

втілюється через плюральність власних контекстів та знаходиться у необхідності розуміння смислової контекстуальної єдності себе та соціуму. Розвиток соціального інтелекту особистості залежить від індивідуальної особливості будови мозку, пов'язаний з розвитком рівня емпатійності (тому до соціального інтелекту включений емоційний інтелект), соціальної взаємодії, управлінням групової динаміки, саморефлексією, вмінням управляти конфліктами, вимагає здатності відслідковувати власні та чужі емоції, а потім їх розмежовувати та вибудовується на основі дискурсу як соціальної взаємодії.

Список використаних джерел

1. Айзенк Г.Ю. Интеллект: Новый взгляд // Вопросы психологии. 1995. 1. С. 111-131.
2. Гилфорд Дж. Структурная модель интеллекта // Психология мышления. М., 1965. С. 433-456
3. Бацевич Ф. С. Лінгвістична генологія: проблеми і перспективи. Л.: ПАІС, 2005. 264 с.
4. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. Академия, 2002.
5. Макаров А.В., Цыбуленкова Т.С. Условия развития социального интеллекта дошкольников // ScienceTime. 2015. No 7 (19). С. 177–184 ;
6. Шилова О.В. Развитие социального интеллекта у старших дошкольников и первоклассников в процессе общения со значимым взрослым : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2009. 24 с.
7. Современная американская социология / под ред. В.И. Добренкова. М., 1994.
8. Kihlstrom J. F., Cantor N. SocialIntelligence / R.J. Sternberg (Ed.), Handbook of intelligence, 2nd ed. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 2000. pp. 359- 379
9. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С.18



Косенко Данило

ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ШКОЛИ: СУЧАСНИЙ СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ, ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

З початком реформи загальної середньої освіти «Нова українська школа» (НУШ) було започатковано також зміни в предметно-просторовій організації школи. Концептуально це питання розглядається в контексті поняття «освітнє середовище» як одного з 9 ключових компонентів НУШ. В преамбулі

відповідного розділу Концепції НУШ зокрема зазначено: «Зміні підлягають фізичне просторово-предметне оточення, програми та засоби навчання» [1, с. 28]. Таким чином, «фізичне предметно-просторове оточення» розглядається як складова освітнього середовища. В подальшому розвитку Нової української школи ці поняття було дещо уточнено та деталізовано, щоправда лише у нормативних документах та рекомендаціях; наукове опрацювання категорій «освітнє середовище» та «освітній простір» у вітчизняній літературі залишається у початковому стані. Метою цієї розвідки є уточнення поняття «освітній простір» в контексті середовищного підходу до загальної середньої освіти, виявлення проблем та перспектив його подальшого дослідження.

Тема освітнього середовища та освітнього простору активно досліджується у світі протягом принаймні останніх 30 років. Єдиного підходу до цього питання немає (можливо, в цьому і немає потреби). Втім, можна виявити певне загальне розуміння того, що простір є одним з освітніх ресурсів, що разом зі змістом навчання та характером взаємодії учасників освітнього процесу становить основу школи. Серед найбільш комплексних та ґрунтовних можна відзначити проект OECD «Innovative Learning Environments» (2006–2015 роки) [2], в ході якого в низці публікацій було запропоновано підходи як до формування, так і до оцінювання освітнього простору. Існує також чимало спеціалізованих робіт, присвячених власне освітньому простору, переважно з погляду оцінювання його якості. Огляд деяких з таких систем оцінювання, наведений в роботі Cleveland&Fisher [3], свідчить про різноманітність підходів у визначенні принципів та критеріїв, у розробці інструментів оцінювання. Вітчизняна архітектурна наука приділяє багато уваги проектуванню шкільних будівель [4], проте певної системи принципів формування чи інструментів оцінювання не пропонує. Українська педагогіка (наскільки можна судити з нечисленних академічних публікацій з питання) у розгляді освітнього середовища спирається здебільшого на концепції радянських педагогів-новаторів 1980-х років, узагальнені в роботі російського автора В. Ясвіна [5]; питання організації простору в цій традиції розглядається скоріше теоретично, оцінюванню якості увага приділяється побіжно. В роботах наших дослідників, так само як і закордонних, зв'язок між архітектурно-дизайнерськими та педагогічними аспектами формування освітнього простору залишається мало дослідженим.

