

18. Kofman Michael, Rojansky Matthew (2015) A Closer look at Russia's "Hybrid War". No. 7. URL: <https://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/media/documents/publication/7-KENNAN%20CABLE-ROJANSKY%20KOFMAN.pdf>.
19. Keith F. (2004) Otterbein How war began. College Station. *Texas A&M University Press*. 310 pages.
20. Menacing Malware Shows the Dangers of Industrial System Sabotage (2018). URL: <https://www.wired.com/story/triton-malware-dangers-industrial-system-sabotage/?CNDID=50121752>.
21. Oğuz Ş. Is hybrid warfare really new? (2017). *Ankara Üniversitesi. SBF Dergisi*, Volume 72. Issue 3. P. 525 – 540.
22. Semigina, T. (2017). Frustrations or moving forward? Ukrainian social work within the "hybrid war" context. *European Journal of Social Work*, 22(3), P. 446–457.
23. Tetiana Kolenichenko, Nadiia Nahorna, Kateryna Maksom, Alla Mekshun, Tetiana Sylva (2021). The global and ukrainian experience of social reintegration of hybrid war veterans in the modern society conditions. *AD ALTA: Journal of interdisciplinary research. Double-Blind Peer-Reviewed*. Volume 11, Issue 2, Special Issue XX.

Kolenichenko T. Theoretical origins of the concept of "hybrid war"

The article has examined the theoretical origins of the conceptualization of the "hybrid war" concept through the prism of the concept "hybrid" and the concept of "war". It has been determined that the main aspect of the impact of hybrid warfare on society is related to the increase in the number of veterans who need help and support. The analysis of the scientific works of foreign and domestic scientists regarding the content of the concept of "hybrid war" has been carried out. Foreign legal documents (the resolution of the UN General Assembly, the Hague Convention and Declaration of 1899 and 1907, the Geneva Convention for the Protection of War Victims of 1949), domestic (Military Doctrine) have been analyzed, and it has been concluded that the concept of "hybrid war" is absent in these documents. It has been determined that the concept of "hybrid war" has a debatable meaning, since there is uncertainty about the essence of modern conflicts. The specified uncertainty of concepts gives rise to the emergence of such concepts as "gray zone", "gray wars" and "unlimited conflicts". The contents of the eight phases of the new generation of war has been revealed and it has been determined that from the first to the fifth phase there are no military means and methods of hybrid warfare, but from the sixth to the eighth they are already available. It has been noted that each phase is the next stage of the appearance of a new stage and it is mandatory for the appearance of a new phase of war. The main structural elements of hybrid war have been highlighted, which include: fake information, disinformation, manipulation in the economic sphere, military actions and diplomatic pressure. The concept of "hybrid war" has been analyzed in the conceptual context, which made it possible to understand the mechanism of conducting hybrid war (strategic goals of hybrid war are set, which will be achieved by tools that cover all spheres of an individual's life). The author's definition of the concept of "hybrid war" has been presented, which is based on the scientific works of scientists who researched this concept.

Key words: war, the concept of "hybrid", the concept of "hybrid war", veterans, phases of war, conflict, tools of war, personal values.

УДК 37.011-022.332

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.89.14>

Корняк В. С., Мартіросян Л.А.

ОСМИСЛЕННЯ ФЕНОМЕНУ ВИХОВАННЯ КРИЗЬ ПРИЗМУ РЕТРОСПЕКТИВНОГО ПОГЛЯДУ І СУЧАСНОСТІ

Стаття присвячена проблемі осмислення феномену виховання на різних історичних етапах розвитку педагогічної теорії та практики. Визначено, що виховання, як основна категорія педагогічної теорії, під тиском об'єктивних чинників суспільного життя потребує радикального перегляду наукових теорій та реорганізації основних концептуальних уявлень про нього. Проаналізовано підходи до осмислення феномену виховання у зарубіжній і вітчизняній педагогічній теорії і практиці у різні історичні періоди. Встановлено їх кореляцію з законами суспільного розвитку. Обґрунтовано, що кожен історичний етап детермінував свої особливості розуміння феномену виховання. У традиційних аграрних суспільствах, воно розглядалось у контексті філософських та релігійних учінь, через призму категорії навчання, навіть, без врахування і розуміння його об'єкту – дитини. В епоху промислового суспільства під впливом об'єктивних чинників розвитку науки, виховання почало осмислюватись через призму педологічних знань та його соціальних характеристик. У цей період усвідомлюються важливі сутнісні характеристики феномену виховання – соціальні, педагогічні та психологічні; виховні процеси означаються як спеціально організовані, керовані, цілеспрямовані. Досліджено вплив соціокультурних змін інформаційного суспільства на зміну виховної ситуації. Розглянуто основні чинники, що обумовлюють появу нових якостей та сутнісних ознак феномену виховання. Обґрунтовано, що стихійність та неконтрольованість стали превалюючими характеристиками виховних процесів, а педагогічна протидія – їх важливою частиною. Доведено, що термін «виховання» сьогодні набуває нових ознак та дефініцій, тому традиційні фундаментальні теоретичні уявлення про нього не відповідають виховній реальності; актуалізуються більш перспективні теоретичні підходи до його осмислення, зокрема – соціокультурний.

