якого було виокремлено експериментальну і контрольну виборки.

Отже, при підведенні підсумків аналізу отриманих результатів доведено правомірність вважати визначену сукупність педагогічних умов принципово важливою для досягнення позитивної соціалізації сучасних першокласників.

ВИСНОВКИ

1. На основі вивчення й узагальнення наукових джерел встановлено, що з метою забезпечення позитивної динаміки процесу соціалізації сучасних першокласників до умов спеціалізованого закладу освіти принципово важливою є реалізація наукового принципу дитиноцентризму.

У віці 6-7 років дитина вступає до школи і стає повноправним суб'єктом освіти. Надходження дитини в школу означає для дітей перехід до нового способу життя, нової провідної діяльності, це рішуче позначається на формуванні всієї особистості дитини. З надходженням дитини в школу різко змінюється весь її спосіб життя, її соціальний стан, становище в колективі, сім'ї. Основною її діяльністю відтепер стає навчання, найважливішим суспільним обов'язком – обов'язок вчитися, здобувати знання.

Великий вплив на першокласника має колектив школярів. Під впливом колективу у дитини молодшого шкільного віку поступово формується той вищий тип соціальної спрямованості особистості, який характерний для кожного, хто живе усвідомленими колективними інтересами. У молодшому шкільному віці дитина починає особливо активно прагнути до суспільства інших дітей, починає цікавитися громадськими справами свого класу, прагне сама визначити своє місце в колективі однолітків. Соціалізація дітей молодшого шкільного віку безпосередньо залежить від правильно організованого життя класу, в якому кожна дитина буде займати своє певне місце і виконувати покладені на неї обов'язки у відповідності до своїх індивідуальних особливостей і нахилів.

Важливою частиною життя першокласника стає вчення і його роль в розвитку психічних процесів. Рівень психічного розвитку дитини в останній період дошкільного життя досягає необхідного розвитку для систематичного навчання в школі. Перехід до систематичного засвоєння знань, в свою чергу,

впливає на розвиток психіки дитини, змінюючи не тільки загальну спрямованість і риси особистості молодшого школяра, а й характер протікання його психічних процесів. Під впливом навчання змінюються сприйняття, пам'ять, мислення дитини, змінюється вся її психіка.

Таким чином, можна відзначити, що вік 6-7 років відповідає періоду в житті дитини, коли змінюється її соціальна роль і її соціальне оточення: дитина вступає до школи і стає учнем. За рахунок зміни свого соціального статусу у дитини відбувається переоцінка себе як особистості.

Поняття «освітній простір» стало використовуватися в педагогічному середовищі в кінці 80-х рр. як метафора збереження державної єдності в освіті при проведенні децентралізації освіти.

Багато дослідників під освітнім простором розуміють систему ключових чинників, що визначають формування і розвиток людини: люди, які впливають на освітні процеси; суспільно-політичний лад країни; природне і соціокультурне середовище, включаючи культуру педагогічного середовища; засоби масової інформації; випадкові події.

2. Доведено, що вагу має освітній простір школи, адже він може інтегруватися в єдиний освітній простір міста, регіону, країни і в глобальний освітній простір. У зв'язку з цим доцільно розрізнити певні рівні освітнього простору.

Освітній простір школи служить джерелом розвитку особистості, спільності учнів як сукупності зразків і цінностей успішного вирішення життєвих завдань. Об'єктом виховання учня в освітньому просторі є не тільки його знання, вміння, компетенції, а й його свідомість в цілому, включаючи всі сфери: інтелектуальну, особистісну, емоційно-вольову, тілесну та духовно-моральну.

3. У проведеному дослідженні під освітою як соціальним простором і як об'єктом нашого дослідження розумілося:

- смислове визначення освітніх, професійних дій індивідів в конкретних полях або підпросторах;

- мережа відносин, міжособистісних взаємодій і способів їх регулювання (норм і приписів);

- конструювання реальності – як відтворення існуючих практик в смислових полях.

4. Педагогічні засоби рекреаційно-розвиваючого середовища для дітей молодшого шкільного віку – це ті предмети, дії, явища в природі і в суспільстві, які дозволяють педагогу, вихователю досягати поставленої педагогічної мети. Такими є засоби:

- організаційні, націлені на відбір учасників програми, організацію умов проведення занять; у

- розвиваючі.