Розглянемо детальніше два названі вище комплексні підходи до розгляду освітнього середовища – роботу В. Ясвіна «Образовательная среда. От моделирования к проектированию» [5] та проект OECD «Innovative Learning Environments» [2]. Ці підходи відрізняються щодо пропонуваних складових та структур освітнього середовища, але розгляд цих відмінностей не входить до завдань цієї розвідки. Проте слід відзначити важливу особливість обох підходів. Як Ясвін, так і експерти OECD, з одного боку, визначають певні ключові принципи організації освітнього середовища, а з іншого – пропонують

інструменти для формувального оцінювання наявного освітнього середовища та, відповідно, освітнього простору.

В системі Ясвіна освітній простір як одна із складових входить до предметно-просторового компоненту освітнього середовища. Цей компонент визначається перш за все як система стимулів для навчання та розвитку. В якості принципів формування освітнього простору Ясвін пропонує перелік, складений на основі роботи Давидова та Переверзева [6], з певними доповненнями від інших авторів. Такими принципами визначається [5, с. 262]: гетерогенність та складність середовища; зв'язність функціональних зон; гнучкість та керованість середовища; середовище як носій символічного повідомлення; індивідуалізованість та персоналізація середовища; автентичність середовища.

З іншого боку, пропоновані Ясвіним інструменти оцінювання освітнього середовища майже не торкаються освітнього простору. Серед контрольних питань для оцінювання десяти якостей освітнього середовища (широта, інтенсивність, усвідомленість, узагальненість, емоційність, домінантність, когерентність, соціальна активність, мобільність, сталість) лише два розділи містять питання для оцінки певних аспектів освітнього простору: в аспекті широти [5, с. 123] пропонується визначити забезпеченість школи відповідно обладнаними навчальними приміщеннями, а в аспекті емоційності [5, с. 141] – залучення учнів та педагогів до оформлення приміщень.

В проекті OECD «Innovative Learning Environments» [2] освітній простір розглядається як один з освітніх ресурсів, що входить до складу педагогічного ядра (серед інших освітніх ресурсів найбільшу увагу тут приділяється ІКТ). В проекті OECD принципи формування освітнього простору як одного з освітніх ресурсів визначено в роботі J. Atkin [7, с. 26]. Ці принципи такі:

- Спільноти всередині спільнот
- Міжсекторальна співпраця, координація та інтеграція
- Інноваційні освітні середовища (цей принцип включає 10 широко сформульованих підпунктів, що стосуються питань педагогічної та вікової відповідності, співпраці, залученості та відповідальності учнів, широти освітнього середовища тощо)
- Цілісність (включаючи персоналізованість, індивідуалізацію, інклюзивність тощо)
- Інтеграція в навколишнє середовище (як природне, так і соціокультурне)
- Екологічна сталість
- Економічна сталість (включаючи гнучкість та адаптивність)

Критерії оцінювання якості освітнього простору в проекті OECD сформульовано в іншій роботі [8]. Тут визначається:

1. Три аспекти зв'язку між освітньою політикою та освітнім простором:
 - доступність та рівність;
 - ефективність та підтримка розвитку ключових компетентностей;
 - функціональність та економічність будівлі.

2. П'ять принципів якості освітнього простору:

- відповідний (з погляду забезпечення потреб користувачів);
- символічний, візуально приємний та такий, що пропонує можливості для навчання;
- відповідний (з погляду організації робочих процесів у просторі);
- здоровий та безпечний;
- екологічно сталий.

Огляд цих двох досліджень показує, що підходи до, з одного боку, формування, а з іншого – до оцінювання освітнього простору в межах навіть однієї концепції суттєво відрізняються, мають деякі дотичні пункти, але базуються на відмінних принципах. Що у Ясвіна, що в проекті OECD інструменти оцінювання не дають можливості оцінити відповідність освітнього простору заявленим принципам формування.

Крім зазначених комплексних систем формування та оцінювання освітнього простору, відомо також чимало систем та інструментів суто оцінювання (post-occupancy evaluation, тобто оцінка будівлі, що перебуває в процесі експлуатації). В роботі Cleveland&Fisher [3] проаналізовано 11 таких інструментів, розроблених у період з 1978 по 2011 рік. Різницю у підходах можна бачити лише за переліком розділів у різних системах (наведемо лише кілька прикладів з проаналізованих у роботі):

1. Six Factor School Building Checklist: A Walking Tour [9, с. 10]:

- Контекст.
- Об'ємне рішення.
- Зв'язок з відвідувачем.
- Орієнтація.
- Соціальний простір.
- Комфорт.

