

ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ НАПН УКРАЇНИ

Свідоцтво
про державну
реєстрацію
серія КВ № 5049
від 11 квітня 2001 р.

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ

Засновано
в 2001 році

Передплатний індекс
23823

**ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЧАСОПИС
2 (57)' 2015**

Засновники

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ НАПН УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНЕ ІНФОРМАЦІЙНО-ВИРОБНИЧЕ ПІДПРИЄМСТВО
ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»

Редакційна колегія журналу «Вища освіта України»

Головний редактор

Віктор АНДРУЩЕНКО,

доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, академік НАПН України, ректор Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова

Редакційна колегія

Меланія АСТВАЦАТРЯН,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов Вірменського державного педагогічного університету ім. Хачатура Абовяна (Вірменія)

Віль БАКІРОВ,

доктор соціологічних наук, професор, академік НАН України, академік НАПН України, ректор Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна

Леонід ГУБЕРСЬКИЙ,

доктор філософських наук, професор, академік НАН України, академік НАПН України, ректор Київського національного університету ім. Тараса Шевченка

Наталія ДЕМ'ЯНЕНКО,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології вищої школи Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова

Микола ЄВТУХ,

доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, академік-секретар відділення вищої освіти НАПН України

Ірина ЗАРУБІНСЬКА,

доктор педагогічних наук, доцент, проректор з міжнародних зв'язків Національного авіаційного університету

Світлана КАЛАШНІКОВА,

доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту вищої освіти НАПН України

Беата КОСОВА,

доктор філософії, професор педагогічного університету, ректор університету Матея Бела (Словацька Республіка)

Наталія КОЧУБЕЙ,

доктор філософських наук, доцент, професор Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова (*заступник головного редактора*)

Василь КРЕМЕНЬ,

доктор філософських наук, професор, академік НАН України, академік НАПН України, президент НАПН України

Серап КУРБАНОГЛУ,

професор, декан факультету педагогічного менеджменту університету Хаджеттепе (Туреччина)

Володимир ЛУГОВИЙ,

доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, перший віце-президент НАПН України (*перший заступник головного редактора*)

Василь МАЙБОРОДА,

доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу інтеграції вищої освіти і науки Інституту вищої освіти НАПН України

Віктор РЯБОВ,

доктор історичних наук, професор, член-кореспондент Російської академії освіти, президент державного бюджетного освітнього закладу міста Москви «Московський міський педагогічний університет» (Росія)

Зореслав САМЧУК,

доктор філософських наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу якості вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України

Ірина СТЕПАНЕНКО,

доктор філософських наук, професор, завідувач відділу інтернаціоналізації вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України

Михайло СТЕПКО,

кандидат фізико-математичних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Центрального інституту післядипломної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Жаннета ТАЛАНОВА,

доктор педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник, завідувач відділу політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти НАПН України

Олександр ФЕДОРОВ,

доктор педагогічних наук, професор, президент Російської асоціації кіноосвіти та медіапедагогіки (Росія)

Ольга ЯРОШЕНКО,

доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач відділу вищої освіти і науки Інституту вищої освіти НАПН України

Відповідальний секретар

Анна МОРОЗОВА

Адреса редакції:

01014, м. Київ-14, вул. Бастіонна, 9.
Інститут вищої освіти НАПН України
Тел.: 286-68-04, 286-63-68

Матеріали для публікації можна надсилати електронною поштою: wou@ukr.net

Схвалено рішенням вченої ради Інституту вищої освіти НАПН України, протокол № 4-5 від 30.04.2015.

ЗМІСТ

СТОРИНКА ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

Віктор АНДРУЩЕНКО Суперечності гуманітарної науки: до методології вирішення	5
--	---

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ХХІ: ПОШУК ПРІОРИТЕТІВ

Вільям КОВАЛЕНКО Денотативна дидактологістика у вищій школі: зміна філософських пріоритетів	9
Марія НЕСТЕРОВА Перспективи застосування когнітивних технологій у системі вищої освіти	16
Вадим БЕРЕЗА Політична освіта як предмет сучасного політологічного дискурсу	21
Тамара КІРИК Філософсько-освітній аналіз первинної еволюції концепту "неогуманізм"	30

НОВІТНЯ НАУКА ТА СУЧАСНА ОСВІТА

Валентина ШВЕЦЬ Психолого-педагогічні аспекти управління навчальною діяльністю студентів з використанням дистанційних технологій навчання	37
Юлія ОПАНАСЮК Формування інформаційної філософії освіти в умовах глобалізації	44
Мирослав БАК Основні технології мультимедійної освіти	49

ЧАС РЕФОРМ: МЕТОДОЛОГІЯ І МЕТОДИКА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Наталія ПРИБОРА Формування готовності майбутніх учителів до використання хімічного експерименту в навчанні учнів	58
Лілія СИРОТА Навчальна дисципліна «Загальне книгознавство»: особливості викладання і засвоєння	66

ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ

Олена КОФАНОВА Посилення мотивації і творчої складової навчання майбутніх екологів за допомогою інноваційних засобів	74
Олена ЧУЙКОВА Етика цінності життя в гуманітарній підготовці студента-медика (на прикладі діяльності св. Луки Войно-Ясенецького та А. Швейцера)	82
Інна ПОПОВА Формування екологічної свідомості студентів вищих навчальних закладів	89

СТОРІНКА МОЛОДОГО НАУКОВЦЯ

Олексій ВОРОНКІН

Класифікація інформаційно-комунікаційних технологій навчання..... 95

ІНФОРМАЦІЯ РЕЦЕНЗІЇ ПОВІДОМЛЕННЯ

Реферативний обзор статей номера..... 103

Abstracting review of journal articles editor in chief's page 107

Contents 110

До уваги авторів..... 111

**Журнал «Вища освіта України»
згідно з постановою Президії ВАК України
від 26 січня 2011 р. № 1–05/1 внесено до Переліку
видань, де можуть друкуватися результати дисертаційних
робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата
педагогічних і філософських наук**