Ключові слова: феномен виховання, соціокультурна виховна реальність, підходи до виховання, сутнісні ознаки виховання, тригери змін уявлень про виховання, педагогічна протидія, соціокультурний підхід.

Виховання завжди розглядалось як базова категорія педагогічної науки, проте, в теоретичному плані і по-сьогодні воно продовжує залишатись однією з найбільш нерозроблених проблем. Про це свідчить існування значної кількості наукових публікацій присвячених різноманітним теоретичним підходам до осмислення виховання, кожен з яких представлений певними концепціями. Наприклад, Л. Ваховський з позицій філософського підходу за критерієм функцій філософії виділяє концепції: антропоцентричні та соціокультуроцентричні (світоглядна функція); конструктивно-аксіологічні та адаптивно-аксіологічні (аксіологічна функція); гуманістичні та утилітарно-прагматичні (методологічна функція), критичні та апологетичні (герменевтична функція) [4].

Серед вітчизняних науковців, окрім традиційного психолого-педагогічного підходу до виховання (А. Алексюк, І. Бех, В. Боднар, М. Вашуленко, С. Гончаренко, С. Загв'язінський, О. Савченко, В. Тищенко, С. Якименко та ін.), актуальними до його осмислення є: соціально-педагогічний (Н. Бура, Ю. Гапон, І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, Г. Лактіонова, Л. Міщик, В. Оржеховська, А. Рижанова, В. Сидоров, С. Харченко та ін.); культурологічний (І. Зязюн, М. Каган, В. Луговий, Н. Щубелка та ін.); синергетичний (В. Андрущенко, О. Вознюк, Н. Гузій, Є. Князева, В. Кремень, Н. Сегеда, Л. Ткаченко та ін.); гуманістичний (О. Безкоровайна, І. Бех, Т. Дем'янюк, О. Коберник, В. Кремень, О. Сухомлинська та ін.) та інші підходи.

Новими і найменш поширеними у вітчизняній науковій думці є соціокультурний (В. Андрущенко, І. Бех, А. Бойко, О. Дубасенюк, І. Зверева, І. Зязюн, Л. Коваль, В. Кремень, М. Левківський, О. Сухомлинська) та соціологічний (Є. Борінштейн, І. Зязюн, В. Кремень, С. Макеєв, В. Мельник, О. Михайлюк, О. Ровенчак, В. Степаненко, Н. Черниш, Н. Шакун) підходи.

І. Бех справедливо зауважує, що «тенденцією нашого наукового часу є те, що спостерігається широкий розкид у теоретичних уявленнях про процес виховання особистості, що підростає» [3, с. 40]. Аналогічну думку висловлює Є. Хриков, який наголошує, що сучасний етап розвитку педагогічної науки є етапом радикального перегляду наукових теорій, реорганізації основних концептуальних уявлень [13, с. 5].

Враховуючи той факт, що на сучасному етапі виховання демонструє появу нових ознак і характеристик необхідно констатувати невідповідність традиційних уявлень педагогічної науки про цей феномен сучасним суспільним викликам. Спостерігається суперечність між потребою створення цілісної теорії виховання, яка б відображала його багатогранність, надавши вичерпну характеристику вихованню як науковій категорії та недостатнім рівнем вивченості його наукового осмислення в педагогічній теорії та практиці на різних історичних етапах суспільного розвитку.

Першопочатково теоретичне осмислення категорії виховання було пов'язане з категоріями «навчання» та «освіта» які трактувались у філософії як синоніми. Такий підхід спостерігається у теоріях давньогрецьких, давньоримських, візантійських, східних філософів і мудреців (Платона, Аристотеля, Плутарха, Геракліта, Сенеки, Квінтіліана, Авіценни, Конфуція та ін.). В епоху Середньовіччя ідеї виховання стають домінуючими і розробляються у релігійній філософії (Абеляр, Фома Аквінський, Алкуїн, Агустин Блаженний, Боецій, Григорій Великий, Іоан Златоуст, Іона Кассіан, Ансельм Кентерберійський, Бенедикт Нурсійський та ін.). Виховні ідеали християнських філософів орієнтуються на сакральний місіонізм християнського виховання та емоційну сферу особистості. Виникнення схоластики утвердило примат індивідуального над загальним, що стало визначальним для подальшого розвитку виховних традицій західноєвропейської цивілізації. В епоху Відродження проблеми виховання висвітлюються у філософсько-публіцистичних романах і трактатах (Ф. Рабле «Гаргантюа і Пантагрюель», Вівеса «Про викривлення моралі», Е. Роттердамського «Про виховання дітей», Ж.-Ж. Руссо «Еміль, або Про виховання»). У них відображались оновлені погляди на природу, суспільство і людину, які продукувала перехідна епоха від традиційного аграрного суспільства до промислового.