2. School Building Rating Scale [9, с. 14]:

- Фізичні властивості.
- Ділянка.
- Навчальні простори.
- Соціальні простори.
- Доступ до медіа.
- Транзитні простори та шляхи комунікацій.
- Зовнішній вигляд.
- Безпека та безпечність.
- Загальне враження.

3. Design Quality Indicators for Schools (DQIfS) [10]:

Функціональність:

- доступність;
- простір;
- використання.

Якість будівництва:

- оздоблення;
- інженерні мережі;
- конструкція.

Вплив:

- школа у громаді;
- всередині школи;
- форми та матеріали;
- характер та інновації.

4. NEFCE Guide to post occupancy evaluation [11]:

Аспекти функціональної якості:

- стратегічна цінність;
- естетика та образ;
- простір;
- комфорт;
- принадність;
- придатність до обслуговування;
- вартість експлуатації;
- вартість життєвого циклу;
- поточний менеджмент.

Аспекти технічної якості:

- фізичні системи;
- середовищні системи;
- адаптивність;
- довговічність.

Крім того, можна додати роботу, що не розглядалась у Cleveland&Fisher.

Англійські автори Varret et al. [12] аналізують освітній простір класу за такою системою критеріїв:

Природність:

- світло;
- звук;
- температура;
- якість повітря;
- зв'язок з природою.

Індивідуалізація:

- особистий простір;
- гнучкість;
- зв'язки.

Відповідний рівень стимуляції:

- складність;
- колір.

Слід також детальніше поглянути на підхід до поняття «освітній/навчальний простір» в рамках реформи «Нова українська школа». В Концепції НУШ як один з напрямків змін освітнього середовища школи

визначено: «Зміні підлягають фізичне просторово-предметне оточення, програми та засоби навчання» [1, с. 28]. В подальших абзацах розкриваються окремі аспекти пропонуваніх змін, зокрема наголошується на необхідності урізноманітнення організації простору класу, впровадження мобільних меблів тощо. Зазначається, що «планування та дизайн освітнього простору школи буде спрямований на розвиток дитини і мотивації її до навчання» [1, с. 28]. Таким чином в контексті поняття «освітнє середовище» (також не надто осмисленого у вітчизняному педагогічному дискурсі) впроваджується одночасно кілька (ймовірно) синонімічних термінів: «фізичне предметно-просторове оточення», «навчальний простір», «освітній простір» тощо, та визначається кілька бажаних характеристик для цього не досить певно окресленого феномену: різноманітність, гнучкість та мобільність, спрямованість на розвиток та мотивацію дитини до навчання, а також [1, с. 29] інклюзивність.

Ці тези отримали розвиток в процесі впровадження НУШ, щоправда, переважно у нормативній та рекомендаційній літературі, а не в наукових дослідженнях. Наприклад, Порядок проведення інституційного аудиту ЗЗСО [13] розглядає освітнє середовище як один з чотирьох аспектів оцінки якості освітньої діяльності школи (освітнє середовище, система оцінювання здобувачів освіти, педагогічна діяльність педагогічних працівників, управлінські процеси закладу). Для освітнього середовища встановлено три вимоги: забезпечення комфортних і безпечних умов навчання та праці; створення освітнього середовища, вільного від будь-яких форм насильства та дискримінації; формування інклюзивного, розвивального та мотивуючого до навчання освітнього простору. Дві з цих трьох вимог безпосередньо стосуються освітнього простору; структурувати їх можна таким чином: умови навчання та праці (безпечні; комфортні); освітній простір (інклюзивний; розвивальний; мотивуючий до навчання).

Дещо відмінне розуміння певних аспектів освітнього простору дає програма «Новий освітній простір» (НОП; спільний проект Мінрегіону та МОН). Принципами НОП визначено [14]: мотивуючий простір та креативність; технологічність; енергоефективність; інклюзивність.

Ці принципи окреслюють пріоритети державної політики в галузі оновлення освітнього простору, тобто не охоплюють (і не можуть охоплювати) всі аспекти оцінювання та формування освітнього простору. Розроблені на основі цих принципів чотири об'ємні посібники, хоча й містять значну кількість корисних рекомендацій, проте є різнохарактерними та важко піддаються узагальненню.

