

Олександр Сафін,доктор психологічних наук, професор,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
вул. Садова, 2, м. Умань, Черкаська обл., Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5745-8635>**Юлія Тентюк,**кандидат психологічних наук,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
вул. Садова, 2, м. Умань, Черкаська обл., Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2918-112X>

РОЗВИТОК СУБ'ЄКТНОСТІ ТА СУБ'ЄКТНИХ ЯКОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ, ЩО ЗАБЕЗПЕЧУЮТЬ ЇХНЮ АКТИВНІСТЬ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

У статті описано технологію поляризації освітнього простору навчальної діяльності, яка сприяє становленню навчальної самостійності молодших школярів. Зазначено, як за допомогою особливої організації простору класу – поляризації на підготовку та реалізацію – вчитель може підтримувати та розвивати навчальну самостійність учнів. Розглянуто умови становлення індивідуальної навчальної дії як дії ініціативної, самостійної та відповідальної; описано три лінії розвитку навчальної самостійності: результативна, дослідницька, продуктивна; це характеристика відкритої педагогічної дії. Також описано еволюцію навчальної самостійності та співвіднесено з віком її етапи становлення.

Динаміка навчальної самостійності виникає лише в тому випадку, якщо відбувається розвиток трьох складових в освітньому просторі навчальної діяльності, і педагог управляє цим розвитком. По-перше, відбувається еволюція засобів та просторової організації. По-друге, змінюється ситуація застосування засобів – навчально-результативна та навчально-теоретична. По-третє, відбувається еволюція соціально-інституційних форм. Розвиток цих трьох складових відбувається у двох напрямках: зміна провідної форми, характерної для кожного етапу навчання: від результативної в першій фазі до дослідницької у другій фазі молодшого шкільного віку; виникнення нових допоміжних засобів (динамічні моделі як конструктори перетворення істотних відносин), що, з одного боку, дозволяє відокремити вчителя з його теоретичним мисленням від дитини, а з іншого боку, допомагає дитині відокремитися від вчителя, що задає динаміку навчальної самостійності.

Таким чином, спеціально побудований освітній простір навчальної діяльності призводить до виникнення та становлення навчальної самостійності молодших школярів. Якщо дитина може сама організувати підготовку з метою подолання наявних у неї помилок та недоліків, то педагог створює зону найближчого розвитку її навчальної самостійності (індивідуальне домашнє завдання, самостійне вивчення нової теми та ін.). Лише в цьому випадку з'являється історія дитячо-дорослих дій як форм суб'єктності учня та вчителя.

Ключові слова: розвивальне навчання, освітній простір, навчальна діяльність, навчальна самостійність, індивідуальна навчальна дія, молодший шкільний вік.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми.

Сьогодення характеризується стрімкістю виникнення та поширення інновацій та нестримним потоком інформації, що змушують вносити відповідні зміни до традиційної освітньої траєкторії. У зв'язку з цим перед школою постало нове завдання – навчити вчитися, що можливо виконати завдяки активному впровадженню різних форм розвивального навчання, що вже достатньо давно успішно реалізується у високорозвинених зарубіжних країнах. Найбільш фундаментальним результатом розвивального навчання є суб'єктність учня. Освіту на всіх рівнях слід розглядати як прогрес суб'єктності, оскільки метою навчання є створення умов для становлення учня як суб'єкта навчальної діяльності. Ядром навчальної самостійності молодших школярів є пошукова активність, яка виникає під час спільної навчальної діяльності та спрямована на відкриття та випробування нових способів дії.