Починаючи з XVII ст., в осмисленні виховання все більше і більше спостерігається тенденція до відмежування педагогічної теорії від філософії та посилення навчального контексту у його трактуванні (Я. А. Коменський, В. Ратке). У XVIII ст., під впливом першої промислової революції, вказана тенденція посилюється (І. Песталоцці, І. Гербарт, Ф. Фребель, А. Дістерверг). У XIX ст., коли на Заході розпочинається друга промислова (індустріальна) революція, у результаті якої виник не лише новий тип економіки з великим машинним фабрично-заводським виробництвом, а й відбулася кардинальна зміна усього суспільного життя, у наукових поглядах на виховання з'являються нові теоретичні ідеї, методи дослідження, оцінки та інтерпретації. Старі наукові уявлення про цей феномен частково заміщуються новими.

Кореляція осмислення виховання була пов'язана з установами наукою невідомих раніше, але об'єктивно існуючих, закономірностей, властивостей та явищ не лише матеріального світу, а й суспільного життя, що надзвичайно активізувало проблему його соціальної природи. З'явилися нові концептуальні та методологічні підходи до осмислення виховання, які отримали свій розвиток у галузях наук, що на той час, відділились від філософії – соціології та психології. Науковці починають розглядати проблеми виховання через призму соціального, історичного та культурологічного аспектів (Г. Гегель, С. К'еркегор, Дж. С. Мілль, Ф. Ніцше, Г. Сперсер, І. Фіхте, Ф. Шлейєрмахер, А. Шопенгауер та ін.).

Не зважаючи на те, що виховання почало осмислюватись з позицій нової соціальної реальності та продукованих нею знань розмежування понять «виховання», «навчання», «освіта» не відбулося, як не відбулося і встановлення їх співвідношення. Більшість теоретиків і практиків продовжували розглядали виховання

і навчання як єдиний процес підтримуючи давно існуючу традицію (Й. Гербарт, Д. Дьюї, Е. Кей, М. Монтессорі А. Нейлл, Г. Шаррельман та ін.). Цю тенденцію яскраво продемонструвала поява нових термінів для означення виховання, які увійшли у широкий науковий вжиток – «виховуюче навчання», «розвивальне навчання», «гуманістичне виховання», «нове виховання», «прагматичне навчання і виховання» тощо. Разом з тим це були нові реформаторські ідеї. У центр навчального процесу ставилась особистість дитини, її активність, вікові та індивідуальні особливості, загальний розвиток. Уперше у педагогічній теорії на передній план висувається виховна проблематика. Проте, більшість науковців традиційно продовжували осмислювати виховання у контексті теорії навчання.

На думку С. Карпенчук та О. Антонової, ототожнення понять навчання і виховання було однією з найбільших помилок, якої припускалися дослідники у процесі розвитку педагогічної науки і практики, особливо прихильники концепції "виховуючого навчання". Ототожнення процесів навчання і виховання призвело з часом до дублювання понять "освіченість" та "вихованість" [6, с. 3; 2, с. 8].

Водночас, бурхливий розвиток прикладних наукових знань, яких потребувала індустріальна економіка, продовжував стимулювати розширення тенденції виокремлення виховної проблематики від навчальної. Експериментальна педагогіка (А. Біне, В-А. Лай, Е. Мейман, Е. Торндайк та ін.), вперше, у центр наукових досліджень поставила не процес навчання, а дитину, особливості її фізичного, психологічного та розумового розвитку. Застосування емпіричних даних отриманих у результаті спостережень і спеціально поставлених експериментів дозволило покласти в основу виховного процесу цілісне знання про дитину, співвіднести виховання з закономірностями її фізичного, розумового і психічного розвитку на різних вікових етапах. Тепер характеристики виховання як наукової категорії інтегрували у себе знання про закономірності, властивості, явища розвитку та формування дитини, а не лише навчального процесу. Ця тенденція посилюється з появою у педагогічній теорії ідей соціалізації, ресоціалізації, реабілітації, що на той час активно використовувались соціологами та психологами. Виховання «важких» дітей та перевиховання неповнолітніх правопорушників, дітей схильних до девіантної поведінки, як свідчать наукові дослідження, стали наповнюватись різноманітними психотерапевтичними, соціально-психологічними концепціями спрямованими на корекцію психічного апарату дитини, її поведінкових особливостей, спрямованих на засвоєння позитивних соціальних ролей [7, с. 164-169].

Використання у педагогічних теоріях нових понять активізувало осмислення ще одного аспекту виховання – соціального. І. Бех наголошує, що саме цивілізація на капіталістичній стадії розвитку породила гостру потребу в масовому організованому вихованні молодого покоління. Тому йшлося не про виховання, як таке, а виховання для соціуму, який був розвинений, оскільки розвиненими були соціально-економічні відносини, які у ньому втілювалися. Врахування цих обставин змусило кваліфікувати конструкт «соціальне виховання» [3, с. 220-221]. Феномен виховання починає досліджуватись з позицій його соціальної природи. Осмислюється зумовленість виховання законами суспільного розвитку; звертається увага на виховний вплив різних соціальних суб'єктів, які не були безпосередньо пов'язані з навчальним процесом (дитячих і молодіжних об'єднань та організацій, позашкільних закладів, закладів відпочинку, закладів перевиховання для неповнолітніх правопорушників тощо). Виховна ситуація вимагала осмислення педагогічної категорії виховання через призму поняття «соціалізація». Поступово це призвело до виникнення, у суміжних з педагогікою науках (соціологія, психологія, етнографія, етнопсихологія, культурологія, антропологія та ін.), нових термінів, таких як: «формування особистості», «виховання особистості», «освіта особистості», «розвиток особистості», «субкультура дитинства», «соціологія виховання», «девіація поведінки» тощо. Вони надавали нових смислів вихованню, розкривали його соціальну сутність.