CONTENTS

EDITOR IN CHIEF'S PAGE Viktor ANDRUSHCHENKO CONTRADICTIONS IN THE HUMANITIES: TOWARDS THE METHODOLOGY OF SOLVING	5
PHILOSOPHY OF EDUCATION IN THE XXI-st CENTURY: SEARCH FOR PRIORITIES Viliam KOVALENKO DENOTATIVE DIDACTIC LOGISTICS IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION : THE SHIFT OF PHILOSOPHICAL PRIORITIES	9
Maria NESTEROVA PERSPECTIVES OF THE IMPLEMENTATION OF COGNITIVE TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF HIGH EDUCATION	16
Vadym BEREZA POLITICAL EDUCATION AS A SUBJECT OF MODERN POLITICAL DISCOURSE....	21
Tamara KIRYK PHILOSOPHICAL-EDUCATIONAL ANALYSIS OF INITIAL EVOLUTION OF THE CONCEPT NEOHUMANISM.....	30
MODERN SCIENCE AND CONTEMPORARY EDUCATION Valentyna SHVETS PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF STUDETS' EDUCATIONAL ACTIVITY MANAGEMENT WITH THE USE OF THE E-LEARNING TECHNOLOGY OF TRAINING	37
Yuliia OPANASIUK FORMATION OF INFORMATION PHILOSOPHY OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION	44
Myroslav BAK BASIC MULTIMEDIA EDUCATION TECHNOLOGIES.....	49
TIME REFORM: METHODOLOGY AND METHODS OF THE EDUCATIONAL PROCESS Nataliya PRYBORA FORMATION OF THE READINESS OF FUTURE TEACHERS FOR USING A CHEMICAL EXPERIMENT IN TEACHING OF SECONDARY SCHOOLS STUDENTS	58
Lilia SYROTA THE SUBJECT OF "GENERAL BOOK STUDIES": FEATURES OF TEACHING AND LEARNING.....	66
HUMANIZATION EDUCATION AND TRAINING Elena KOFANOVA INCREASING OF MOTIVATION AND CREATIVE COMPONENT FOR FUTURE ENVIRONMENTALISTS EDUCATION BY INNOVATIVE METHODS	74
Elena CHUJKOVA. ETHICS OF VALUE OF LIFE IN HUMANITARIAN PREPARATION OF STUDENT- PHYSICIAN (ON THE EXAMPLE OF VITAL-CREATIVE ACTIVITY ST. LUKI VOYNO-YASENETSKOGO AND A. SCHWEIZER)	82
Inna POPOVA FORMATION OF ENVIRONMENTAL AWARENESS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS' STUDENTS.....	89
YOUNG SCIENTISTS' PAGE Oleksii VORONKIN CLASSIFICATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES OF TRAINING	95
INFORMATION, REVIEWS, ANNOUNCEMENTS ABSTRACTING REVIEW OF JOURNAL ARTICLES EDITOR IN CHIEF'S	103



Віктор АНДРУЩЕНКО

доктор філософських наук, професор,
академік НАПН України,
член-кореспондент НАН України,
ректор Національного педагогічного
університету імені М. П. Драгоманова,
Президент асоціації ректорів педагогічних
університетів Європи, головний редактор
часопису (м. Київ)

Ключові слова: людина, пізнання,
суперечність, антиномія, розуміння, то-
лерантність.

У статті аналізуються можливості інтерпретації в навчальних предметах суперечностей (своєрідних антиномій наукового пізнання), що виникають як різноспрямоване трактування подій, явищ, процесів у системі наукового пізнання різних народів і культур європейського простору освіти. Звертаючись до методології Канта – Гегеля, автор стверджує, що їх «примирення» (а тому й формування толерантного сприйняття студентами) можливе тільки за умови подання як істин, обґрунтованих у системі науки різних народів і культур через зіставлення як суперечностей, які мають однакове право на існування і мають сприйматися з розумінням і повагою.

УДК 1:378

**СУПЕРЕЧНОСТІ
ГУМАНІТАРНОЇ
НАУКИ:
ДО МЕТОДОЛОГІЇ
ВИРІШЕННЯ**

© Андрущенко В., 2015



аука – це боротьба думок, концепцій, теорій. І чим більш радикальною є та чи інша думка вченого, тим більше заперечень вона викликає як з боку прямих чи безпосередніх опонентів, так і з боку пересічних вчених. Цілком закономірним є існування в науці суперечностей, над розв’язанням яких працюють амбітні вчені, дослідницькі центри, колективи, інститути. Особливо гостро суперечливі дискусії розгортаються в царині гуманітарних наук – філософії, політології, соціології, культурології тощо. Здавалося б, наука отримала певну інтерпретацію того чи іншого явища чи процесу. Однак заперечення накочуються як снігова лава, змітаючи на своєму шляху аргументи і факти, гіпотези і моделі, науково обґрунтовані теорії тощо. Суперечності відроджуються й залучають до свого осмислення все нових і нових дослідників.

Ситуація поглиблюється ще й тим, що ті чи інші суперечності мають далеко не тождяну інтерпретацію у царині наук різних народів і культур. Глобалізація піднімає їх

на рівень міждержавного порозуміння або непорозуміння. Й до тих пір, доки ми, вчені, не обґрунтуємо методологію їх вирішення, інтерпретація суперечливих явищ та процесів не уникне політизації, загострення міждержавного політичного дискурсу, протистояння як у свідомості громадян, так і в системі міжнародного співробітництва [2, с. 66–67].

Проте європейський простір прагне взаємного порозуміння. Останнє ж формується через наукову інтерпретацію історичних, політичних, економічних та інших фактів. Проблема є проникнення в контекст мотивів і підстав їх національної інтерпретації, толерантного сприйняття, збереження при цьому власного наукового бачення, уникнення протистояння і конфлікту (див. [3, с. 504 і далі]). З особливою гостротою ці питання постали перед вченими, які взяли на себе відповідальність за розробку і впровадження документа стратегічного значення – Педагогічної Конституції Європи. І це зрозуміло. Адже цей документ формує аксіологічну платформу підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття, що покладає завдання розробки програм та навчальної літератури для країн європейського простору освіти. Зробити це вкрай не просто. Гуманітарна наука в кожній країні має свої особливості, обумовлені політичними, історичними, культурологічними та іншими чинниками. І хоча загальна тенденція відкритості й уніфікації пізнання, взаємного розуміння, довіри та узгодженості стає нині все більш помітною, відмінності все ж існують. А отже, існують суперечності в розумінні та інтерпретації тих чи інших явищ, подій, процесів, особливо, історичного, політичного, економічного та подібного стибу.