Аналізуючи роботи дослідників із цієї проблеми, зазначимо, що згідно з концепцією особистої ініціативи особиста ініціатива описується як самостійна та проактивна поведінка людини, яка спрямована на подолання перешкод на шляху досягнення цілей. Науковцями виокремлюється три аспекти особистої ініціативи: самостійний старт (запуск), проактивність та наполегливість. Самостійний запуск означає, що людина робить щось без прямих вказівок, оскільки метою ініціативи є зміна себе чи ситуації (Engeness, 2020). Для активізації формування ініціативності в дітей дорослий повинен виконувати спільні з дитиною дії таким чином, щоб, як наслідок, у дитини виникла необхідність робити вибори в межах, доступних кожному віку (Schleicher, 2019). Севтап Гурдал та Емма Сорбрінг запропонували розглядати навчальну самостійність не як здатність бути самостійним і відповідальним, а як спосіб організа-

ції дитиною своєї навчальної дії та навчальної діяльності (Gurdal, Sorbring, 2018).

Мета та завдання. Мета – визначити особливості розвитку суб'єктності та суб'єктних якостей молодших школярів, що забезпечують їхню активність в освітньому просторі.

Завдання дослідження:

1. В організованому експериментальному навчанні з використанням технології поляризації освітнього простору перевірити гіпотезу про те, що друга фаза молодшого шкільного віку характеризується суттєвими змінами в становленні навчальної самостійності.

2. Перевірити припущення про динаміку індивідуальної навчальної дії учнів при переході від першої до другої фази молодшого шкільного віку.

Методи дослідження. У роботі використані теоретичні методи (аналіз, порівняння, узагальнення та ін.); спостереження із застосуванням діагностичної процедури «Підготовка до контрольної роботи»; методи математичної статистики.

Результати. З метою вивчення динаміки становлення навчальної самостійності протягом чотирьох років здійснювалась діагностична процедура «Підготовка до контрольної роботи» з учнями експериментального класу навчання. Для оцінки індивідуальної навчальної дії учня було обрано такі критерії спостереження: вибір виду роботи, підстави вибору; адекватність підготовки (узгодженість між підготовкою та оцінкою); результативність роботи; зміст підготовки: чи обирає тренувальні картки щодо власних труднощів, самостійно чи зі сторонньою допомогою здійснює вибір цих карток; звернення до вчителя; звернення до засобів; переходи від підготовки до виконання та від оцінки до підготовки. Критерії від першого до четвертого відображають те, як молодший школяр утримує мету майбутньої дії та організовує власну роботу щодо її досягнення (самостійність). У п'ятому та шостому

критеріях описано ознаки дитячої ініціативи як пошук засобів досягнення власної навчальної мети. У цьому критерії відображено відповідальність, оскільки саме на переходах видно ситуацію прийняття рішення про перехід від підготовки до реалізації. Діагностична процедура полягала в тому, що вчитель на уроці створював ситуацію вибору – учні могли одразу писати контрольну роботу або готуватися до неї.

В організованому експериментальному навчанні з використанням технології поляризації освітнього простору було перевірено гіпотезу про те, що друга фаза молодшого шкільного віку характеризується суттєвими змінами в становленні навчальної самостійності, а саме в третьому класі має відбутися перехід учнів на високі рівні індивідуальної навчальної дії. Було виокремлено п'ять рівнів індивідуальної навчальної дії в учнів. Дитина з високим рівнем індивідуальної навчальної дії здатна оцінити себе щодо вмінь, що перевіряються в контрольній роботі, визначити власні помилки та прийняти рішення про подальшу роботу – готуватися або відразу виконувати роботу на оцінку. Якщо учень обирає підготовку, то, як правило, він починає з того, що не виходить – бере прості картки та картки підвищеного рівня, у випадку виникнення труднощів звертається із запитаннями до вчителя, однокласників; часто звертається до столу з «помічниками»; завершує власну дію самостійно, перевіряючи виконане завдання за ключем. Виконавши складену раніше самостійно програму підготовки, учень або на цьому ж уроці, або на наступному самостійно приймає рішення про перехід до виконання контрольної роботи. Такий спосіб організації своєї навчальної дії призводить до високих балів за контрольну роботу.