Зарубіжна наука представлена цілою плеядою видатних науковців різних галузей наук (С. Бейлз, О. Брім, Ф. Гідінгс, Е. Дюркгейм, Е. Еріксон, Л. Колберг, М. Мід, Т. Парсонс, Ж. Піаже, Д. Смелзер, Г. Тард, З. Фрейд, Л. Шеррод та ін.), які вивчали позитивні наслідки виховного впливу різноманітних спільнот, організацій та соціальних інституцій; досліджували негативні наслідки цих впливів; зосереджували свою увагу на можливостях профілактики поведінкових девіацій. Актуалізація виховної проблематики все більше домінувала у педагогічній теорії та практиці. Вказана тенденція зберігалася до кінця ХХ ст., періоду, коли суспільство вступило у наступний етап свого розвитку – інформаційний.

У вітчизняній науковій думці теоретичне осмислення виховання бере свій початок у теологічних християнських концепціях. У подальшому, отримує розвиток філософсько-релігійний погляд на виховання, який зберігається аж до початку ХХ ст., не зважаючи на те, що педагогіка, як наука, набуває світського характеру (Г. Ващенко, Ю. Дзєрович, В. Зеньковський, С. Миропольський, І. Огієнко, Г. Сковорода, К. Ушинський, П. Юркевич, та ін.).

Наступний етап осмислення виховання у вітчизняній педагогіці характеризується домінуванням комуністичної методології в його розумінні.

У радянській педагогіці виховання традиційно розглядалось з двох позицій: у широкому розумінні – як весь процес соціального впливу на людину протягом всього її життя; у вузькому – як цілеспрямований, спеціально організований, систематичний вплив дорослих на дітей та підлітків. Особлива увага приділялась аналізу суспільних явищ, які формують соціальне середовище виховання. О. Антонова, досліджуючи становлення системи базових знань з педагогіки, акцентує, що для радянської педагогіки періоду 20-30-их

років ХХ ст. було характерне перебільшення ролі середовища у становленні людини, ігнорування спадкових задатків, а виховання тлумачилося лише як явище соціальне, яке має на меті формування навичок соціальної поведінки [2, с. 72-73].

Подальший розвиток виховання у радянській педагогіці здійснювався через призму дослідження об'єкта виховання, який отримав значне розширення – це не лише дитина, а доросле населення, яке потребує виховання. Так поступово набуває розвитку теорія виховання, у якій його об'єктом стає не індивід, а колектив. У даному контексті необхідно згадати прізвища засновників колективного підходу до розуміння виховання, таких як П. Блонський, А. Луначарський, Н. Крупська та вітчизняних педологів, які стали засновниками педологічної теорії колективу – О. Залужного, Є. Шевельвої, І. Соколянського та ін.

О. Сухомлинська вважає, що джерело розвитку ідей колективізму в радянській педагогіці – ідеологічне, скальоване з партійного і державного будівництва; воно спиралося на дисциплінування, підпорядкованість. [12, с. 11]. Таким чином виникла радянська педологія колективу. На думку Т. Янчеко поява педологічної теорії колективу або колективної педології була однією з ознак радянської педології як науки [15, с. 245].

Починаючи з середини ХХ століття, у радянській педагогіці утвердилось означення виховання як передачі суспільно-історичного досвіду підростаючим поколінням. Термін «передача» у педагогічній теорії мав абстрактний характер, а знання, уміння, навички тлумачилися як категорії соціальної культури.

У 60-80 роках радянська педагогіка (М. Болдирєв, Е. Голанд, М. Гончаров, Б. Єсіпов, Т. Ільїна, І. Огородніков, К. Радіна, Н. Савін, Г. Щукіна та ін.) розглядала виховання як науку про виховання дітей і дорослих через призму комуністичної ідеології та класового характеру суспільства. Методологічною основою наукового пізнання стали схоластичні партійні догми, які дозволяли розглядати виховання як механічну технологію. С. Карпенчук пише: «тривалий час вважали, що досвідчений педагог може формувати особистість дитини, застосовуючи методи «складання машини», всі деталі якої ретельно відшліфовано» [6, с. 36]. Ця тенденція, не зважаючи на спроби науковців розглянути педагогічний процес цілісно, виділити його загальні закономірності (Ю. Бабанський, В. Сластьонін та ін.), розвиток педагогіки співробітництва (Ш. Амонашвілі, М. Гузик, О. Захаренко, Е. Ільїн, А. Резнік, В. Сухомлинський, В. Шаталов та ін.) продовжувала домінувати в теорії і практиці виховання. Одночасно науковці намагаються дати більш суттєві його характеристики, що ґрунтуються на теорії діяльності. Ю. Бабанський писав, що розкриття сутності виховання ґрунтується на таких категоріях як цілеспрямована взаємодія вихователів і вихованців, розвиток активності вихованців, засвоєння значимого соціального досвіду [9, с. 273-274].

