

## **ТЕНДЕНЦІ МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ**

Суттєве значення для створення освітнього простору має урахування позитивного досвіду розв'язання цієї проблеми у зарубіжних країнах. Результати аналізу свідчать, що за кордоном освітній простір молодших школярів не став об'єктом педагогічного моделювання у системній реалізації. Тому аналіз фахової літератури, Інтернет-джерел спрямовувався на виявлення тенденцій розвитку початкової ланки ЗНЗ у країнах зарубіжжя, з метою врахування позитивного досвіду у процесі моделювання освітнього простору в школах I ступеня в Україні.

Аналіз досліджень реформування системи шкільної освіти зарубіжжя (А. Василюк, Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Матвієнко, О. Овчарук, О. Савченко та ін.) засвідчив значний позитивний досвід модернізації початкової освіти, яка проходить під гаслом «молодша школа не може бути неуспішною», що набуває конкретного і почасти самобутнього втілення» [3, с. 20]. Передусім це відображається на організації такого важливого для нашого дослідження об'єкта, як шкільне середовище. Його інноваційні моделі задають нову систему цінностей педагогічної діяльності. Це розвивальні освітні середовища, де створюються умови для вибору учнями рівня складності навчального матеріалу, темпу навчання, форм і способів діяльності, підручників, навчальних посібників, а також системи оцінювання.

Розвивальний ефект шкільного середовища забезпечується переважно його індивідуалізацією і багатоваріантністю, нерозривна єдність яких є однією з важливих для проектування освітнього простору тенденцій розвитку початкової освіти. Як зазначають автори (Н. Лавриченко та ін.) колективної монографії «Тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського союзу», навчання сьогодні розглядається як допомога дитині у становленні унікальної особистості. У багатьох країнах Європи (Австрії, Ірландії, Італії, Угорщині та ін.) провідними задачами початкової школи є розвиток не лише когнітивних умінь, а й особистісний розвиток учнів.

Курс модернізації школи, який передбачає центрованість на учневі, обирають не тільки країни Європи. Так, у Китаї з погляду нових цільових орієнтирів, які змістили акценти з «потреб економіки і служіння суспільству» на розвиток особистості, були перероблені навчальні програми. Їх новаторство виявляється в «поєднанні єдиних вимог і гнучкості, яка дозволяє

ураховувати індивідуальні особливості і сприяти розкриттю ініціативи школярів» [2, с. 88].

З метою максимального врахування індивідуальних особливостей школярів у багатьох країнах упроваджують певні організаційні моделі. Так, на основі аналізу освітнього процесу у ЗНЗ трьох європейських країн – Росії, Голландії, Франції, – фахівці (Л. Калуве та ін.) виокремили такі основні моделі: селективну (відбір і розподіл дітей на класи за рівнем інтелектуальних здібностей); диференціальну (диференціація за здібностями і розподіл за рівнями їх розвитку); змішаних здібностей (соціальна взаємодія дітей з різними здібностями); інтегративну (матрична, де учні можуть обрати один з трьох блоків: розвиток інтелекту, емоціональної або морально-соціальної сфери) й інноваційну (модульна особистісно зорієнтована). Зазначимо, що ці моделі сьогодні впроваджують і в інших країнах світу. Зокрема, у Сінгапурі розподіл дітей відбувається не за віком, а за здібностями, де кожний потік навчається за відповідною його рівню програмою.

Натомість у початкових школах Фінляндії, Швеції диференціюють дітей за рівнем навчальних досягнень заборонено. Тому у цих країнах не існує так званих престижних шкіл, класів із поглибленим вивченням предметів або «вирівнювання», курсів інтенсивного навчання і, відповідно, відбору дітей. В умовах відмови від диференціації і генетичного детермінізму низький рівень навчальних досягнень не вважають проблемою школяра. Це є результатом невідповідного для конкретного учня відбору методик. Для забезпечення ефективної роботи на засадах радикальної інтеграції і рівності головним вважається різноманітність педагогічного репертуару вчителя. Можливо цим пояснюється «стрибок» у забезпеченні якості шкільної освіти, який за останні роки зробила Фінляндія.

Відповідно до потреб забезпечення центрованого на учневі педагогічного репертуару вчителя посилюється увага до системи професійної перепідготовки педагогів. Так, у Південній Кореї відбувається модернізація системи обміну досвідом і самоосвіти, заохочень і стимуляції до професійного росту і творчості, що за останні 10-15 років дало змогу досягти вагомих результатів без значних бюджетних вливань у сферу освіти. У Китаї підвищується соціальний статус учителя і посилюється увага до його постійного професійного зростання, у тому числі, на основі широкого міжнародного співробітництва. У Швеції і Фінляндії приділяють підвищену увагу до підготовки педагогічних кадрів і фінансування вчителів початкової ланки у зв'язку з тим, що її визнано основоположною для подальшої успішності реалізації освітньої траєкторії людини впродовж усього життя.