У таблиці 1 продемонстровано дані про динаміку індивідуальної навчальної дії молодших школярів із першого до четвертого класу.

Таблиця 1

Динаміка розвитку індивідуальної навчальної дії в молодших школярів (%)

Клас	Рівень розвитку індивідуальної навчальної дії				
	Високий	Вище за середній	Середній	Нижче за середній	Низький
1 (32 особи)	3,13	6,25	56,25	31,25	3,13
2 (30 осіб)	10,00	26,67	56,67	6,67	3,33
3 (31 особа)	25,81	32,25	35,48	6,45	0
4 (29 осіб)	31,03	34,48	31,03	3,45	0

Результати, подані в таблиці, вказують на те, що динаміка розвитку індивідуальної навчальної дії від першого до другого класу характеризується суттєвим зниженням кількості учнів у групі з нижчим за середній рівень (від 31,25% до 6,67%) та збільшенням частки в групі з рівнем вище за середній (від 6,25% до 26,67%). Особливості динаміки розвитку індивідуальної навчальної дії від другого до третього класу полягають у значному зменшенні кількості досліджуваних із середнім рівнем (від 56,67% до 35,48%) та збіль-

шенні учнів із високим рівнем (від 10,00% до 25,81%). Загальна динаміка розвитку індивідуальної навчальної дії від третього до четвертого класу характеризується зниженням кількості учнів із низьким, нижче за середній та середнім рівнями, а також збільшенням частки досліджуваних із рівнями вище за середній та високим.

Коротко опишемо якісні зміни в індивідуальній навчальній дії, які спостерігалися в учнів експериментального класу: по-перше, суттєво змінився зміст підготовки, учні можуть виокремити власні помилки, оці-

нити їх та розгорнуто обґрунтувати вибір роботи. Якщо на початку другого класу лише 3 учні пов'язували вибір роботи із вміннями, що перевіряються, то наприкінці третього класу таких дітей стає більше – 77% (24 особи), а наприкінці четвертого класу – більше 90% (26 осіб); по-друге, самоперевірка тренувальних карток за ключами стала нормою при підготовці до контрольної роботи у третьокласників та четверокласників; по-третє, до кінця третього класу 9 осіб із 31 мали план підготовки, тобто план став використовуватися дітьми як засіб організації власної підготовки.

Обговорення. У теорії та практиці навчання питання про індивідуальну сторону вміння вчитися є особливо актуальним. Під індивідуальною навчальною дією будемо розуміти: індивідуальне – це ініціативна та відповідальна дія. Змістом ініціативної дії є не лише сприймання та прийняття дитиною завдання дорослого, а переоформлення його на свій лад. Навчальна ініціатива пов'язана з переоформленням завдання, а відповідальна дія – з вибором та прийняттям рішення, для якого дитина повинна розуміти, коли вона готова щось робити, а коли – ні. У випадку, коли вчитель організує ситуації вибору для дитини, можна стверджувати про виникнення дитячої ініціативи в прийнятті рішення, оскільки навчальна дія – це дія, пов'язана з удосконаленням не здібностей особистості, а з удосконаленням способу виконання навчальної роботи (Taub M. et al., 2020).

Основний спосіб становлення індивідуальної навчальної дії як дії ініціативної, самостійної та відповідальної, пов'язаної з прийняттям рішення, є поділ дитячих дій на підготовчу та виконавчу частини. Якщо вчитель організує дитячу дію як розрізнення та перехід від орієнтування до виконання і назад, то спочатку в сукупній дії освоюється структура навчальної дії, а потім виникає індивідуальна навчальна дія як дія ініціативна, самостійна та відповідальна.