Абсолютизація суперечностей у навчальному процесі навряд чи буде сприяти формуванню толерантності особистості, взаємному розумінню народів і культур, поглибленню їх співпраці в єдиному Європейському Домі. Очевидно, суперечності треба вирішувати шляхом відповідної інтерпретації та узгодження. Мова йде про

своєрідний конвенціоналізм, основи якого в свій час заклав А. Пуанкаре. Наголошую, «своєрідний», але – «не повний», власне й не «конвенціоналізм», в основі якого лежать домовленості між вченими за принципами «зручності» та «економії мислення», як уважав вчений. Скоріш ідеться про взаємне розуміння і сприйняття різнопланових і різноспрямованих висновків один одного, можливість їх рівного співіснування в системі науки і в навчальному предметі. Розуміння позиції одне одного, намагання сприйняти її разом з власною інтерпретацією як двох протилежних (але й як таких, що мають право на існування), узгодження, здавалося б, непримиримих суперечностей якраз і є тим головним принципом, за яким, на мій погляд, можна вибудувати програми і підручники для країн європейського простору освіти.

Непримирима суперечність у філософській літературі античного світу називалась «апорією» (Зенон), пізніше – «антиномією» (Кант). У широкому розумінні «антиномія» означає суперечність між двома твердженнями, кожне з яких однаковою мірою логічно доведено у даній системі наукового пізнання. Воно виникло ще в епоху античності. Досить звернутись до «апорій» Зенона, діалогів Платона чи силогізмів Аристотеля, щоб переконатись у тому, що практично все, з чим має справу сучасна філософія, було поставлене чи започатковане великими античними мислителями. Щоправда, положення чи судження, сформульовані давніми мислителями, більшою мірою мають наївний, приблизний характер. Їх можна розглядати лише як «зародок» проблеми, над якою в більш пізній період (і в наші дні) працювали (і працюють нині) сучасні філософи. Не є виключенням і таке суперечливе поняття, як «апорія». Спираючись на давніх мислителів, згорнутий аналіз його змісту подарував світові німецький філософ І. Кант, щоправда, уже у формі «антиномії».

За Кантом, «антиномія» є ніщо інше як суперечність, у яку попадає розум (сам стосовно себе), що намагається вийти за межі

чуттєвого досвіду і пізнати світ як ціле. Проаналізувавши чотири антиномії розуму (про початок Світу; про складність речей; свободу і підпорядкованість законам природи; існування чи не існування Бога), Кант зробив висновок про те, що «розум має певні межі у пізнанні світу», про неспроможність розуму пізнати всезагальне. Останнє, на думку Канта, під силу лише «вірі» – способу сприйняття знань (інформації), незалежно від їх підтвердження власним практичним або теоретичним досвідом. Існування «антиномій», за його думкою, є яскравою фіксацією проблеми, яку розум не може освоїти, пізнати, зрозуміти, вирішити.

Не відкидаючи заслуг Канта у констатації факту об'єктивності суперечностей у пізнавальній діяльності, слід усе ж «пожурити» філософа за обмеження «сили розуму», яке він невільно залишив наступним поколінням мислителів. Авторитет Канта був безсумнівним. Однак обмеження «сили розуму» викликало не тільки подив, але й серйозне несприйняття з боку раціонально мислячих філософів та науковців. І першим (і найбільш фундаментальним) серед таких мислителів виявився Гегель. Він відстояв і захистив «силу розуму» і пішов далі – до розкриття логіки й методології діалектичного мислення, яке стало вершинним надбанням усієї наступної філософії. Указавши на формальний, обмежений характер кантівського вчення про «антиномії», Гегель переконливо довів, що «розум здатен вирішити антиномію, однак лише за умови, якщо охопить її як суперечність!».

Звертаючи увагу до основного висновку великого філософа («...якщо охопить її як суперечність!»), ставлю перед собою питання: а чи не за такою установкою ми маємо розглядати суперечності, які в системі наукового пізнання (а особливо у предметних полях одних і тих же наук різних країн і народів) мають різноспрямоване значення та інтерпретацію? Пошук причин (чи детермінуючих чинників) суперечливої інтерпретації одних і тих же фактів, подій чи процесів у царині політики чи ідеології за-

безпечить нам лише поверхові відповіді. Причини знаходяться глибше. Насамперед у самому предметі пізнання, його багатогранності. Навряд чи хтось стане заперечувати багатоманітність будь-якого предмета, явища чи процесу. Проте наше пізнання, як правило, зосереджується на одному (чи декількох) аспектах. Інші, не менш важливі з них, що знаходяться за межами й не беруться до уваги, якраз і створюють «інше розуміння», яке суперечить першому погляду. Побачити предмет як цілісність може лише діалектичне мислення. Воно ж забезпечує методологію інтерпретації предмета як суперечливого. Останнє є справедливим для системи наукового пізнання загалом.

Особливе значення принцип «охоплення предмета як суперечливу цілісність» має для гуманітарних наук, донесення їх предметності до студентів різних країн і народів європейського простору. Якщо прийняти до уваги тезу про те, що гуманітарне знання цілком і загалом має суперечливий характер, то цілком прийнятним виявиться й висновок про те, що забезпечити його інтерпретацію в системі навчальних предметів різних країн європейського світу можна лише як суперечність, обидві (суперечливі) інтерпретації якої мають абсолютно однакове значення. На мою думку, саме за таким принципом мають бути сформовані програми і посібники з філософії, історії, політичних наук, економіки та інших гуманітарних дисциплін, які викладаються в університетах різних країн європейського світу.