Таким чином, поняття «освітній простір» як у вітчизняних концепціях НУШ та НОП, так і в розглянутих вище підходах до формування та оцінювання освітнього простору, окреслюється у вигляді переліку певних категорій. Ці переліки та окремі категорії навіть у пов'язаних дослідженнях часто не є співвідносними. Не завжди можливо виявити, чи є зазначені категорії загальними принципами, бажаними якостями простору, окресленням підходів з

різних точок зору, а чи йдеться про перелік складових освітнього простору. Кожен із розглянутих підходів викликає певні сумніви щодо повноти та безперервності пропонованої системи категорій.

Постановка питання. Поняття «освітній простір школи» начебто є самоочевидним, принаймні як життєвий феномен. Але різноманітність підходів до характеристики цього феномену свідчить про його багатоплановий характер, що потребує дослідження у кількох вимірах. В Україні ситуація є ускладненою тим, що вимогу оновлення освітнього простору школи включено до концепції шкільної реформи НУШ та навіть закріплено у нормативній документації, тим часом як вітчизняна наука не має цілісної загально визнаної характеристики цього феномену. Таким чином школи мусять вносити зміни та створювати нову якість освітнього простору, не маючи обґрунтованого розуміння цього поняття. Існує нагальна потреба принаймні узагальнення наявних підходів до характеристики освітнього простору, виявлення найбільш консенсусних поглядів та визначення проблемних точок у дослідженні та впровадженні сучасних підходів до освітнього простору школи.

Для уточнення поняття освітнього простору та можливостей його практичного застосування слід визначитись з основними характеристиками. На основі теорії систем можна виділити власне структуру освітнього простору (складові елементи та взаємозв'язки), зовнішні зв'язки системи та системотворчі принципи. За внутрішньою структурою освітній простір є різновидом штучного (антропогенного) середовища: будівля школи так само в першу чергу є будівлею, як, скажімо, житловий будинок чи торгівельний центр. Певні особливості організації шкільної будівлі визначаються її призначенням, яке задається ззовні, у вигляді потреб користувачів. Перелік цих потреб ґрунтується на певних цінностях, що у випадку загальноосвітньої школи вочевидь мають бути суспільно-визнаними; такі загальносуспільні цінності, адаптовані для випадку освіти, є принципами формування освітньої системи взагалі та закладу освіти зокрема; освітній простір тут є лише специфічною підсистемою, для якої загальні принципи мають трансформуватись у спеціальні вимоги. Важливо, що принципи як суспільні цінності не потребують обґрунтування, оскільки вони є феноменом буття суспільства; але вимоги, що формуються на основі таких принципів, мають бути практично придатними, сформульованими таким чином, щоб їх можна було виконати, перевірити виконання, а також виміряти ефективність заходів, спрямованих на виконання цих вимог, з погляду також реалізації основоположних принципів.

Як видно з огляду літератури, підходи до визначення принципів формування, якостей та вимог до освітнього простору є дуже різноплановими; пропоновані формулювання частково є спільними для різних систем оцінювання, а частково не мають відповідників. Проте можна виявити кілька вимірів, що більш-менш послідовно простежуються тих чи інших системах.

Педагогічні вимоги. Перший вимір стосується в першу чергу принципів формування освітнього простору та вимог до нього. Цей вимір можна назвати «педагогічним». Різноманітні підходи до формулювання педагогічних вимог врешті можна окреслити в категоріях сприяння розвитку ключових компетентностей. Особливо чітко це виявляється, якщо розглядати рамку ключових компетентностей OECD [15], що передбачає такі групи компетентностей:

1. використання засобів;
2. взаємодія;
3. автономна дія.

Аналогічну за структурою рамку компетентностей подає І. Зимня [16, с. 23]. Ця класифікація включає такі групи компетентностей:

1. компетенції стосовно діяльності (діяльнісні);
2. компетенції стосовно взаємодії з іншими (комунікативні);
3. компетенції стосовно самого себе (особистісні).