Розвивальна спрямованість шкільного середовища та його особистісна домінанта забезпечуються поглибленням варіативності змісту освіти. Наприклад, в Угорщині учням пропонують курси за вибором не тільки теоретичні, а й прикладні (фотографія, дизайн тощо). У Польщі увагу сфокусовано на етичних нормах віросповідання католиків (релігія), у Білорусі – на вихованні патріотизму і громадянської позиції. У Словаччині посилено складову забезпечення національної самосвідомості (національна історія, література та мистецтво). Як обов'язковий з 3 класу у школах Китаю запроваджено предмет «комплексна практична діяльність», у якому є кілька напрямів – суспільна практика, комунальне обслуговування місцевої громади, трудова технічна діяльність, пошукова дослідницька діяльність. Водночас діяльнісний підхід у школах зарубіжних країнах реалізується і через залучення школярів до організації процесу навчання. Так, у Норвегії з 2 класу урок розпочинається з колективного обговорення плану діяльності. Такі плани, де зазначають перелік тем і обсяг їх вивчення, учні разом з педагогом складають і на кожний робочий тиждень. Вибір видів роботи цілком залежить від бажання дітей.

Окремо зазначимо підвищення уваги до вивчення молодшими школярами іноземних мов, на що звертають увагу дослідники проблеми (В. Редько, О. Першукова, М. Тадеєва та ін.). З кожним роком збільшується кількість країн, у яких діти починають її вивчення з 6-7 річного віку, у тому числі на експериментальному рівні (Австрія, Хорватія, Норвегія та ін.). Для ефективності раннього вивчення іноземних мов у цих країнах удосконалюють зміст, упроваджують нові форми і методи навчання мови та культури інших народів, готують нові підручники і здійснюють відповідні теоретико-методологічні дослідження. Увагою до мовної освіти пояснюється активізація діяльності шкіл у багатьох країн (Швеція, Голландія та ін.) з формування полілінгвістичного освітнього середовища.

Водночас багатоваріантність шкільного середовища в практиці діяльності шкіл I ступеня (Великобританія, Казахстан, Норвегія, США та ін.) виявляється у його інформатизації. Сьогодні ці можливості розширює дистанційне навчання, де можна обирати не лише предмет, рівень складності, обсяг навчального навантаження відповідно до інтелектуальних і фізичних можливостей, вікової категорії, а й викладача, стиль якого є прийнятним. Так, у США впроваджують інтерактивні електронні засоби для масового навчання мінімальною кількістю вчителів і залучають учнів, які швидше освоюють комп'ютерну техніку, до навчання дорослих.

В Азербайджані створення системи електронної освіти і розвиток комунікативно-інформаційної інфраструктури ЗНЗ є провідним напрямом

розвитку. Ця країна єдина з переліку пострадянських, де освітня галузь є однією з пріоритетних у плані фінансування. За вливанням бюджетних коштів вона є другою у державі після армії.

Забезпеченню варіативності шкільного освітнього середовища сприяє активне розроблення і впровадження авторських моделей, інноваційних технологій, методів і прийомів навчання. Узагальнення результатів вивчення зарубіжного досвіду засвідчило наявність великої їх кількості. Тому, спираючись на типологію А. Хуторського, зазначимо лише найбільш поширені у країнах, які історично мають з Україною спільні освітні традиції. Так, на теренах колишнього СРСР розповсюджені такі авторські моделі: особистісно зорієнтовані, природовідповідні, креативні, оргдіяльнісні, інтенсивного навчання, ремісничі. Стосовно впровадження у школах зарубіжжя інноваційних технологій, методів і прийомів навчання зазначимо, що переважно це індивідуального загального розвитку молодших школярів і перспективно-випереджального навчання. Приміром, у Росії це укрупнення дидактичних одиниць (П. Ерднієв), раннього інтенсивного навчання грамоти (Н. Зайцев) тощо. У Швеції – це навчання в діалозі (Д. Каллош), яке передбачає бригадний метод викладання вчителями, роботу учнів у малих групах, групові звіти занять в одно- і різновікових класах. У Канаді виокремлено навчальні стратегії – пряме (дедуктивне) навчання; непряме (для повторення і встановлення зв'язків між навчальним матеріалом); взаємодіюче; самостійне навчання, ґрунтоване на досвіді (індуктивне). Водночас встановлено такі принципи організації навчальної діяльності школярів, як повага до відмінностей між учнями, справедливість, звітність, висока якість, відкритість і чутливість (швидка реакція на запити), співпраця освітян з родиною і громадою. У США – це організація навчання на основі виявлення провідного стилю через встановлення «типу інтелекту»; використання інноваційних методів навчання, у тому числі з урахуванням останніх досліджень можливостей мозку людини, а також тих, що базуються на інтересі учнів; формування у школярів критичного мислення. Прикладом такої організації навчання є школи майбутнього, які реалізують теоретичні основи критичного мислення на основі особистісно орієнтованого й індивідуально-творчого підходів.