Короткий огляд тенденцій осмислення виховання у радянській педагогіці свідчить про те, що воно розглядалась. в основному, через призму навчально-виховного процесу та комуністичної радянсько-партійної ідеології. Проте, прихований авторитаризм суспільного життя та його абсолютизація у вигляді примату колективного в теорії виховання призвели до кризи виховання на практиці. У свідомості молоді і дорослих у 80-х роках ХХ століття набули поширення, з однієї сторони, демократичні ідеали західного суспільства; з іншої, – споживацькі, часто асоціальні або відверто кримінальні цінності. Такі суперечності у ціннісних орієнтаціях обумовили кризу марксистсько-ленінської методології та комуністичної ідеології у вихованні. Лише в останнє десятиріччя (90-і роки ХХ ст.), за свідченням О. Дубасенюк, О. Антонової, у педагогічній теорії і практиці утверджуються ідеї гуманізації освіти, особистісно-орієнтований підхід до розуміння сутності змісту освіти і виховання. Він знайшов своє відображення у працях А. Алексюка, І. Беха, І. Зязюна та багатьох інших науковців [5, с. 26].

У пострадянській період вітчизняна педагогіка звільнилась від необхідності визнання марксистсько-комуністичної методології наукового пізнання як єдино правильної. Трансформація радянської соціокультурної реальності, що розпочалася у цей період і продовжується сьогодні на фоні трансформаційних процесів світового масштабу (криза цивілізацій, пандемія, локальні військові конфлікти, які загрожують перерости у світові, розвиток нової економіки знань, інформаційні технології, глобалізація усіх сфер суспільного життя тощо) – змінює звичну картину світу, розуміння людини у ньому і погляди на її виховання. Суспільство, у тому числі і українське, проходить етап «інформаційної революції», яка викликає докорінні зміни у соціальному житті, системі виробництва, отримання, переробки, обміну та використання інформації. Це має кардинальний вплив на виховання і його наукове осмислення. Розглянемо деякі, на нашу думку, найбільш актуальні тригери, які стають «спусковими гачками» змін у наукових уявленнях про виховання.

Найперше необхідно звернути увагу на появу нового типу комунікацій та обміну інформацією. Про актуальність цієї проблеми пише американський соціолог М. Постер, який вважає, що розвиток інформації призвів до глибоких змін у нашому способі життя. Науковець наголошує, що під тиском інформації особистість змінюється, розчиняється та потрапляє у неперервний процес одночасного становлення багатьох ідентичностей. Знаки (інформація) не відображають реальність, особистісне «Я» стає мозаїчним, несфокусованим і нездатним відрізнити правду від вимисла [16, с. 14]. Аналогічну думку висловлюють вітчизняні науковці В. Штанько та Т. Бордюгова, вказуючи, що кожен метод збереження та передачі інформації впливає на людські стосунки, що конституують суспільство; у самому суспільстві відбуваються значні зміни [14, с. 8-10]. У даному контексті необхідно звернути увагу на зміну виховних впливів традиційних суб'єктів виховання (сім'я, дитячий колектив, школа тощо). Вони нівелюються та втрачають своє значення, натомість з'являються нові суб'єкти виховання. До найважливіших з них необхідно віднести: інформаційно-комунікаційні

технології, віртуальну реальність, комп'ютерні відео-ігри, мережеві дитячі і молодіжні співтовариства, медіакультуру, мультимедіа та ін. Беззаперечно, вони мають величезний позитивний вплив на розвиток особистості дитини, її інтелект, знання, розширення можливостей пізнання світу тощо. Проте, існування дитини у культурному середовищі насиченому ІКТ вимагає глибокого осмислення можливостей і способів їх використання у виховному процесі.

Сучасне культурне середовище життєдіяльності має свої особливості і таїть у собі чимало загроз для дитини. Воно є кліповим, фрагментарним і віртуальним. Це викликає непоправні деструкції у вигляді хаотизму і кліповості в дитячій свідомості, руйнує здатність концентруватися, критично мислити, створює сприятливі умови для маніпулювання. Потік інформації, що летиться на свідомість дитини через технології мультимедіа і віртуальної реальності перетворює їх на засоби масового впливу.

Поява нових технологій створення ідентичності також є новою проблемою для процесу виховання, оскільки актуалізує для дитини потребу збереження власного «Я». Суть цієї проблеми полягає у тому, що цілеспрямований процес виховання підмінюється виховним впливом спонтанно організованих в інформаційному просторі мережевих соціальних груп, орієнтуючись на які дитина конструює власну ідентичність. Вона усе менше і менше покладає надію на реальні соціальні спільноти (шкільний колектив, сім'ю, друзів, родичів тощо), їхні культурні традиції. Дитина вибудовує симулякр власної особистості і поступово розчиняється у ньому. За твердженням науковців В. Штанько та Т. Бордюгової, інтернет, віртуальна реальність, створена за допомогою нових інформаційних технологій, призводить до руйнування особистості, невміння адаптуватися в соціальному світі і небажання жити реальним життям [14, с. 118-199].