5. Експериментальним шляхом встановлено, що позитивна соціалізація першокласників уможлиблюється через реалізацію сукупності наступних педагогічних умов: наскрізна роль лікувальної фізкультури у педагогізації розвивального простору спеціального закладу освіти; запровадження інтерактивних засобів спрямування рекреаційного простору спеціального закладу освіти; втілення ідей педагогіки партнерства у позитивну соціалізацію учнів 1 класу.

Водночас проведене дослідження не вичерпує всіх проблемних питань окресленої проблеми. Перспективи подальшого вивчення ми пов'язуємо із реалізацією принципу наступності у забезпеченні позитивної соціалізації дітей не лише початкової ланки освіти, а й основної школи.

Проектування сучасних шкіл кардинально відрізняється від проектування шкіл минулих років. Сучасні школи стали більш відкритими, вільними, планувальні рішення – більш складними і не типовими.

Проектування сучасних шкіл націлене на створення комфортних навчальних класів та рекреаційних просторів. Останнім часом часто таким рішенням є модульна система, що складається з декількох зон: зона для навчання, зона рекреації і зона для самостійної роботи.

Важливу частину в сучасних освітніх будівлях займають приміщення рекреації. Це можуть бути як приміщення для відпочинку дітей на перервах, так і приміщення для розваги і спілкування між дітьми. Поняття рекреації включає в себе кілька значень, в тому числі перерву для відпочинку між уроками, заняттями, а також приміщення для відпочинку і розваг в школі. Надати дітям можливість відпочинку – головне завдання рекреаційних приміщень. Учні проводять вільний від уроків час за своїм бажанням. Одні діти відпочивають в русі, розмові, грі з іншими дітьми, що сприяє взаємному навчанню і спілкуванню, а інші відпочивають наодинці в затишних куточках. Завдання сучасних архітекторів – створити зручну, вільну, живу і стимулюючу до навчання архітектуру. Нова шкільна архітектура націлена на створення нових уявлень про навчання, формування гнучкої системи навчання, яка буде спрямована на розкриття індивідуальних і творчих здібностей кожної дитини.

Для того щоб визначити ефективність використання рекреаційно-розвивального простору шкіл нами для експериментального дослідження були обрані 2 школи м. Чорноморськ (перша – з рекреаційним простором, друга – без рекреаційного простору). Для того щоб виявити наскільки необхідний рекреаційний простір, а також аналіз його ефективності у школі, де він є, нами було проведене невелике опитування серед учнів. Вибірка склала 50 учнів: були опитані учні 7-го класів у рівній кількості (по 25 учнів з кожної школи).

Завдяки дослідженню ми визначили, що майже всі учні хочуть, щоб в їх школі був рекреаційний простір і велика кількість учнів висловила бажання приймати участь в його створенні. Такий досвід буде корисним, адже таким чином у дітей будуть сформовані навички суспільно-корисної зайнятості та дослідницької роботи. На нашу думку, наявність рекреаційних зон в школі зробить перебування в навчальному закладі більш комфортним, і можливо, деякі школярі з більшим задоволенням будуть відвідувати школу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учеб. пособие для студ. вузов. 4-е изд., стереотип. Москва : Издательский центр «Академия», 1999. 672 с.
2. Аверин В. А. Психология детей и подростков : учеб. пособие. 2-е изд., перераб. Санкт-Петербург : Изд-во Михайлова В. А., 1998. 379 с.
3. Анохина Г. М. Развитие и саморазвитие личности ученика в образовательном процессе : монография. Москва : МГГУ, 2006. 160 с.
4. Баласанян С. В. Проблема адаптации учащихся к школе. *Таврический научный обозреватель*. 2016. № 1-3 (6). С. 104-108.
5. Беленкова Л. Ю. Инновационные подходы к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья: от интеграции к инклюзии. *Интеграция образования*. 2011. №1. С. 59-64.
6. Буторина М., Хилтунен Е. Монтессори – материал : Школа для малышей. Москва : Мастер, 1992. 80 с.
7. Выготский Л. С. Собрание сочинений В 6-ти т. Т. 4. Детская психология. Под ред. Д. Б. Эльконина. Москва : Педагогика, 1984. 432 с.
8. Давыдов В. В. Психологические проблемы учебной деятельности школьника. Москва, 1977. 311 с.
9. Деміракі Т. В., Стойкова В. В. Моделювання освітнього простору в умовах реалізації концепції «Нова українська школа»: методичні рекомендації. Миколаїв : ОШПО, 2018. 36 с.
10. Дубровина И. В., Андреева А. Д., Данилова Е. Е., Кравцова Е. М., Москвина О. А., Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Младший школьник: развитие познавательных способностей. Пособие для учителя. Москва : Просвещение, 2003. 148 с.
11. Калиниченко О. Н. Психологическое сопровождение адаптации детей к обучению в общеобразовательной школе как средство социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Губкин, 2018.