Для того, щоб у центрі вчительської уваги опинилися дитячий пошук, проба та підготовка, необхідно особливим чином організувати простір навчальної роботи. Для цього необхідно створити варіативне освітнє середовище, яке має стимулювати в учнів самостійне здійснення навчальних дій та надавати вибір засобів та способів їхнього виконання. При цьому не саме середовище з його варіативністю призводить до навчальної самостійності учнів, а той спосіб роботи вчителя, за допомогою якого він перетворює простір на змістове поле руху дитини, тобто опосередковує дитячу дію. Таким способом вчительської роботи є поляризація освітнього простору на підготовку та реалізацію навчальної діяльності: чернетка вводиться як особливе місце підготовки, у предметно-просторовому середовищі класу виокремлюються та спеціально облаштовуються два смислові центри – підготовка та реалізація. Урок, поляризований урок, тренувальне та дослідницьке заняття вводяться як різні форми організації навчального часу та навчальної роботи.

Організація роботи молодшого школяра з чернеткою принципово змінює педагогічну дію. Об'єкт педагогічної дії – це побудова дитячої дії шляхом взаємозв'язку двох функцій – підготовки (орієнтування) та реалізації (виконання), які існують в одній дії та об'єднані для дитини. Вчитель, використовуючи засоби поляризації, спеціальним чином організує простір навчальної роботи та створює ситуації вибору для учня так, щоб дитина сама могла підготувати виконання дії з цього класу завдань і прийняти рішення про перехід від підготовки до реалізації і назад. Навчання роботі з чернеткою пов'язане з організацією рефлексивного ставлення учнів до власної роботи – розумінням ними доречності власної підготовки. Дорослий вибудовує ситуацію взаємності, коли надає значення дитячій дії як пробній («ось тут у тебе вийшло, а тут ти тренувався») та адресує власне бачення дитині, а потім і сама дитина навчається визначати у своїй роботі «чернетку».

Предмет педагогічної дії – утримання функціонального відношення між підготовкою та реалізацією, а також пред'явлення цього відношення молодшому школяреві. Вчитель більшою мірою не просто орієнтує на єдино правильний результат, а буде поле можливостей для самостійної дії дитини та спостерігає, як вона організовує власну підготовку і як приймає рішення про завершення підготовки та перехід до роботи на оцінку (Taub M. et al., 2020). У такому випадку доречно назвати вчительську дію відкритою, оскільки вона ініціює самостійну дитячу дію.

Уже до середини першого класу з'являється індивідуальна своєрідність у формах тренування, що є однією з ознак виникнення індивідуальної навчальної дії. Іншою ознакою є поява дитячих слів, що означають сенс дії. Учень обводить у своєму зошиті частину роботи й підписує «Чернетка», що є показником свідомого виокремлення дитиною своєї підготовчої фази та адресування її вчителю.

Можна відзначити два типи дитячої поведінки: дитина використовує засоби, запропоновані вчителем і відповідно до них оформлює власну «чернетку»; дитина конструює засоби сама та інтерпретує цих «помічників» як інструменти для виконання завдання. Спеціальні заняття зі створення та випробування «помічників», які з'являються вже у другому класі, дозволяють, з одного боку, побачити індивідуальну своєрідність помічників або їхню однотипність, коли діти відтворюють зразок вчителя, з іншого боку, спостерігати, який тип узагальнення характерний для дитини. Аналізуючи засіб і завдання в предметному аспекті (стіл із «помічниками» та «стіл на оцінку»), можна спостерігати, що для самої дитини засіб та завдання об'єднані. У першому класі, коли учень бере собі «помічника», він ставиться до нього як до завдання, не застосовує його, а вирішує, як нове завдання. У другому класі, коли дитина говорить, що виготовила засіб і передає його іншому для вирішення завдання, вона насправді пише для іншого завдання.