Які ж суперечності в системі сучасного гуманітарного пізнання слід вважати «антиномічними»? Спробуємо визначити їх хоча б у постановочному плані.

Найбільш широке поле існування суперечностей являє собою, мабуть, така наука і навчальний предмет, як *історія*. І це зрозуміло. Адже практично кожна подія в житті цивілізації є явищем суперечливим, особливо, коли ми дивимось на нього з позицій національної системи науки, культури, освіти, пронизаних ідеологією і політикою власної держави. Відома волинська

трагедія, пов'язана із вбивством та переселенням значної маси волинян на територію іншої держави, наприклад, інтерпретується українськими і польськими вченими далеко не однозначно. Причому, обидві сторони наводять незаперечні (з їх точки зору) аргументи і факти. І жодна з них не готова поступитись у визнанні своїх знань як єдино істинних або хибних. Як узгодити ці знання в підручнику з історії? Як їх подати, не відступивши від істини, не знехтувавши надбаннями національної системи науки і водночас зорієнтувавши студентів на толерантне сприйняття іншої точки зору? На мій погляд, лише представивши їх у подвійній інтерпретації – «з цього і того боку» – як суперечливі й як такі, що наближаються до істинного розуміння проблеми лише у єдності та дискурсному розгляді. Одночасно суперечності не слід інтерпретувати «ціннісним судженням». Ціннісною основою може бути лише толерантне бачення суперечності, її сприйняття в історичному контексті, просторі і часі. Інтерпретація не повинна нести «історичної образи» народів, звинувачення у несправедливості дій чи вчинків. Життя є таким, яким воно є. Зрозуміти його важко. Але ж треба. Бо жити нам треба в єдиному Європейському Домі, разом, з повагою і підтримкою одне одного.

Щоправда в історії людської цивілізації є речі, які не мають прощення. Крайньою

мірою морального. Незважаючи на їх давність. Хіба можна, скажімо, виправдати військові злочини фашистів чи нинішню агресію колишнього «старшого брата» проти України? Такі речі підлягають загальному осудженню. З обох сторін. Як злочин перед людством. І не менше. А висновок про їх статус і значення мають давати відповідні міжнародні організації, установи, комісії. І собі та чи інша оцінка міжнародних інституцій має бути наведена в підручнику, можливо, через системні пояснення чи інтерпретації [4].

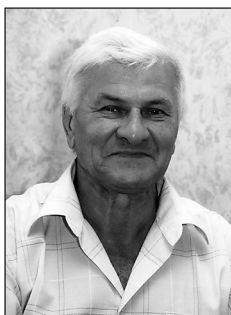
Означений підхід має домінувати не тільки в історичному пізнанні, але й у системі гуманітарних наук загалом. Головним завданням цих наук є формування гуманістичного світогляду і культури на аксіологічній платформі єдності і поваги людини до людини, демократії і прав людини, миролюбства і співпраці, екологічної безпеки і солідарності [1, с. 59–71]. Не «розводити» людей «по національних квартирах» з ворожим поглядом один на одного, а забезпечувати їх єдність, розуміння і співпрацю заради миру, прогресу і справедливості – таким я бачу покликання сучасної світової гуманітаристики. Власне, це ж завдання делегується й системі природничих, фізико-математичних, технічних та інших наук. Наука має слугувати людині і людству. І в цьому її найвище призначення і роль у суспільному житті цивілізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Андрущенко В.** Учитель, на якого чекають (польові педагогічні нотатки) / В. Андрущенко. – К., 2015. – 132 с.
2. **Кремень В.** Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Кремень. – К., 209. – 520 с.
3. **Кремень В.** Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В. Кремень. – К., 2007. – 576 с.
4. **Гвишвили Г. В.** Філософія гуманізму / Г. В. Гвишвили. – М., 2009. – 409 с.

REFERENCES

1. **Andrushchenko V.** The teacher who we are waiting for (field pedagogical notes) / V. Andrushchenko. – K., 2015. – 132 p.
2. **Kremen V.** Philosophy of humanocentrism in strategy of educational space / V. Kremen. – K., 209. – 520 p.
3. **Kremen V.** Philosophy of the national idea. Human. Education. Society / V. Kremen. – K., 2007. – 576 p.
4. **Givishvili G.V.** Philosophy of humanism / G.V. Givishvili. – M., 2009. – 409 p.



Вільям КОВАЛЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
практичної психології,
Класичний приватний
університет, м. Запоріжжя

Ключові слова: денотативна дидактологістика, ідеальні явища, розум, інтелект, типи знаків, денотати, текстовізований розум.

У статті розглянуто теоретико-методологічні та методико-технологічні основи існування у наукових текстах явищ, природа яких ідеальна за походженням у вигляді «витворів думок», тобто ідей авторів текстів. Вони зафіксовані знаками чотирьох типів, денотати яких презентують різні аспекти текстовізованого розуму вчених.

Теоретико-методологічні основи існування ідеальних явищ подані науками, предметна сфера яких представлена мисленням та його результатами у вигляді думок, роздумів, міркувань (психологія, логіка, фахова наука), а також науками, предметна сфера яких

УДК 37.013.3:165.243:159.953.5/164.2

ДЕНОТАТИВНА ДИДАКТОЛОГІСТИКА У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ЗМІНА ФІЛОСОФСЬКИХ ПРІОРИТЕТІВ

© Коваленко В., 2015

стосується типів знаків та механізмів утворення їх денотатів (лінгвістика, термінологія, концептологія, математика) у їх синергетичному взаємозв'язку. Взаємозв'язок між ними визначається двома законами, що обґрунтовують співвідношення типів знаків (слів, термінів, концептів і математичних знаків) у структурі текстовізованого розуму. Методико-технологічні основи в контексті денотативної дидактологістики зумовлені оволодінням вченими, викладачами та студентами технологіями відображення (і підрахунку) типів знаків у наукових текстах і визначення статусу образу мислення авторів: професійний (ЗУН) чи професіональний (розум) у їх пріоритетно денотативному співвідношенні.