12. Канатов Р. А. Педагогические средства социализации младших школьников в условиях рекреационно-развивающей среды : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Сочи, 2010.

13. Кобялковская Т. Н., Синькевич Л. С. Особенности воспитания самостоятельности детей младшего школьного возраста. *Сборник научных статей: Материалы Международной научно-практической конференции «Педагогика и психология: тренды, проблемы, актуальные задачи»*. Краснодар : Научно-издательский центр АПРИОРИ. 2012. 418 с.

14. Ковалева Г. С., Нурминская Н. В., Гапонова Н. В., Давыдова Е. И. Готовность первоклассников к обучению в школе. *Народное образование*. 2011. № 6. С. 163-172.

15. Колотова О. М, Уланова А. С. Взаимодействия учителя, подростка и его семьи. *Вестник Оренбургского государственного педагогического университета*. 2007. №1. С. 87-94.

16. Кравчинська Т. С. Педагогіка партнерства – основні ідеї, принципи та сутність. *Збірник статей Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 6 квітня 2017 року*. Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2017. С. 85–88.

17. Лютомский Н. В. Можно ли сделать архитектуру инструментом образования? *НБИКС: Наука. Технологии*. 2017. Т.2. №2. С. 297-305.

18. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8-ми т. Т.4. Сост. : Виноградова М.Д., Фролов А.А. Москва : Педагогика, 1984. 400 с.

19. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Главы из книги. Москва : РООИ Перспектива, 2011, 138 с.