Якщо порівняти ці підходи з переліком ключових компонентів Нової української школи [1, с. 7], також можна виявити певні відповідності. Так, Нова українська школа передбачає партнерство між учнем, вчителем та батьками (комунікативний аспект), дитиноцентризм, формування цінностей, розвиток заради самореалізації (особистісний аспект). Діяльнісний аспект прямо не заявлений, проте перелік «ключових компетенцій НУШ» [1, с. 11], на відміну від розглянутих вище систем ключових компетентностей, є в першу чергу діяльнісним.

Названі тези можна вважати ключовими принципами сучасної шкільної освіти. Ці принципи є наскрізними для усіх аспектів організації шкільної освіти (педагогічного, соціального, організаційного тощо); таким чином можна вважати, що вони є основними складовими сучасної системи суспільних цінностей щодо шкільної освіти. На основі цих принципів суспільство формує вимоги до системи загальної середньої освіти, в тому числі до освітнього простору. Виходячи з цього, основними вимогами до освітнього простору можна вважати:

- надавати можливості для навчання (оволодіння засобами);
- бути партнерським, соціальним та комунікативним;
- сприяти саморозвитку та самореалізації.

Структура предметно-просторового середовища. Другий вимір ґрунтується на загальноприйнятій в архітектурі та дизайні ієрархії елементів предметно-просторового середовища. Акцент на цьому вимірі передбачає дослідження освітнього простору за принципом «від більшого до меншого». Досліджуються такі рівні предметно-просторової організації школи, як: школа в оточенні; планувальна організація та благоустрій ділянки; архітектурно-будівельні якості будівлі школи; рішення інтер'єру в цілому та окремих приміщень; меблювання та обладнання приміщень; оформлення приміщень.

Розширені трактування додають до цієї структури також аспекти дрес-коду, художнього рішення навчальних матеріалів та посібників та навіть предметні результати навчальної діяльності учнів [17]. Взагалі цей вимір не є специфічним щодо освітнього простору, але однаковою мірою стосується усіх видів та типів житлових та громадських будівель. Проте наявність великої кількості системних методів та інструментів архітектурно-будівельного, інженерно-технічного, художнього проектування простору дозволяє втілення вимог, специфічних щодо кожного виду будівель (в тому числі шкільних). Перевага цього підходу полягає також у чіткому розмежуванні сфер відповідальності різних учасників процесу формування простору – що, між іншим, закладає підґрунтя для налагодження співпраці між ними. Наприклад, зв'язок школи з оточенням залежить від розташування закладу – це сфера відповідальності місцевої громади та її органів самоврядування. Організація ділянки та будівлі здійснюється фаховим архітектурно-будівельним проектуванням. Інтер'єрні рішення є предметом дизайн-проектування; в цій сфері дуже великим може бути вплив шкільної адміністрації, педагогів, батьківської громади. Закупівлі меблів та обладнання здійснює адміністрація та засновник; саме вони здійснюють вибір цих елементів освітнього простору з наявних на ринку пропозицій, а також мають певну можливість впливати на ринок через визначення технічних вимог до продукту. Врешті, оформлення приміщень (постійне, сезонне, святкове, тематичне тощо), як правило, здійснюється силами педагогів, учнів, батьків. Таким чином структура предметно-просторового середовища задає основу для реалізації специфічних освітньо-педагогічних вимог. При цьому кожен з рівнів предметно-просторової організації може розглядатись як окрема підсистема, досліджуватись та формуватись відносно незалежно в межах єдиної концепції освітнього простору школи.

Потреби учня. Ще один вимір, що дає можливість наблизитись до створення системи критеріїв, передбачає розгляд усіх рівнів предметно-просторової організації з погляду ієрархії потреб. Можна розглянути її, наприклад, на основі класичної роботи Маслоу [18]. Тут попередньо можна виділити такі рівні розгляду:

- рівень фізіологічних потреб: гігієнічність (нешкідливість для здоров'я людини), екологічність;

- рівень безпекових потреб: механічні властивості елементів середовища (міцність, стійкість тощо), безпека користування, функціональність, утилітарність (придатність до використання за призначенням), зручність користування;

- рівень соціальних потреб: психологічна комфортність, соціальність та інклюзивність;

- рівень потреби у визнанні: індивідуалізація та персоналізованість простору;

- рівень потреб самоактуалізації: здатність простору мотивувати до навчання, ресурсність для розвитку, естетичність.

Як видно з цього опису, концепції освітнього середовища Нової української школи [1] та освітнього простору в проекті «Новий освітній простір» [14] відповідають цьому виміру, хоча і не враховують всі його аспекти.