Отже, у школах зарубіжжя пріоритет віддається дослідницьким, пошуковим, продуктивним методам, які реалізують як колективно, так і в групах або індивідуально. З метою запобігання того, щоб самі інновації ставали метою діяльності педагогів, їхній дидактичний арсенал розширюється за рахунок добору засобів відповідно до індивідуальних особливостей учнів. Цьому сприяє наявність широкого спектру підручників,

навчально-методичного забезпечення і можливостей для їх вибору, відповідно до певного контингенту школярів (Китай, Росія та ін.).

На забезпечення індивідуалізації і багатоваріантності шкільного середовища спрямовано пошук нових архітектурних форм його просторово-предметного компоненту. Стосовно архітектурного вирішення проблем оптимізації роботи у групах з різною чисельністю школярів цікавим є досвід початкових шкіл Норвегії. У Вардсен-школі в одному приміщенні з площею понад 90 м квадратних, розділеному розсувною перегородкою, розташовано два класи. За потребою проведення спільного уроку перегородку прибирають. Частина класної кімнати розділена стелажми і шафами (з підручниками, наочністю і дидактичними матеріалами, які учні можуть брати самостійно, обираючи з кількох варіантів той, що кожен вважає за потрібний) на окремі затишні куточки зі столиками і стільцями, де учні можуть працювати у малих групах і самостійно. Водночас діти мають змогу під час уроку виходити до так званої «зони вільного розвитку» – спільної кімнати, де розташовані бібліотека з каталогами, відеотека з монітором та інші додаткові матеріали.

Звертають на себе увагу архітектурні особливості шкільних будівель США, які, за визначенням фахівців, «нагадують велику квартиру», де кожна дитина має власну шафу. Зазначимо і те, що розташування у класній кімнаті парти-стільця не передбачає певного місця й учень може пересувати її так, як йому зручно. Водночас вражають інноваційністю шкільні інтер'єри open space у Данії, де учні навчаються у великому приміщенні з умовним розподіленням на рекреації.

Цікавим у побудові освітнього середовища виявляється й експеримент в Ізраїлі. Так, під час розроблення моделі школи «Крамим» акцент було зроблено на його технічному оснащенні і гнучкій організаційній структурі, оптимальній для ефективного використання простору, часу і організації взаємодії людей і техніки. Таке середовище спрямоване на реалізацію моделі організації навчання, у якій передбачено нелінійний виклад змісту, дистанційні форми навчання, роботу у різноманітних угрупованнях (група; «дім» – кілька груп; щабель – кілька «домів»; спільнота – кілька щаблів), у тому числі динамічного складу. Відповідно розроблявся проект будівлі, яка б не обмежувала свободу для упровадження такої організаційної структури, де приміщення для початкової школи (дома) мають рекреації для фронтальної, групової і індивідуальної роботи, а також окреме подвір'я.

Зазначимо, що такі складні архітектурні форми, на відміну від типових будівель, економічно затратні і їх побудова в зарубіжному досвіді не є масовою. Тому шукають економічно привабливі варіанти. Так, М. Безруких

[1] пропонує створення трьох зон децентрації роботи у класній кімнаті. Робота організовується у малих групах, склад яких постійно змінюється за різними критеріями відбору. На уроці вчитель працює по черзі з кожною з 5-6 груп по 7-10 хвилин. У цей час інші групи виконують самостійні завдання у другій зоні і відпочивають у третій. Така організація, як зазначає автор, запобігатиме сегрегації – створенню класів «корекції», «здоров'я», «вирівнювання», а також відкриває можливості для урахування функціонального стану дитини, його працездатності, втомлюваності, потреби у зміні пози і знятті напруження.