Методологічною основою розвитку науки в цілому вчені вважають матеріалістичну філософію, яка протягом століть обґрунтовувала і певною мірою визначала пріоритет природничонаукової парадигми у сфері освіти в усьому світі. Оскільки матеріалістична філософія розвивалась у протиставленні іншій – ідеалістичній – філософії, до них сформувалось досить стійке оцінне ставлення: матеріалістична філософія – це правильна (від «правило»), істинна, хороша філософія, а ідеалістична філософія, яка була визнана методологічною основою релігійних виводок, вірувань, – це неправильна, хибна, погана (з точки зору науки). І таке позиційне розмежування двох видів філософії залишається й понині.

Разом з тим термінологічний аналіз засвідчує, що і матеріалістична (від «матерія»), й ідеалістична (від «ідея») філософії мають принципово однакові права щодо існування предметних сфер стосовно науково-дослідних інтересів, оскільки існують об'єктивно і незалежно від учених-науковців. Але історично сформована оцінна позиція відносно ідеалістичної філософії негативно впливала на наукове дослідження та розвиток явищ, предметна сфера яких ідеальна за своєю суттю. І є значна кількість фактів, які свідчать про негативну оцінку, яку вчені давали таким явищам (ставлення до психічних явищ, які є ідеальними за своєю суттю, оцінювання кібернетики на перших етапах її становлення як вигадки буржуазних учених, оскільки гр. *cybernetics* – мистецтво управляти, інформація тощо термінологічно не мають *очевидного* предметно-матеріалізованого змісту, як, до речі, і логістика – мистецтво міркувати та багато інших).

Мета статті – привернути увагу вчених, перш за все, у сфері педагогіки та дидактики, до об'єктивно існуючих явищ, природа яких ідеальна за своєю суттю, визначити об'єктивність та специфіку засобів їх існування, використання яких (засобів) сприятиме усвідомленню досить важливої складової формування такої предметної сфери освіти, як професіональний розум, інтелект, фахове розуміння у вищій школі. При цьому ми використовуємо лексичне спро-

шення сутності терміна «ідея» – як «вигадка», тобто «витвір думки», і сподіваємось, що це сприятиме розумінню предметної сфери, яку ми номінуємо «ідеальна за походженням, природою» тощо.

Зазначену мету ми розглянемо на прикладі дидактології, предметною сферою якої постають текстовізовані думки, роздуми, міркування вчених, що відображені ними текстах підручників, навчальних посібників, статей, монографій як основних засобів *теоретичної* підготовки майбутніх спеціалістів у ВНЗ.

Оскільки у наукових текстах будь-якого формату є чотири основних, але різних типи знаків: знаки-слова, знаки-терміни, знаки-концепти і математичні знаки, то їх функції щодо презентації змісту наукових текстів мають бути також різними. І, відповідно до цього, мають бути чотири *різних* системи координат інтерпретації (далі СКІ) змісту одного й того самого наукового тексту. При цьому зазначимо, що кожна окрема СКІ має бути чітко визначена як авторами наукових текстів, так і тими, хто використовує наукові тексти з професійною метою, тобто викладачів, студентів та ін.

Вирішення зазначеної мети потребує постановки кількох різних завдань, відповідь на які матиме як експлікативний, так і дидактико-прагматичний характер.

Перше завдання полягає в тому, щоб здійснити денотативний аналіз чотирьох основних типів знаків і дати відповідь на запитання про те, які предметні сфери вони презентують у наукових текстах, та визначити їх (предметних сфер) природу. Рішення цього завдання частково викладено нами у статті [5] і коротко зводиться до такого.

Знаками-словами вчені позначають реально існуючі предмети та явища, їх власності, рухи, їх кількість, а також власні практичні дії щодо проведених ними експериментів, обробки результатів, які потім викладені ними у наукових текстах. Оскільки предмети та явища мають енергетичні характеристики, які діють на органи чуття, як, до речі, і знаки-слова (фонетизовані, графовізовані), у свідомості як авторів, так і тих, хто читає наукові тексти,

виникають образи предметів та явищ, образи їх властивостей і образи знаків-слів у їх взаємозв'язку та взаємозалежності.

Знаками-термінами вчені, автори наукових текстів, позначають не реально існуючі предмети та явища, а результати операцій свого мислення у вигляді логічних форм мислення (поняття, судження), елементи логічних форм (суб'єкт, предикат, рід, вид, клас), логічні операції та ін. Предметною сферою знаків-термінів у наукових текстах постає *текстовізоване мислення* вченого та його (мислення) результати, яких не існує у досліджуваних ним предметах та явищах. І тому побачити їх очима або іншими органами чуття неможливо принципово. Вони (результати мислення) ідеальні за своєю природою і походженням, тобто певною мірою «вудумані», є витворами думки вченого, а не існують предметно.

Знаками-концептами вчений позначає не предмети та явища, не логічні форми свого мислення, а *сутність* досліджуваного ним явища, якої (сутності) в них (явищах) не існує, оскільки *створюється сутність* конструктивно його *розумом*, використовуючи при цьому знаки-слова, знаки-терміни, знаки-концепти і відповідну фахову парадигму. Водночас створювана розумом вченого *сутність* досліджуваного явища презентує і *сутність* самого розуму, оскільки конструювання *сутності* явища, яке він досліджував, здійснюється ним з використанням чотирьох різних типів знаків із дотриманням положень, правил і законів, які напрацьовані в чотирьох різних науках. І порушення вченим зазначених правил і законів оперування знаками руйнує конструкцію *сутності* досліджуваного явища і водночас *сутність* самого розуму. Але *різниця між сутностями* полягає в тому, що *сутність* досліджуваного явища завжди *монопарадигмальна*, а розуму – *поліпарадигмальна*. Зазначимо, що обидва види сутності мають ідеальну за походженням природу, тобто створені, витворені думкою вченого, його мисленням та розумом.

Математичними знаками вчений позначає результати експериментів, які постають у текстах у вигляді наукових фактів, зако-

номірностей, законів і належать до досліджуваних ним предметів та явищ.