Лише ближче до закінчення другого класу з'являється розрізнення завдання та засобу для самої дитини, коли дитина не лише виготовляє помічника, а й спостерігає за тим, як інша дитина використовує його при вирішенні завдань. Така ініціатива, як пошук дітьми місця власної дії, з'являється спочатку в деяких дітей наприкінці другого класу та протягом проведення вчителем занять зі створення дитячих помічників виникає в більшості третьокласників. Таким чином, еволюція навчальної самостійності дітей виражається в тому, що від спільної з учителем дії, коли дорослий надає значення дитячим діям як пробним, відбувається перехід до самостійної навчальної дії, що виражається в індивідуальній своєрідності форм тренування, та появи в навчальних зошитах спеціального слова «чернетка». Важливими показниками індивідуальної навчальної дії є такі випадки, коли більшість дітей завдяки зверненню до столу з «помічниками» починає навчальну дію щодо вдосконалення способів вирішення завдання, вибудовує зв'язок між підготовкою та реалізацією, відрізняючи їх за змістом та обсягом.

Важливим завданням педагога розвивального навчання є формування переосмислення дитиною роботи шляхом розрізнення її дій із тренування та реалізації. Простір можливостей для дитячої дії як пробно-пошукової розширюється, якщо дорослий задає в просторі класу два смислових центри, тобто коли підготовка та реалізація мають різну предметно-просторову форму. Малі дошки в класі, індивідуальний планшет із маркером – це місця тренування та проби, а класна дошка – це місце пред'явлення виконаного завдання задля оцінки іншим дітям та вчителю (Gurdal, Sorbring, 2018). Функціонально різні місця в класі організуються за допомогою столів: стіл «помічників» і тренувальний стіл із завданнями різних рівнів складності – місце підготовки, а стіл із контрольними роботами – місце пред'явлення результату. Наприклад, якщо першокласник відчуває сумнів, він виходить до малої дошки, і завдання вчителя – розрізнити як для самої дитини, так і для інших учнів чистовик і чернетку, не виправити помилку та оцінити роботу, а знайти причину труднощів і можливі шляхи їхнього подолання.

Дошки, столи з різним функціональним значенням є опорою побудови учнями власної дії, адже в переходах від підготовки до реалізації вони починають більш свідомо ставитися до змісту власної підготовки. Вчитель «насичує» простір підготовки різними засобами – картками з графічними схемами, предметними моделями на столі з «помічниками», створюючи для дитини ситуацію вибору засобів та неявно запрошуючи її до самостійного застосування цих засобів для вирішення завдання.

Перехід від підготовки до реалізації педагог формує завдяки різним соціально-інституційним формам організації навчальної діяльності. У навчальному розкладі є «уроки» та «заняття», які відрізняються за способом роботи з предметним змістом, за типом спілкування та способом завершення. Якщо формування навчальної

задачі завжди відбувається на уроці й триває певний час, то межі заняття мінливі, і учень може завершити його сам. На занятті вчитель, займаючи позицію консультанта, має великі можливості для спостереження за індивідуальною навчальною дією дитини: як вона готує власну дію, чи звертається в ситуації виникнення труднощів до «помічників», перевіряє чи ні виконані картки, як приймає рішення про перехід до оцінювання, а також звертає увагу дитини за рахунок певних висловлювань: «Як ти зрозумів, що саме цю картку треба виконувати?» або «Як ти дізнався, що вже достатньо тренуватись?». Таким чином, у розвивальному навчанні, де домінує спрямованість на орієнтування, суб'єктність самого педагога полягає в тому, що він за допомогою засобів поляризації будує простір можливостей дії та задає змістове поле руху молодшого школяра щодо побудови власної навчальної дії як ініціативної, самостійної та відповідальної.