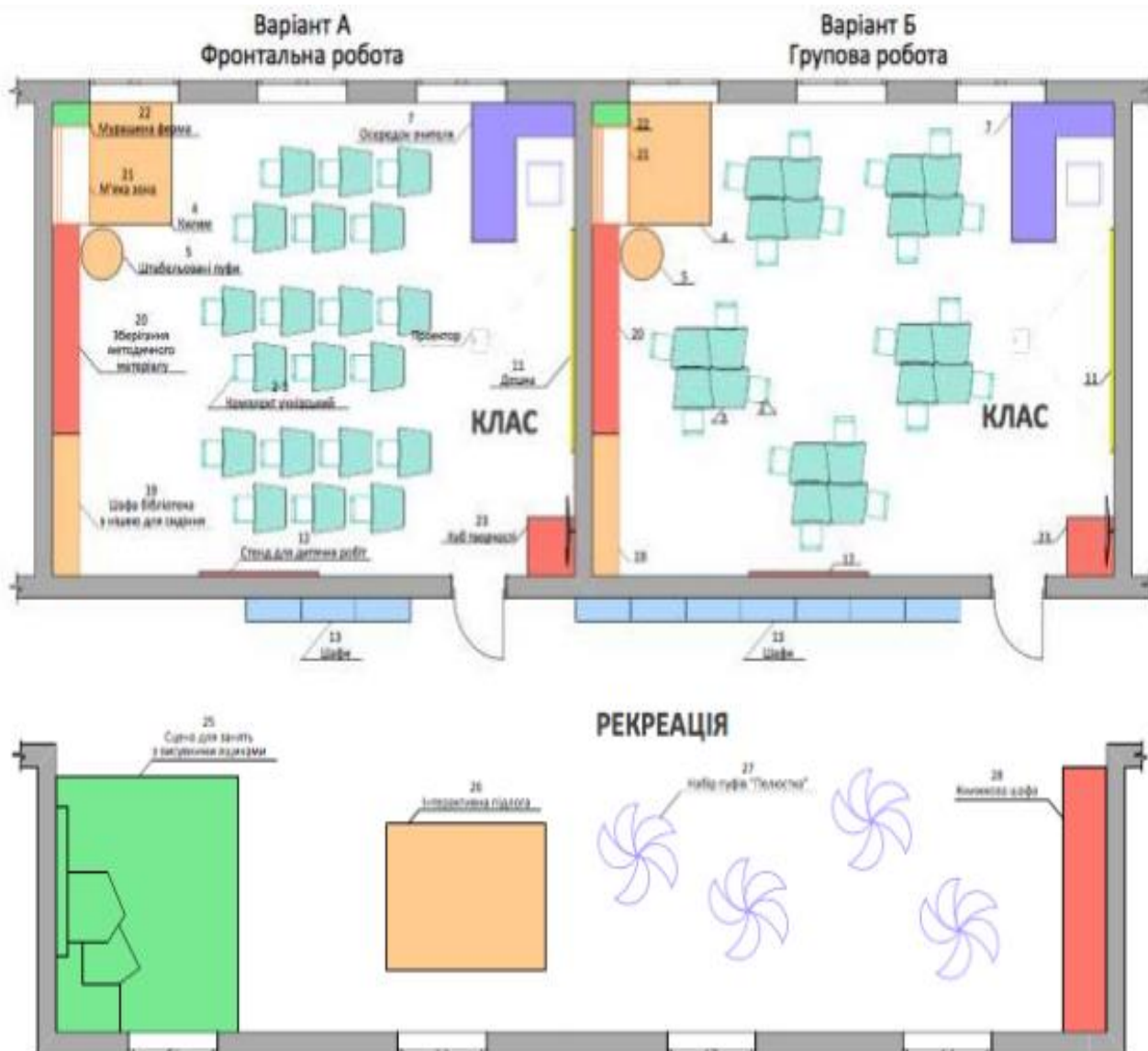
20. Ніколенко Л. Педагогіка партнерства як умова реалізації завдань розвитку особистості дитини у контексті Нової української школи. URL: https://lib.iitta.gov.ua/710749/1/Ніколенко_Методист_Ст.%20Педаг.%20партнеpства%20як%20умова.pdf (дата звернення: 01.11.2020).