Таким чином, у *наукових* тестах будь-якого змісту є чотири різних предметних сфери, які потребують чотирьох різних систем координат їх інтерпретації. Дві з них належать до досліджуваних ученим предметів та явищ, а також їх результатів, а дві інших – до його мислення та результатів мислення у вигляді думок, роздумів, міркувань і визначають його (мислення) *фахову сутність*. Вони позначаються знаками-термінами і знаками-концептами. До речі, Е. Дьоллінг в одній зі своїх статей виділяє сім способів або видів існування: реальне, ідеальне, логічне, математичне, міфологічне, літературно-художнє і релігійне [3, с. 120].

Разом з тим слід зазначити, що існує парадокс-проблема, яка полягає в тому, що три із чотирьох типів знаків, а саме знаки-слова, знаки-терміни і знаки-концепти вивчають різні науки (лінгвістика, логіка, термінологія, концептологія), предметні сфери денотатів цих типів знаків різні, а зовні знаки абсолютно однакові, ізоморфні. Тож постає друге завдання: з'ясувати, якими засобами і технологіями необхідно оволодіти трьом основним учасникам освітнього простору, а саме вченим як авторам наукових текстів, викладачам і студентам, щоб навчитись і розрізняти, і відображати предметні сфери зазначених типів знаків та їх денотати у наукових текстах і водночас уміти їх створювати. Для цього треба зробити їх розум, образно кажучи, «зрячим», діючим, творчим. І це є третім завданням, яке ми ставимо в цій статті.

Складність проблеми полягає в тому, що в процесі вирішення поставлених завдань необхідно розробити теоретико-методологічну й водночас методико-технологічну основи, які принципово відрізняються від дидактики знань, умінь і навичок (далі – ЗУН) на основі природничонаукової парадигми як пріоритетної у вищій школі. Так, наприклад, визначення *сутності* досліджуваного явища в межах природничонаукової парадигми завжди монопарадигмальне і тому одне-єдине («Бритва В. Оккама»), а сутність розуму

поліпарадигмальна. І цей факт є однією з методологічних та теоретико-методичних проблем і предметом нашого майбутнього дослідження.

Необхідність розробки і нової методології, і новітніх технологій зумовлена тим, що результати дослідження розуму, інтелекту методами природничонаукової парадигми викликають у вчених певну невизначеність, яка не припускає для результатів досліджень, що претендують на статус наукових. Так, М.А. Холодна в назвах своїх праць термінологічно зазначає *парадокси дослідження* психології інтелекту [9] і навіть виражає сумнів щодо інтелекту як психічної реальності [10]. А проблема *розуміння* до цього часу залишається загадкою для наукової спільноти [2; 4].

Технологія створення наукових ЗУН на основі природничо-наукової парадигми почала розвиватись після введення Галілеєм вимірjuвальних процедур і за чотириста років вченими вибудовані досить чіткі положення, правила та закони щодо створення фахових ЗУН, які стали предметною основою фахової підготовки спеціалістів у ВНЗ всього світу. Аналогічні, але різні за змістом положення, правила та закони мають бути створені в рамках дидактології. Відносно дидактики ЗУН вони мають стати пріоритетними в новій освітній стратегії *фахової* підготовки спеціалістів у вищій школі, оскільки дидактика ЗУН досить розвинута, досліджена, а дидактологістика поки що лише позначає свою предметну сферу щодо явищ, природа яких ідеальна і вони мають свою власну фахову сутність.

Тож які положення, правила та закони мають бути створені у сфері дидактології, щоб учені, викладачі та студенти не тільки знали, тобто мали певні фахові знання, уміння й навички, які формуються переважно на основі природничонаукової парадигми та процесів пам'яті, але й розуміли, мали *фаховий розум* спеціаліста будь-якого профілю.

Відповідь на поставлені запитання у контексті дидактології, предметною сферою якої постає текстовізований розум, зводиться до такого.

По-перше, оскільки в наукових текстах презентовані дві онтологічно різні реальності, які позначаються різними типами знаків (знаками-словами та математичними знаками позначається досліджувана вчений частина об'єктивно існуючої дійсності та результати її досліджень, а знаками-термінами та знаками-концептами вчений позначає думки, роздуми, результати своїх міркувань), то їх (типів знаків) співвідношення визначає денотативно-фаховий статус образу мислення вченого: професійний (ЗУН) або професіональний (розум) у їх денотативному співвідношенні. Зазначимо, що мова йде не тільки про вченого, а й про решту учасників освітнього простору, тобто викладачів, студентів, магістрів.

По-друге, очевидно, що для цього виникає потреба підрахунку у науковому тексті кількості різних знаків того чи іншого типу, щоб потім визначити зазначене їх співвідношення. Складність цього завдання полягає в тому, що три із чотирьох типів знаків зовнішньо абсолютно однакові. Тож як вирішити це завдання?

Для цього потрібно створити певні теоретичні положення, правила і закони щодо *технології вимірювання* кількості різних знаків того чи іншого типу в наукових текстах, які (теоретичні положення) визначатимуть у подальшому статус дидактології як науки, об'єктна і предметна сфера якої презентована текстовізованим розумом та засобами його існування.

Суть теоретичних положень і створення на їх основі вимірjuвальних технологій зводиться до такого.

Різниця між типами знаків визначається різними механізмами утворення їх денотатів, і ці механізми викладені в нашій статті у вигляді критеріїв і стандартів текстовізованого розуму [5]. Але в ній не визначена процедура підрахунку кількості різних знаків того чи іншого типу в наукових текстах, денотати яких різні.

То ж у чому полягає технологія цієї процедури?

Цю процедуру регламентує *закон незворотної експлікації фіксованих денотатів зазначених типів знаків*, сутність якого зводиться до таких положень.