Особистісна орієнтація освітнього процесу активізує діяльність, спрямовану на модернізацію навчальних програм, упровадження нових навчальних предметів, розширення вибору пріоритетних напрямів (гуманітарні, технічні тощо). Такі підходи до індивідуалізації і забезпечення варіативності шкільного середовища не забезпечують одержання очікуваних результатів повною мірою. Зокрема, надмірне навантаження відбивається на стані здоров'я учнів. Тому останні роки спостерігається посилена увага до створення сприятливих для здоров'я школярів умов навчання. Це дає змогу виокремити здоров'язбережувальну спрямованість шкільного середовища як окрему тенденцію. Так, у Чехії функціонують «школи на природі», де діти вчаться і лікуються. У Білорусі створюють спеціалізовані санаторні (лісні) школи. У Польщі у 4-6 класах поряд з окремими навчальними предметами вводять так звані «освітні стежки»: виховання здорового способу життя; екологічна освіта. Реалізація освітніх стежок відбувається засобами усіх навчальних предметів. У Швеції увагу сфокусовано на екологізації шкільного середовища. У США проблемою організації здорового харчування і режиму сприяння рухової активності школярів опікуються на державному рівні. Водночас до навчальних програм у різних штатах країни вводять предмети з вивчення безпеки життєдіяльності, культури харчування. У Росії проводять комплекси зорової гімнастики, фізхвилинок тощо.

Водночас з метою запобігання надмірної завантаженості учнів в умовах інформатизації суспільства відбувається пошук шляхів інтеграції змісту освіти, яка виразно простежується як тенденція. Так, у зарубіжних країнах навчальні дисципліни угруповують за освітніми галузями (Великобританія та ін.), комплектують з урахуванням всіх рівнів соціального замовлення. Зокрема, у Китаї навчальні предмети розподілено на категорії – на державному рівні і встановлені місцевими органами управління, виходячи з реального стану і конкретних потреб у певних провінціях, автономних районах і містах. Водночас і школи одержали право самостійно розробляти і обирати навчальні предмети з урахуванням специфіки закладу

(місцезнаходження, контингенту тощо). У Польщі з 1 по 3 клас розподілення на окремі предмети не існує. Учитель пристосовує план уроку до актуальної діяльності школярів.

Цікавим є досвід школи «Ермітаж» (Бельгія), де успішність навчання є однією з найкращих серед навчальних закладів Брюсселя. Вона досягається структуруванням навчального матеріалу відповідно до інтересів і потреб дітей. Учні відвідують «центри інтересів», де вирішують проблеми харчування; захисту від погодніх умов; природних явищ та інших небезпек; солідарності; відпочинку і самовдосконалення.

Увага зосереджується і на пошуках способів інтеграції навчальних предметів у підручниках. Так, у Болгарії розроблено Буквар (авт. Б. Пенков та ін.), у якому органічно поєднано виклад програмового матеріалу з болгарської мови і арифметики. Активізується діяльність із розроблення навчально-методичних комплексів, які вміщують підручники, навчальні і методичні посібники, що мають єдину концептуальну основу. Для прикладу, в Росії це «Освітня програма «Школа – 2100», «Початкова школа ХХІ століття», «Школа Росії».

Специфічною саме для початкової ланки школи є тенденція на вирівнювання освітніх позицій учнів. Українські вчені (Н. Глузман, Н. Лавриченко та ін.) виокремлюють у цьому напрямі досвід Великобританії, Польщі та інших країн, де «дітей, які не засвоїли на належному рівні програму, не спонукають дублювати навчальні цикли, а переводять у спеціальні класи» [3, с. 20]. В окремих державах (Бельгія, Франція та ін.) для надолуження прогалів створюють класи психолого-педагогічної підтримки чи так званих класів адаптації і корекції або організують додаткові індивідуальні і групові заняття. У Німеччині (досвід шкіл у Берліні і Бранденбурзі) організують навчання у додаткових двох класах (5-6) для тих випускників початкової ланки, які ще не виявили своїх здібностей для продовження навчання у наступній ланці – головній, реальній школі або гімназії. У Японії з цією ж метою функціонують «репетиторські школи» або «школи майстерності». У США упроваджують комунікативні і інтегровані методи для навчання педагогічно занедбаних учнів, створюють умови для навчання дітей різних соціальних груп.

Дедалі частіше у зарубіжних країнах (Австрія, Англія та Уельс, Бельгія, Італія, Іспанія, Люксембург, Німеччина, Польща, Франція тощо) цю проблему вирішують, поділяючи навчальний процес на цикли. Переважно це два цикли, перший з яких не передбачає поділу на класи. Учні мають змогу опановувати кожен дисципліну за власним темпом. Цьому сприяє і

можливість переходу протягом поточного навчального року (крім першого) у наступний або попередній клас (Австрія).