Цей вимір має кілька важливих відмінностей. По-перше, підхід з погляду потреби учня не лише задовольняє загальну вимогу дитиноцентризму, але і розширює її, включаючи нарівні з навчальними та соціальними також базові потреби. Крім того, розгляд певного феномену (в нашому випадку освітнього простору) з погляду того, чи та яким чином від задовольняє певні потреби, завжди є конкретно-практичним, передбачає наявність як рекомендацій, так і критеріїв оцінювання того, наскільки потреби задовольняються.

Описані вище три виміри частково (з певними зауваженнями) можна поставити у відповідність до визначеної вище системної характеристики освітнього простору:

- **педагогічні принципи**, сформовані на основі суспільно-значущих цінностей, визначають встановлені ззовні специфічні вимоги до освітнього простору;

- **предметно-просторова ієрархія** характеризує внутрішню структуру освітнього простору;

- **аналіз потреб учня** дозволяє розробити систему інструментів як для впровадження педагогічних вимог у предметно-просторову структуру, так і для оцінювання ефективності такого впровадження.

Зазначені вище підходи до характеристики освітнього простору є різноплановими, знаходяться в різних вимірах. Для формування теоретично цілісної та практично придатної системи аналізу освітнього простору існує потреба у виявленні механізмів взаємодії цих вимірів. Ця проблема на сьогодні не має однозначного рішення.

Наприклад, вже було зазначено, що як в проекті OECD [2], так і в роботі Ясвіна [5] пропонувані інструменти оцінювання освітнього простору майже не мають точок перетину із заявленими вимогами до нього.

Як зазначають Cleveland&Fisher [3], дослідження питання формування та оцінювання освітнього простору фокусується здебільшого на якостях будівлі; аспекти взаємодії простору та педагогічної практики залишаються мало дослідженими. До подібного висновку приходять також Ulrike Stadler-Altmann [19], зазначаючи важливість подальших досліджень з використанням учасницьких методів. Можна припустити, що педагогіка та школознавство з одного боку, та будівництво, архітектура, дизайн з іншого – досі заледве мають спільні категорії, на основі яких можна зіставляти потреби організації освітнього процесу із засобами забезпечення цих потреб у просторі.

Архітектори та дизайнери сміливо пропонують оригінальні та яскраві рішення, але чи є такі рішення придатними для потреб навчального процесу –

невідомо, бо з погляду організації простору ці потреби не є визначеними з достатньою впевненістю.

Певні підстави для такої невизначеності частково полягають у характері власне педагогічних вимог. Так, педагогічні вимоги до освітнього простору, якщо розглядати їх з погляду формування ключових компетентностей, можна досить впевнено окреслити з погляду діяльностей, з меншою впевненістю – щодо соціально-комунікативних компетентностей. Якщо ж казати про компетенції особистісного розвитку, то тут скоріше йдеться лише про побажання, а не про конкретно сформульовані вимоги, що можуть бути, скажімо, підставами для архітектурного чи дизайн-проектування шкільних будівель та їх обладнання. Відповідно, невизначеними є і критерії оцінювання будівлі на відповідність встановленим вимогам. Щодо першої групи компетентностей такими критеріями може бути проста функціональність, відповідність простору потребам освітньої програми (наявність необхідних приміщень, обладнання тощо); але щодо другої (соціально-комунікативні якості), а особливо третьої групи (можливості особистісного розвитку) чітких критеріїв поки що не визначено.

Можна припустити, що проблема педагогічних вимог до освітнього простору є глибшою та полягає у невизначеності засобів оцінювання формування компетентностей другої та третьої груп. Сформованість діяльностей компетентностей (опанування знань та здатність застосовувати ці знання в певних ситуаціях) можливо виміряти засобами стандартизованого тестування (прикладом таких вимірювань є тести PISA або ЗНО) або іншими засобами вимірювання навчальної успішності. Масштабне узагальнення доказових досліджень в цій галузі, здійснене J. Hattie [20], виявляє певні (переважно незначні) впливи окремих аспектів освітнього простору на успішність учнів. Тим часом достовірних методів для визначення сформованості таких компетентностей, як, скажімо, здатність вирішувати конфлікти (комунікативна) або здатність формувати власні життєві плани (особистісна) досі не запропоновано. Таким чином, неможливість визначити, наскільки досягається та чи інша вимога, врешті призводить до неможливості конкретного формулювання цієї вимоги. Твердження щодо потреби для освітнього простору бути соціальним чи персоналізованим, мотивувати та сприяти розвитку тощо, залишаються скоріше побажаннями, аніж вимогами, виконання яких може бути проконтрольовано на основі валідних критеріїв.