Ми означили лише декілька, важливих з нашого погляду, тригерів, що детермінують потребу переосмислення феномену виховання у безпрецедентних умовах соціокультурних змін. В реальності їх існує набагато більше. Сьогодні вони трансформують соціокультурний вимір сучасної освітньо-виховної ситуації, актуалізуючи у ній стихійний (спонтанний) елемент. З цієї причини у педагогічній практиці виховна проблематика не просто посилюється, а починає превалювати над навчальною. Домінування стихійного елемента у виховному середовищі змінює властивості виховання: цілеспрямованість і керованість доповнюються стихійністю, яка несе у собі потенційну загрозу у вигляді негативних наслідків. Профілактика як сукупність заходів, розроблених для того, щоб запобігти їх виникненню й розвитку не може забезпечити ефективного результату. Пошук шляхів послаблення стихійних неконтрольованих, часто-густо, негативних впливів і посилення спеціально організованих позитивних, видається однією з найактуальніших проблем сучасної педагогічної теорії та практики. З цієї причини на порядок денний виходить проблема організації педагогічної протидії наслідкам стихійних впливів.

Протидія, як властивість виховання, існувала завжди, але ніколи не була настільки актуалізована реаліями соціального життя як зараз. У педагогічній теорії протидія, як спосіб взаємодії вихователя і вихованця малодосліджена. Разом з тим, загально визнаною є теза про те, що виховний вплив ґрунтується на двох протилежних і взаємопов'язаних діях: підтримка і стимуляція набуття вихованцем соціально позитивного досвіду та протидія набуттю негативного. Позиція перша є традиційна, а позиція друга – нова, викликана до життя виховною ситуацією. Проте, протидія у педагогічній практиці надзвичайно поширена. Про таку тенденцію свідчить вживання терміну «протидія» у наукових дослідженнях та навчально-методичній літературі. Наприклад: «Психологія і педагогіка у протидії пандемії COVID-19» (2020); «Соціально-педагогічні основи захисту прав людини, протидії торгівлі людьми та експлуатації дітей» (2016); «Запобігання та протидія проявам насильства: діяльність закладів освіти» (2020); «Проблеми протидії злочинності неповнолітніх» (2015) та ін. [10; 11; 1; 8].

Отже, протидія, як форма взаємодії між вихователем і вихованцем, є фундаментальним психолого-педагогічним явищем і сутнісною ознакою феномену виховання. Набуття вихованням нового наповнення вказує на те, що його осмислення не може обмежитися лише організаційно-технологічними формами та концепціями, як прийнято у сучасній педагогічній теорії. Виховання змінюється, розвивається відповідно до загальних законів суспільного розвитку. Це вимагає врахування усіх його властивостей, ознак, зав'язків, процесів, що проявляються у новій соціокультурній реальності. Цілком очевидно, що і сам термін «виховання» сьогодні набуває нових ознак та дефініцій. Звичні, і як раніше видавалось, фундаментальні теоретичні уявлення про виховання, перестають такими бути у новій соціокультурній реальності і поступаються місцем іншим, більш актуальним теоретичним підходам до його осмислення, найперспективнішим з яких, на наш погляд, є соціокультурний, який, на жаль, у вітчизняній педагогічній науці ще не набув широкого визнання.

Використана література:

1. Андреевкова В. Л., Байдик В. В. Запобігання та протидія проявам насильства: діяльність закладів освіти : навч.-метод. посіб. Київ : ФОРМ Нічого С. О., 2020. 196 с.
2. Антонова О. Є. Становлення системи базових знань з педагогіки в історії вітчизняної та зарубіжної педагогіки. *Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання* : монографія / за ред. проф. О. А. Дубасенюк, Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014.
3. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей. Київ ; Чернівці : Букрек, 2018. 296 с.
4. Ваховський Л. Ц. Філософія виховання західної цивілізації в епоху Просвітництва : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.0001. Харків, 2002. 40 с.

5. Дубасенюк О. А., Антонова О. С. Методика викладання педагогіки : навч. посіб. Вид. 2-ге, доп. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 375 с.
6. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховної роботи. Київ, 2005. 304 с.
7. Мартиросян Л., Мартиросян А. Виховний підхід до кримінальної відповідальності неповнолітніх у західноєвропейській ювенальній юстиції: історичний аспект. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія «Педагогічні науки»*. 2015. № 1(302). С. 164-169. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/6579> (дата звернення: 29.08.2022).
8. Орловська Н. А. Проблеми протидії злочинності неповнолітніх : навч.-метод. посіб. Одеса : Гельветика, 2015. 76 с.
9. Педагогіка : учеб. пособ. для студентов пединститутів / под ред. Ю. К. Бабанского. М.: Педагогика, 1988. 479 с.
10. Психологія і педагогіка у протидії пандемії COVID-19 : Інтернет-посібник / за наук. ред. В. Г. Кременя ; [координатор інтернет-посібника В. В. Рибалка ; колектив авторів]. Київ : Юрка Любченка, 2020. 243 с.
11. Соціально-педагогічні основи захисту прав людини, протидії торгівлі людьми та експлуатації дітей : навч.-метод. посіб. 2-ге вид., доп. і переробл. / за заг. ред. К. Б. Левченко, Л. Г. Ковальчук. Київ : Агентство «Україна», 2016. 368 с.
12. Сухомлинська О. Радянська педагогіка як ідеологія: спроба історичної реконструкції. *Історико-педагогічний альманах*. 2014. Вип. 1. С. 4-24. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ipa_2014_1_3 (дата звернення: 29.08.2022).
13. Хриков Є. М. Методологія педагогічного дослідження : монографія. Київ, 2016. 220 с.
14. Штанько В. І., Бордюгова Т. Г. Інформаційне суспільство: соціально-філософські проблеми становлення : навч. посіб. Харків : ХНУРЕ, 2012. 172 с.
15. Янчеко Т. В. Витоки та засади наукового розвитку і практичного втілення педології в Україні : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2017. 411 с.
16. Poster M. The mode of information: Poststructuralism and social context. Cambridge : Polity Press in association with Basil Blackwell, 1990. 179 p.