У навчальній діяльності можна окреслити три лінії становлення навчальної самостійності: результативну, дослідницьку, продуктивну (як створення інструментів теоретичного мислення). Підставою для виокремлення цих ліній є теорія навчальної діяльності, де в навчальному завданні існують два акценти: на відкриття та моделювання загального способу; застосування загального способу для вирішення класу конкретно-практичних завдань. Зрозуміло, що ці два акценти в теорії навчальної діяльності та її практиці природно не виникають один з одного, однак вони стали основою поділу занять на тренувальне та дослідницьке, а також спровокували появу поляризованого уроку. Якщо заняття тренувального типу спрямовано на навчання дитини методам оцінки власної роботи, обранню засобів подолання недоліків, відпрацювання операційного складу способів дії, то на занятті дослідницького типу розгортається дитяча проба знакових засобів як таких, що відображують розуміння істотних зв'язків і відносин.

На переході від індивідуальної навчальної дії щодо вирішення конкретно-практичних завдань до індивідуальної навчально-дослідницької дії як пробно-пошукової виникає інший предмет роботи вчителя – ініціативне опосередкування дитини. Наприклад, під час гри з конструктором математичних відносин діти досліджують межі в складанні текстових завдань (наприклад, скільки можна скласти задач без зайвих даних). На заняттях учні аналізують та розуміють суттєві відносини завдяки випробуванню, винаходу модельних засобів: схем, приладів, динамічних моделей тощо. Важливим стає одночасне застосування різних знакових засобів – креслень, схем, таблиць, що відкриває учням нові можливості дослідження: як перетворення математичного відношення в одному плані дії (на схемі) призводить до зміни в іншому плані (тексті завдання). На відміну від результативної, навчально-дослідницька дія може і не завершуватись, якщо діти залучаються до гри зі знаковими засобами. Головне в пробній дії – це повернення, як перетворення первісної дії,

коли дитина вигадує схему завдання, адресує її іншому та після застосування повертається й перебудовує її.

У третьому класі виникає поляризований урок, де учні обирають вид роботи – дослідження чи тренування власних вмій, будується ситуація вибору, і діти, завершивши один вид роботи, можуть обрати інший. Для вільного навчального простору поляризованого уроку важливими є форми завершення дитиною власної дії (робота над помилками завершується контрольною картою, де учень бачить прогрес власних досягнень щодо тих чи інших предметних вмій, а результати дослідження оформлюються та пред'являються усьому класу). Поляризований урок створює можливість для прояву дитячого інтересу та дозволяє побачити особливості індивідуальної навчальної дії молодшого школяра щодо двох смислових центрів навчальної задачі.

Таким чином, індивідуальна навчальна дія на результативній лінії представлена як відношення між орієнтуванням та реалізацією, де орієнтування вибудовується дитиною з метою подолання власних недоліків. На теоретичній лінії орієнтування індивідуальна навчальна дія розгортається шляхом використання знакових засобів як засобів розуміння устрою завдання, у результаті створюється модель, у якій учень описує виокремлені ним суттєві зв'язки й відносини. Моделювання як місце становлення навчально-дослідницької дії інтенсивно розгортається в третьому та четвертому класах.

Висновки. Кількісний та якісний аналізи даних чотирирічного лонгітюдного дослідження довів, що від другого до третього класу збільшується кількість учнів із високим рівнем індивідуальної навчальної дії, що підтвердило припущення про динаміку індивідуальної навчальної дії учнів при переході від першої до другої фази молодшого шкільного віку. Важливо підкреслити, що динаміка навчальної самостійності виникає лише в тому випадку, якщо відбувається розвиток трьох складових в освітньому просторі навчальної діяльності, і педагог управляє цим розвитком. По-перше, відбувається еволюція засобів та просторової організації. По-друге, змінюється ситуація застосування засобів – навчально-результативна та навчально-теоретична. По-третє, відбувається еволюція соціально-інституційних форм. Розвиток цих

трьох складових відбувається за двома напрямками: зміна провідної форми, характерної для кожного етапу навчання, від результативної в першій фазі до дослідницької в другій фазі молодшого шкільного віку; виникнення нових допоміжних засобів (динамічні моделі як конструктори перетворення істотних відносин), що, з одного боку, дозволяє відокремити вчителя з його теоретичним мисленням від дитини, з іншого боку, допомагає дитині відокремитися від вчителя, що задає динаміку навчальної самостійності. Так, еволюція відносин «заняття – урок» характеризується не лише виникненням спочатку тренувальних у першому класі, а потім результативних та дослідницьких занять у другому класі, а й появою поляризованого уроку в третьому класі, коли діти за власними інтересами обирають різні види занять, з'являється конкуренція дослідницьких та результативних видів роботи.