Якщо розглядати питання у вимірі потреб учня, виникає подібна картина. Якості простору, що забезпечують базові потреби учнів, не лише є добре дослідженими, але мають достовірно встановлений вплив на якість освітнього процесу.

Наприклад, не викликає сумніву, що класи мають бути просторі, теплі, добре освітлені, вентилязовані, оздоблені нешкідливими матеріалами; в іншому разі не має сенсу взагалі говорити про якість освіти, слід в першу чергу подбати про збереження здоров'я учнів. Добре дослідженим є питання

антропометричної відповідності та ергономіки учнівських меблів; хоча і тут існують альтернативні підходи, що вказують на певні переваги нестандартних меблів та незвичних робочих поз (наприклад, пропозиції працювати сидячи на гімнастичних м'ячах чи лежачи на підлозі). Проте коли йдеться про якості будівлі, що мають забезпечувати комунікативність, соціальність, мотивувати до навчання та сприяти розвитку (вищі потреби), визначеність характеристик простору та достовірність критеріїв його оцінювання помітно знижується.

Дослідники з університету Ньюкасл (Велика Британія) [21] зазначають: значущість чинників, що впливають на здоров'я та самопочуття учасників освітнього процесу, є добре відомою, тим часом як вплив простору на навчальний процес не доведено з достатньою достовірністю. Наприклад, припускають, що колір стін чи оформлення приміщень впливають на мотивацію чи креативність учнів.

Barret et al. [12] доводять, що успішність у навчанні певним чином залежить від кольору стін приміщення, але цей висновок стосується лише одного параметру – насиченості кольору (блідий чи яскравий). Крім того, за показник значущості в цій роботі обрано вплив того чи іншого чинника на успішність учнів з певних предметів, тобто по суті дослідження залишається у вимірі діяльнісних компетенцій та не зачіпає комунікативні та особистісні. Те саме стосується таких характеристик освітнього простору, як «гнучкість організації» чи «персоналізованість», що досліджувались як у роботі Barret et al. [12], так і іншими авторами, також на основі спостереження за навчальною успішністю (розвитком діяльнісних компетенцій).

Власне, доки не існує валідних інструментів оцінювання розвитку комунікативних та особистісних компетенцій учнів, важко спрогнозувати можливість доказових досліджень впливу освітнього простору на задоволення вищих потреб учнів (соціальні потреби, мотивація, індивідуалізація, саморозвиток тощо). При цьому слід припускати, що такі дослідження на основі доказових методів взагалі не є можливими: вищі потреби розвитку людини є виключно індивідуальними, особистісними, не вкладаються у певні загальні схеми та не підпорядковуються закономірностям, на виявлення яких власне і спрямовуються доказові дослідження.

Освітній простір школи структурно можна розглядати як антропогенне середовище, що формується інструментами архітектури, дизайну, будівництва тощо. Ці інструменти не специфічні щодо школи, вони є спільними для будь-яких типів штучного середовища. Специфічні вимоги до освітнього простору встановлюються ззовні, з погляду педагогіки, освітньої системи та тих суспільно-визнаних цінностей, що лежать в її основі. Цілісна система проектування та аналізу освітнього простору має враховувати в першу чергу задоволення потреб учня. Базові потреби (здоров'я, безпека) не є специфічним для освітнього простору, але мають задовольнятися в першу чергу та обов'язково. Інструменти для визначення таких потреб, реалізації відповідних

предметно-просторових рішень та контролю їх якості та ефективності є відомими та валідними.