References:

1. Andrieienkova V. L., Baidyk V. V. (2020). Zapobihannia ta protydia proiavam nasylstva: diialnist zakladiv osvity [Prevention and countermeasures against manifestations of violence: activities of educational institutions] : navch.-metod. posib. Kyiv : FOP Nichoha S. O. 196 s. [in Ukrainian].
2. Antonova O. Ye. (2014). Stanovlennia systemy bazovykh znan z pedahohiky v istorii vitchyznianoї ta zarubizhnoi pedahohiky [Formation of the system of basic knowledge of pedagogy in the history of domestic and foreign pedagogy]. *Profesiina pedahohichna osvita: stanovlennia i rozvytok pedahohichnoho znannia* : monohrafiia / za red. prof. O. A. Dubaseniuk. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
3. Bekh I. D. (2018). Osobystist na shliakhu do dukhovnykh tsinnosti [Personality on the way to spiritual values]. Kyiv ; Chernivtsi : Bukrek. 296 s. [in Ukrainian].
4. Vakhovskiy L. Ts. (2002). Filosofiia vykhovannia zakhidnoi tsyvilizatsii v epokhu Prosvitnytstva [The philosophy of education of Western civilization in the era of Enlightenment] : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : 13.0001. Kharkiv. 40 s. [in Ukrainian].
5. Dubaseniuk O. A., Antonova O. Ye. (2012). Metodyka vykladannia pedahohiky [Method of teaching pedagogy] : navch. posib. Vyd. 2-he, dop. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. 375 s. [in Ukrainian].
6. Karpenchuk S. H. (2005). Teoriia i metodyka vykhovnoi roboty [Theory and methodology of educational work]. Kyiv. 304 s. [in Ukrainian].
7. Martirosian L., Martirosian A. (2015). Vykhovnyi pidkhid do kryminalnoi vidpovidalnosti nepovnlitnikh u zakhidnoevropeiskii yuvenalnii yustytzii: istorychnyi aspekt [An educational approach to the criminal responsibility of minors in Western European juvenile justice: a historical aspect]. *Naukovyi visnyk Shkhidnoevropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Serii «Pedahohichni nauky»*. 1(302). S. 164-169. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/6579> (data zvernennia: 12.09.2022). [in Ukrainian].
8. Orlovska N. A. (2015). Problemy protydia zlochyynosti nepovnlitnikh [Problems of combating juvenile delinquency] : navch.-metod. posib. Odesa : Helvetyka. 76 s. [in Ukrainian].
9. Babanskiy Yu. K. (Ed.). (1988). Pedagogika [Pedagogika] : ucheb. posob. dlya studentov pedinstitutov. M.: Pedagogika. 479 s. [in russian].
10. Kremen V.H. (Ed.). (2020). Psykholohiia i pedahohika u protydia pandemii COVID-19 [Psychology and pedagogy in countering the COVID-19 pandemic] : Internet-posibnyk / [koordinatyor internet-posibnyka V. V. Rybalka]. Kyiv : Iurka Liubchenka. 243 s. [in Ukrainian].
11. Levchenko K. B., Kovalchuk L. H. (Ed.). (2016). Sotsialno-pedahohichni osnovy zakhystu prav liudyny, protydia torhivli liudmy ta eksploatatsii ditei [Socio-pedagogical foundations of human rights protection, combating human trafficking and exploitation of children] : navch.-metod. posib. 2-he vyd., dop. i pererobl. Kyiv : Ahentstvo «Ukraina». 368 s. [in Ukrainian].
12. Sukhomlynska O. (2014). Radianska pedahohika yak ideolohiia: spoba istorychnoi rekonstruktsii [Soviet pedagogy as an ideology: an attempt at historical reconstruction]. *Istoryko-pedahohichniy almanakh*, 1, 4-24. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ipa_2014_1_3. (data zvernennia: 12.09.2022). [in Ukrainian].
13. Khrykov Ye. M. (2016). Metodolohiia pedahohichnoho doslidzhennia [Methodology of pedagogical research] : monohrafiia. Kyiv. 220 s. [in Ukrainian].
14. Shtanko V. I., Bordiuhova T. H. (2012). Informatsiine suspilstvo: sotsialno-filosofski problemy stanovlennia [Information society: socio-philosophical problems of formation] : navch. posib. Kharkiv : KhNURE. 172 s. [in Ukrainian].
15. Yancheko T. V. (2017). Vytoky ta zasady naukovoho rozvytku i praktychnoho vtilennia pedolohii v Ukraini [Origins and principles of scientific development and practical implementation of pedology in Ukraine] : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01. Kyiv. 411 s. [in Ukrainian].
16. Poster M. (1990). Rezhym informatsii: Poststrukturalizm i sotsialnyi kontekst. Cambridge : Polity Press in association with Basil Blackwell. 179 p.