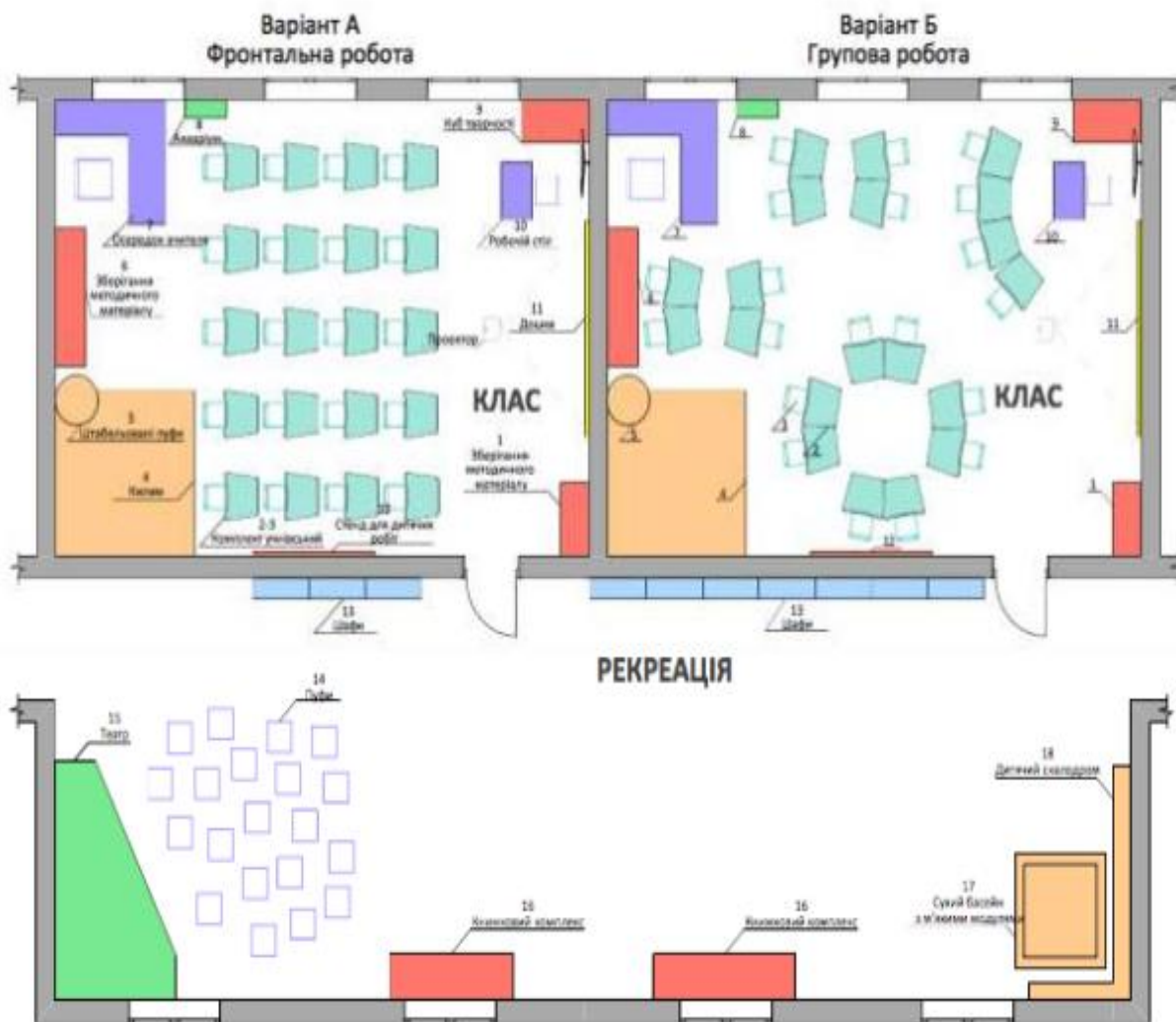
21. Нова українська школа : poradnik dla vchitelja / za zag. red. H. M. Bibik. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
22. Новий освітній простір. URL: https://storage.decentralization.gov.ua/uploads/library/file/407/NOP_Motivuyuchiy-prostir.pdf (дата звернення: 01.12.2020).
23. Попов С. Н. Лечебная физическая культура. Москва : Физкультура и спорт, 2017. 271 с.
24. Прямикова Е. В., Франц С. В. Образовательное пространство школы: опыт социологических исследований : коллективная монография. Екатеринбург, 2014. 244 с.
25. Сергійчук С. Фізичні простори для освітніх заходів: інклюзивні, холістичні та натхненні. 2017. URL: <https://www.prostir.ua/?kb=fizychni-prostory-dlya-osvitnih-zahodiv-inklyuzyvni-holistychnita-nathnenni> (дата звернення: 15.12.2020).
26. Сиченко В. В., Ковшар О. В. Ціннісна складова соціалізації особистості дитини в умовах сьогодення: *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю*. Дніпро, 2020. 278 с.
27. Улащик В. С. Лечебная физическая культура. Минск : Книжный дом, 2018. С. 308-315. 640 с.
28. Федірчик Т., Дідух В. Педагогіка партнерства як чинник формування ефективної взаємодії учасників освітнього процесу в умовах Нової української школи. *Гірська школа українських Карпат*. № 21 (2019). С. 50-54.
29. Черняева Т. Н. Опыт первоклассника в аспекте его социализации, индивидуализации и адаптации. *Начальная школа*. 2010. №8. С. 38-41.
30. Яланська С. Педагогіка партнерства в авангарді суспільних змін. *Витоки педагогічної майстерності*. 2017. Випуск 19. С. 380-383.