Специфічні педагогічні потреби за класифікацією Маслоу можна віднести до вищих (освітній процес задовольняє потреби у соціальній взаємодії, визнанні, самореалізації тощо) та розглядали у вимірі розвитку ключових компетенцій (діяльнісних, соціально-комунікативних, особистісних). У цьому вимірі достовірно можуть бути визначені та оцінені в першу чергу діяльнісні компетенції; на основі цього можливо сформулювати конкретні вимоги до якостей освітнього простору та оцінити ефективність їх впровадження. Інструменти для визначення та оцінювання соціальних, а тим більше особистісних компетенцій на сьогодні не мають достатньої валідності. Більш того, припускається, що досягти загально-значущих результатів у цій сфері взагалі неможливо, оскільки вона стосується індивідуального розвитку неповторної людської особистості. Відповідно вимоги до освітнього простору на цьому рівні також не сформульовано з необхідною впевненістю.

Якість освітнього простору з погляду його впливу на розвиток соціальних та особистісних компетенцій, ефективність такого впливу поки що не може бути достовірно визначено; причому ця проблема не стосується власне освітнього простору, а є загально-педагогічною, а можливо навіть світоглядно-філософською.

Список використаних джерел:

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. К. : МОН, 2016. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna_serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf
2. Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation. Paris : OECD Publishing, 2013. <https://doi.org/10.1787/9789264203488-en>
3. Cleveland B., Fisher K. The Evaluation of Physical Learning Environments: A Critical Review of the Literature. *Learning Environments Research*, 17 (2014), pp. 1–28. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9149-3>
4. Методичні рекомендації з проектування закладів загальної середньої освіти. За заг. ред. В. В. Куцевича. К. : ПАТ «КІЇВЗНДІЕП», 2017.
5. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. 2-е изд. М. : Смысл, 2001.
6. Давыдов В. В., Переверзев Л. Б. К исследованию предметной среды для детей. *Техническая эстетика*, 1976, №3–4, с. 4–6.
7. Atkin, Julia. Transforming Spaces for Learning, in: *Designing for Education: Compendium of Exemplary Educational Facilities 2011*. Paris : OECD Publishing, 2011, pp. 24–31 <https://doi.org/10.1787/9789264112308-en>
8. CELE Organising Framework On Evaluating Quality In Educational Spaces. OECD, 2009. URL: <http://www.oecd.org/education/innovation-education/37783219.doc>
9. Sanoff H. *School Building Assessment Methods*. Washington, DC : 2001. URL: <http://www.ncef.org/pubs/sanoffassess.pdf>

10. Picturing School Design. A Visual Guide to Secondary School Buildings and Their Surroundings Using the Design Quality Indicator for Schools. London, CABE, 2005. URL: http://www.dqionline.com/downloads/DQI_for_Schools_Brochure.pdf
11. Guide to post occupancy evaluation. Bristol: Higher Education Funding Council for England, 2006. URL: <http://www.smg.ac.uk/documents/POEBrochureFinal06.pdf>
12. Barrett P, Davies F., Zhang Yu., Barrett L. The Impact of Classroom Design on Pupils' Learning: Final Results of a Holistic, Multi-Level Analysis. *Building and Environment*, 89 (2015), pp. 118–33 <http://dx.doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013>
13. Порядок проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти. Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України 09 січня 2019 року № 17. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0250-19>
14. Децентралізація. Сектор Освіта: Новий освітній простір. URL: <https://decentralization.gov.ua/education/novy-osvitnii-prostir>
15. The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. OECD, 2005. URL: <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
16. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
17. Косенко Д. Ю. Предметно-просторове середовище Вальдорфської школи: практика та принципи формування. Матеріали Міжн. наук.-практ. конференції «Вальдорфська педагогіка в контексті сучасних освітніх викликів» 21 жовтня 2014 року, Київ, НПУ ім. М. П. Драгоманова, ІАО, АБІУ. За заг. ред. В.Б. Халамендик. Запоріжжя : Дике Поле, 2015. С. 100–114.
18. Maslow A. H. A Theory of Human Motivation. *Psychol. Rev.* Vol 50 (1943), pp. 370–396.
19. Stadler-Altman U. Learning environment: The influence of school and classroom space on education, in: *The Routledge International Handbook of Social Psychology of the Classroom*. Ed. Rubie-Davies C., Stephens J. M., Watson P. London : Routledge, 2015. Pp. 252–262.
20. Hattie J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London : Routledge, 2009.
21. Higgins S., Hall E., Wall K., Woolner P., Mccaughey C. *The Impact of School Environments: A literature review*. University of Newcastle, 2005. URL: <https://www.ncl.ac.uk/media/wwwnclacuk/cflat/files/impact-school-environments.pdf>