По-перше, *всі знаки* у наукових текстах є *знаки-слова* (положення № 1). Математичні знаки ми розглядати не будемо, лише зазначимо, що в межах математики як окремої науки вони мають статус знаків-термінів, оскільки створені думками, роздумами вчених-математиків. Але в наукових текстах інших наук вони належать до досліджуваної вченими дійсності, якими вони (вчені) позначають результати своїх досліджень. І тому виконують функцію, аналогічну знакам-словам, оскільки характеризують, інтерпретують досліджувану вченим дійсність, а не його думки, роздуми. У зв'язку цим доречно зауваження Ф. Енгельса: «Забавне змішування математичних дій, що допускають матеріальний доказ, перевірку, – бо вони основані на безпосередньому матеріальному спогляданні, хоч і абстрактному, – з такими *суто* логічними діями, яким, отже, не властива позитивна достовірність, притаманна математичним діям... а як багато з них виявляються помилковими!» [8, с. 582–583].

По-друге, оскільки у наукових текстах є інші типи знаків, крім знаків-слів і математичних знаків, тобто *знаки-терміни* і *знаки-концепти*, денотати яких створюються на іншій, не чуттєво-образній, а логічній та логістичній основі, різниця між ними визначається положенням № 2: *всі знаки у наукових текстах є знаки-слова, але не всі знаки-слова мають статус денотатів знаків-термінів і знаків-концептів*.

Положенням № 2 задається вимірна, метрична основа, згідно з якою між кількістю знаків-слів і кількістю знаків-термінів та знаків-концептів у науковому тексті має бути різниця, оскільки якщо всі знаки в наукових текстах є *знаки-слова*, але серед них є *знаки*, денотати яких іншого походження, то, незважаючи на їх зовнішню однаковість, очевидно, що така різниця має бути. І ця різниця може визначати денотативний пріоритет або знаків-слів, і водночас їх кількість, презентуючи досліджувану вченим дійсність, або знаків-термінів, які презентують думки, роздуми вченого у тому чи іншому тексті. Як приклад пропонуємо уявити два тексти – художньої літератури та філософський текст і методом власного ро-

зумового оцінювання визначити, у якому з них більше знаків-слів, а в якому – знаків-термінів, знаючи, що філософія з грецької означає любов до мудрості (гр. *phileo* – люблю, а *sophia* – мудрість). До речі, ідея прикладу, як і назви нашої статті, виникла після ознайомлення з монографією Н. Кочубей [7], за що висловлюємо вдячність автору.

В основі зазначених положень лежить закон незворотної експлікації фіксованих денотатів, згідно з яким денотати зазначених типів знаків не можуть бути змінені, оскільки порушення цього закону призводить до ототожнення денотатів двох онтологічно різних видів реальностей і їх різних сутностей. І, як наслідок – нескінченні суперечності, некоректні судження, висновки тощо.

Різницю між кількістю знаків-термінів і знаків-концептів регламентує інший закон – *закон розгорнутої (розгортання) експлікації денотата знака-концепта*. Суть закону зводиться до такого.

По-перше, денотат знака-концепта має дві форми існування: *розгорнуту* і *згорнуту*. Розгорнута форма денотата концепта має вид визначення поняття за родовидовою схемою (визначення поняття через найближчий рід та видові відмінності). Заповнення родовидової схеми визначення здійснюється вченим відповідно до положень, правил і законів *концептуальних стандартів* [5]. А згорнута форма представлена у текстах одним знаком-концептом, у якому денотат концепта згорнутий (згідно з Ф. Енгельсом, скороченнях, у яких ми охоплюємо множину чуттєво сприйнятих речей), а його розгортання здійснюється завдяки дефініції. І тому денотат обох форм концепта тотожний.

По-друге, оскільки згорнута форма знака-концепта і форма знака-терміна зовнішньо однакові, різниця між ними визначається положенням № 3: *всі знаки-концепти є знаки-терміни, але не всі знаки-терміни мають статус денотатів фахових знаків-концептів*. Тобто розгорнута форма денотата знака-концепта у вигляді визначення поняття складається із знаків-термінів: визначуване, визначальне, родова ознака, видові ознаки; і вони є логічні терміни, яки-

ми вчений позначає елементи судження. А судженням, яке має вид визначення поняття за родо-видовою схемою і умови дотримання концептуальних стандартів, вчений презентує *сутність* дослідженого явища. І тому в денотат концепта вчений включає досліджувану ним дійсність, результати досліджень і фахову парадигму, яка фаховізує *сутність* досліджуваного явища, а денотати логічних термінів не мають до них стосунку (згідно з Ф. Енгельсом, не мають позитивної достовірності). Іншими словами, денотати знаків-термінів монопарадигмальні, тобто виключно логічні, а денотати знаків-концептів поліпарадигмальні, міждисциплінарні, синергетичні.

Наявність у текстах двох форм існування денотата концепта – згорнутої і розгорнутої – дає змогу вирішити наше третє завдання – зробити розум «зрячим», активованим. І цю функцію виконує дефініція, зміст якої можна виміряти на предмет наявності та дотримання складових концептуальних стандартів якості професійного образу мислення основними учасниками вищої фахової освіти. Зазначимо, що дефініція може бути як фонетизована, озвучена, так і графовізована, і тим самим може бути доступною органам чуття. Деякі технології вимірювання викладені в додатках нашої монографії у вигляді методичних рекомендацій [6].

Звертаємо увагу на інтерпретацію терміна «закон» у природничо-науковій парадигмі, де його виведення здійснюється на основі проведених експериментів, отриманих фактів, закономірностей і самого закону, які позначаються математичними знаками, і терміна «закон», який виводиться на іншій, умовидній технології для явищ, природа яких ідеальна, тобто являє собою «витвір думки».

Сутність цієї технології продемонстрована Д. Гільбертом у процесі побудови ним своєї геометрії. На відміну від Евкліда, який використовував одну з аксіом геометрії, яка приймалась ним як «очевидна істина», що не потребує доказу, Д. Гільберт використовує умовидну технологію, яку починає демонструвати з перших сторінок своєї геометрії: «Ми *мислимо* (виділено нами В. К.)

три різні системи речей...» [1, с. 56]. Далі йде їх перелік і в подальшому пояснення, суть яких зводиться до такого: як ми їх назвемо – не важливо. Головним є те, які значення ми їм припишемо, які стосунки між ними визначимо і будемо їх дотримуватись.