Таким чином, спеціально побудований освітній простір навчальної діяльності призводить до виникнення та становлення навчальної самостійності молодших школярів. Якщо дитина може сама організувати підготовку з метою подолання наявних у неї помилок та недоліків, то педагог створює зону найближчого розвитку її навчальної самостійності (індивідуальне домашнє завдання, самостійне вивчення нової теми та ін.). Лише в цьому випадку з'являється історія дитячодорослих дій як форм суб'єктності учня та вчителя.

REFERENCES

1. Engeness, I. (2020). Teacher facilitating of group learning in science with digital technology and insights into students' agency in learning to learn. *Research in science & technological education*, 1(38).
2. Schleicher, Andreas (2019). Helping our Youngest to Learn and Grow: Policies for Early Learning, International Summit on the Teaching Profession. Paris: OECD Publishing. DOI:10.1787/9789264313873-en
3. Gurdal, Sevtal, Sorbring, Emma (2018). Children's agency in parent – child, teacher – pupil and peer relationship contexts. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 13, 1, 1565239. DOI:10.1080/17482631.2019.1565239
4. Taub, M. et al. (2020). The agency effect: The impact of student agency on learning, emotions, and problem-solving behaviors in a game-based learning environment. *Computers & Education*, 147.

Oleksandr Safin,

*Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
2, Sadova str., Uman, Cherkasy region, Ukraine,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5745-8635>*

Yulia Teptiuk,

*PhD (Candidate of Psychological Sciences),
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
2, Sadova str., Uman, Cherkasy region, Ukraine,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2918-112>*

DEVELOPMENT OF THE SUBJECT AND SUBJECT QUALITIES OF SCHOOL STUDENTS THAT ENSURE THEIR ACTIVITY IN THE EDUCATIONAL SPACE

The article describes the technology of polarizing the educational space of educational activities, which contributes to the formation of educational independence of younger schoolchildren. It is noted how, with the help of a special organization of the classroom space – polarization for preparation and implementation, the teacher can support and develop the educational independence of students. The conditions for the formation of an individual educational action as an initiative, independent and responsible action are considered; three lines of development of educational independence are described: effective, research, productive; this is a characteristic of open pedagogical action. The evolution of educational independence is described and the stages of its formation are correlated with age. The dynamics of educational independence arises only in the event that there is a development of three components in the educational space of educational activity, and the teacher manages this development. First, there is an evolution of means and spatial organization. Secondly, the situation of the use of means is changing - educational-resultative and educational-theoretical. Thirdly, there is an evolution of social and institutional forms. The development of these three components takes place in two directions: a change in the leading form characteristic of each stage of education, from productive in the first phase to exploratory in the second phase of primary school age; the emergence of new aids (dynamic models as constructors of the transformation of essential relations), which, on the one hand, allows to separate the teacher with his theoretical thinking from the child, and on the other hand, helps the child to separate from the teacher, which sets the dynamics of educational independence. Thus, a specially constructed educational space for educational activities leads to the emergence and formation of educational independence of younger schoolchildren. If the child can organize his own preparation in order to overcome his mistakes and shortcomings, then the teacher creates a zone for the closest development of his educational independence (individual homework, independent study of a new topic, etc.). Only in this case does the history of child-adult actions appear as forms of student and teacher subjectivity.

Key words: *developmental education, educational space, educational activity, educational independence, individual educational activity, junior school age.*

Подано до редакції 20.06.2023