На вирівнювання освітніх позицій учнів у Фінляндії спрямована установка на радикальний навчальний оптимізм («зробити це зможе кожен») і створення можливостей для власного темпу засвоєння навчального матеріалу. Цьому також сприяє система роботи з виявлення труднощів дитини у навчанні і надання відповідної допомоги через індивідуальні заняття і педагогічний супровід. З такими учнями працює спеціальний учитель (ставка передбачена для класів, кількість дітей у яких перевищує 24 особи) і асистент учителя (з погодинною оплатою).

Вирівнювання освітніх позицій школярів забезпечується створенням у багатьох країнах світу можливостей для широкого вибору мови навчання. Приміром, у Казахстані учень має змогу обрати одну з 7. Вирішенню цієї проблеми у Тайвані сприяє зменшення кількості дітей у класах, розширення спектру додаткових занять за шкільною програмою, забезпечення учням широкого вибору шкільних підручників і посібників, а також програм відповідно до власного кар'єрного плану.

Прагнення покращити освітні результати призводить і до збільшення часу на навчання. В початковій школі це спричиняє поступове зниження вікового цензу. Сьогодні у США активізувались дослідження здатності дітей дошкільного віку до навчання. У більшості країн ЄС вікову планку вже знижено. Так, у Австрії, Бельгії, Греції, Італії, Іспанії, Люксембурзі, Німеччині, Португалії, Франції діти ідуть до школи переважно у 6, у Грузії, Англії – у 5, а у Голландії і Ірландії – у 4 роки. Тривалість навчання у початковій школі у середньому складає 4-6 років. Тож спостерігається трансформація дошкільної підготовки у шкільну. Урахування цієї тенденції під час проектування освітнього простору в школі I ступеня вимагає посилення уваги до вікових особливостей дітей, залучених до навчання у 6-ти і 7-річному віці.

Важливу роль у забезпеченні успішності навчання в початковій школі в країнах зарубіжжя відіграє увага до розв'язання проблеми наступності. Провідною тенденцією її вирішення є об'єднання початкової школи у межах єдиного навчального закладу або з основною школою (Данія, Італія, Норвегія, Швеція), або з дошкільним освітнім закладом (Австрія, Бельгія, Данія, Ірландія, Люксембург, Нідерланди, Португалія тощо). Водночас класи для дошкільнят відкривають у стінах ЗНЗ (Бельгія та ін.). Це трансформує школу в багатокomпонентну структуру, у якій учень матиме можливість розширювати діапазон об'єктів навчальної взаємодії. Вибудовують спільну стратегію дошкільної і початкової освіти (Данія та ін.).



Цікавим у цьому плані є досвід Угорщині. Так, у країні будують центри, де у кількох різноповерхових будівлях, розташованих по колу, розміщено три дитячих садочки, три школи, будинок культури, бібліотека, спортивний комплекс, басейн, клуби тощо. Внутрішнє коло, яке з'єднує усі будівлі, – це квіткова оранжерея – місце, де учні проводять вільний час. Таке архітектурне вирішення дозволяє вчителям початкової школи проводити заняття у дитячому садочку, і навпаки – до організації і проведення уроків залучати вихователів. Для вивчення спільних тем є змога об'єднувати учнів на паралелі або угруповувати відповідно до здібностей і схильностей незалежно від того, в якому класі вони навчаються.

З метою адаптації до навчання в основній школі у 3-4 класах вводять навчання за «дисципліною спеціалізації» вчителів (Італія), де кожен учитель має свій блок предметів у кількох класах. Цілісність навчального процесу при цьому забезпечується шляхом узгодження діяльності всіх учителів, які працюють у певному класі.

Отже, проблема наступності переважно розв'язується шляхом транспарентності передшкільної, початкової і основної ланок освіти. Безперечно, проведений аналіз напрямів розвитку початкової освіти не вичерпує всіх аспектів проблеми, але дає змогу встановити перспективні для моделювання освітнього простору в школі I ступеня тенденції позитивного зарубіжного досвіду: особистісна домінанта, багатокomпонентність і варіативність шкільних середовищ, їх розвивальна і здоров'язберезувальна спрямованість; інтеграція змісту освіти з метою посилення єдності і системності навчального процесу, встановлення міждисциплінарних зв'язків і формування цілісної картини світу, синтезу виховних і навчальних функцій школи; транспарентність між ланками шкільної освіти (комплекси – дошкільний заклад і початкова школа, початкова і основна школа), що розширює діапазон міжособистісної взаємодії молодших школярів і сприяє вирішенню проблем наступності; диференціація та індивідуалізація у вирішенні проблем вирівнювання освітніх позицій учнів.