Korniat V., Martirosian L. Understanding the phenomenon of education through the prism of retrospect and modernity

The article reveals the main problems of the understanding the phenomenon of education at different historical stages of the development of pedagogical theory and practice. It is proved in the article that education as a pedagogical category requires a radical revision of scientific theories and reorganization of the main conceptual ideas about it. A special attention is paid to different approaches to understanding of the phenomenon of education in foreign and domestic pedagogical theory and practice at different historical stages. The correlation between the approaches to comprehension of the phenomenon of education and the laws of social development is established in the article. Each historical stage determines its own peculiarities of the understanding of education. In traditional agrarian societies education was considered in the context of philosophical and religious teachings, without understanding of its object – the child. In the era of industrial society, under the influence of the development of science education began to be understood through the prism of pedagogical knowledge and its social characteristics. The essential signs of the phenomenon of education are realized – social, pedagogical and psychological; educational processes are characterized as specially organized, managed, purposeful. The influence of sociocultural changes of the informational society on the change in the educational situation is shown in the article. Spontaneity and uncontrollability became the prevailing characteristics of the educational processes, pedagogical opposition became an important characteristic of education. The author proves that the term “education” acquires new features and definitions; traditional fundamental approach does not correspond to the educational reality, more promising approaches to its understanding are actualized, especially sociocultural.

Key words: the phenomenon of education, sociocultural educational reality, approaches to education, essential features of education, triggers of changes in perception of education, pedagogical opposition, sociocultural approach.

УДК 37.211.24

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.89.15>

Коростіянець Т. П.

**РЕФЛЕКТИВНЕ НАВЧАННЯ З МАТЕМАТИКИ: РІВЕНЬ НАУКОВОГО РОЗВИТКУ,
ВПРОВАДЖЕННЯ У ПРАКТИКУ ОСВІТИ**

В статті розглядаються теоретичні та методичні підходи до розуміння рефлексивного навчання у математичній освіті. Визначені причини неуспішності учнів з математичних дисциплін, однією з яких є слабе включення рефлексивних стратегій у навчальну діяльність. Учні не можуть визначити наявні у них інтелектуальні ресурси, не знають, що вони знають, що вони вміють, який у них досвід. Тобто є слабка включеність психологічних механізмів у регуляції математичної діяльності учнів. Відзначено, що проблема стимулювання пізнавальної діяльності суб'єктів на основі відображення їх психічних процесів стала поштовхом до розвитку рефлексивного підходу до навчання (рефлексивного навчання). Зараз важливість і необхідність розвитку цього підходу в освіті не тільки не заперечується, а й підкреслюється провідними вченими нашої країни.

Формулюється визначення рефлексивного навчання, під яким розуміємо в широкому практичному сенсі здатність людини до самоаналізу, осмислення й переосмислення своїх предметно-соціальних відносини з навколишнім світом, та констатується сучасний стан цього феномену в математичній освіті. Включення рефлексивного навчання у процес математичної освіти бачиться автором як один із шляхів підвищення ефективності та якості математичної освіти.

Сучасний аналіз навчального процесу та численних досліджень показав, що уроки математики позитивно впливають на розвиток рефлексивних процесів учнів. Проте слід вважати, що взаємозв'язок між математичною діяльністю учнів і роботою їх рефлексивних процесів взаємозалежний. Як навчальна математична діяльність сприяє розвитку рефлексії, так і рефлексивне навчання сприятиме позитивній динаміці розвитку математичних навичок. Рефлексивне навчання математики визначається як навчання, основний акцент якого робиться на здатності осмислювати результати математичної діяльності та специфічні пізнавальні дії, які до них привели. На наш погляд, враховуючи труднощі математичної освіти, методика рефлексивного навчання математики зробить процес вивчення математики більш усвідомленим. Поступово в учнів, студентів розвиватимуться здібності до самостійного вивчення математики та відповідальність за свою навчальну діяльність.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивне навчання, метакогнітивні вміння, інтелект, математичні задачі, методика навчання математики, труднощі щодо математики.

Останнім часом велика увага приділяється проблемам математичної освіти. Рівень якості математичної освіти є важливим показником розвитку всієї системи української освіти. Сучасний стан цієї галузі науки характеризується низкою актуальних питань, а найбільш суттєвою проблемою є проблема неуспішності з математичних дисциплін.

Мета статті – визначення теоретичних та методичних підходів до розуміння рефлексивного навчання у математичній освіті.