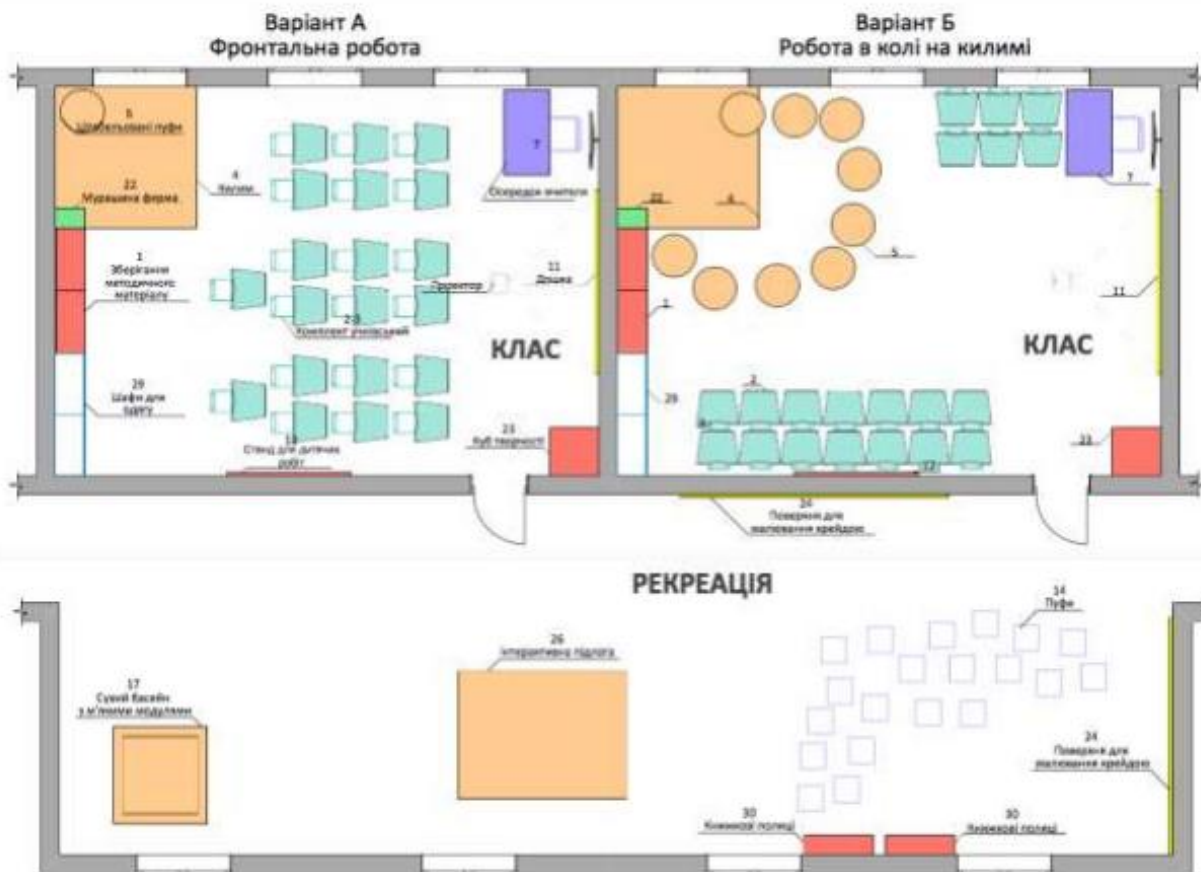
ДОДАТКИ

Додаток А

Форми моделювання освітнього простору
для різних видів роботи [22, с.250]







Зразки обладнання освітнього простору початкових класів [22, с.252]



1. Осередок художньо-творчої діяльності.
Полочки для зберігання методичного матеріалу.



2, 3. Осередок початково-пізнавальної діяльності.
Комплект учнівський.



4. Осередок відпочинку з килимом.



5. Осередок відпочинку.
Пуфи для сидіння



6. Осередок художньо-творчої діяльності.
Полочки для зберігання методичного матеріалу



7. Осередок вчителя



8. Куточок живої природи.
Акаваріум



9. Осередок художньо-творчої діяльності.
Куб творчості



10. Осередок вчителя



11. Змінний тематичний осередок.
Дошка



12. Осередок художньо-творчої діяльності.
Стенд для змінної виставки дитячих робіт



13.

Шаби



14.

Пуфи



15.

Театр



16.

Книжковий комплекс



17.

Сухий басейн з м'якими модулями



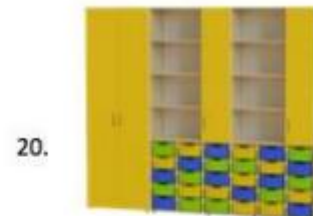
18.

Дитячий скалодром



19.

Дитяча класна бібліотека



20.

Осередок художньо-творчої діяльності.
Полочки для зберігання методичного матеріалу



21.

Осередок відпочинку.
Диванчик.



22.

Куточок живої природи.
Мурашина ферма.