На відміну від Д. Гільберта, у дидактології приписуються значення різним типам знаків, які створювали думками, роздумами, міркуваннями лінгвісти, термінологи, концептологи, логіки, психологи, вчені фахових наук. Вони є загальноприйнятими і змінам не підлягають.

Водночас зазначимо: оскільки однією з обов'язкових вимог до наукових робіт є «наукова новизна» результатів досліджень, то автори, тобто вчені, викладачі, студенти, магістри, які працюють над дисертаціями, дипломними, магістерськими роботами, зобов'язані результати своїх досліджень номінувати (термінувати) новими знаками-словами, знаками-термінами, знаками-концептами, що тим самим сприятиме прогресивному, креативному й прогностичному розвитку як науки, так і вищої освіти.

Креативну і прогностичну функцію концептів (і, відповідно, концептуалізації) ми демонструємо на простому прикладі: дати визначення поняття «годинник», яке б презентувало його *сутність*. Переважають пропозиції функціонального типу (показувати час), атрибутивного (механічні, електричні, квантові), але жодне з них не визначає його сутність. І всі з цим погоджуються. А на підказку ввести у визначення парадигму постає запитання: «Як це?»

Годинник є приладом, у якому деякі його елементи перебувають у взаємооднозначному відношенні до певних періодів обертання землі навколо сонця (теорія Коперника). Знаючи *сутність* годинника, можна *теоретично*, тобто «витворами» *парадигмованої думки*, створювати сотні годинників на якій завгодно атрибутиці, дотримуючись зазначеного взаємовідношення.

Цим прикладом ми розводимо поняття «мислення» як психічний процес відображення зв'язків та відношень між предметами різної природи (адаптивна функція) і поняття «думка» як результат процесу

мислення, і процесуальна функція її позначається терміном «видумка», тобто «витвір думки», яка *створює зв'язки та відношення*, яких до цього не існувало (креативна, творча функція думки).

Ми хочемо також цим прикладом зорієнтувати основних учасників вищої фахової освіти щодо оволодіння технологіями парадигмованих «витворів думок», результати яких ідеальні, але, будучи опредмеченими, означеними, об'єктивованими, стають джерелом науково-технічного прогресу у сфері і науки, і вищої освіти. А креативна і прогностична функція концепта в наведе-

ному прикладі у контексті дидактологістики є одним із висновків нашої статті.

Розглянуті нами теоретико-методологічні та методико-технологічні основи розуму предметно орієнтовані не тільки на потреби науки та вищої освіти, але й потреби інших галузей суспільства, наприклад, бізнесових структур, у яких останнім часом виникла потреба в розробці технологій так званих «розумних розмов», не кажучи вже про політиків, для яких оволодіння технологіями «розумних розмов» визначатиме їх професійний (розумовий) статус політика.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Гильберт Д.** Основания геометрии / Д. Гильберт; [пер. с 7-го нем.] изд. И. С. Градштейна; под ред. и со вступ. ст. П. К. Рашевского]. – М., 1948. – 491 с.
2. **Гусев С. С.** Проблема понимания в философии / С. С. Гусев, Г. Л. Тульчинский. – М.: Политиздат, 1985. – 192 с.
3. **Дёллинг Э.** Экзистенциальные высказывания и их анализ в логике и философии / Э. Дёллинг // Исследования по логике научного познания. – М.: Наука, 1990. – С. 115–123.
4. Загадка человеческого понимания / [под общ. ред. А. А. Яковлева; сост. В. П. Филатов]. – М.: Политиздат, 1991. – 352 с.
5. **Коваленко В. О.** Дидактологістика у вищій школі: критерії та стандарти текстівізованого розуму / В. О. Коваленко // Вища освіта України. – 2014. – № 2. – С. 28–35.
6. **Коваленко В. О.** Методологія, парадигми, теорії логістичної фаховізації вищої психологічної освіти: монографія / В. О. Коваленко, Є. А. Огаренко. – Запоріжжя: КПУ, 2012. – 152 с.
7. **Кочубей Н.** Синергетические концепты в нелинейных контекстах / Н. Кочубей. – Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, 2013. – 259 с.
8. **Маркс К.** Твори: в 30 т.: пер. з 2-го рос. вид. / К. Маркс, Ф. Енгельс. – К.: Вид-во політичної літератури, 1965. – Т. 20. – 775 с.
9. **Холодная М. А.** Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
10. **Холодная М. А.** Существует ли интеллект как психическая реальность? / М. А. Холодная // Вопросы психологии. – 1990. – № 5. – С. 121–128.

REFERENCES

1. **Gilbert D.** The Foundations of Geometry / D. Gilbert; – [translated by I.S.Gradshstein from 7th German edition under the editorship and prolusion of P. K. Rашevskiy]. – М., 1948. – 491 p. (Russian)
2. **Gusiev S. S.** The Problem of Understanding in Philosophy / S. S. Gusiev, G. L. Tulchinskiy. – М.: Politizdat, 1985. – 192 p. (Russian)
3. **Diolling E.** Existential Statements and Their Analysis in Logic and Philosophy / E. Diolling // *Research on Logic of Scientific Cognition*. – М.: Nauka, 1990. – P. 115–123. (Russian)
4. The Secret of Human Comprehension / edited by A. A. Yakovlev; compiled by V. P. Filatov]. – М.: Politizdat, 1991. – 352 p. (Russian)
5. **Kovalenko V. O.** Denotative Didactic Logistics in the System of Higher Education: Criteria and Standards of Mind Reflected in Scientific Texts / V. O. Kovalenko // *Vyshcha Osvita Ukrainy*. – 2014. – № 2. – P. 28–35. (Ukrainian)
6. **Kovalenko V. O.** Methodology, Paradigms, Theories of Logistic Specialization of the System of Higher Psychological Education: Monograph / V. O. Kovalenko, Ye. A. Oharenko. – Zaporizhzhia: KPU, 2012. – 152 p. (Ukrainian)
7. **Kochubey N.** Synergetic Concepts within Non-Linear Contexts / N. Kochubey. – Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, 2013. – 259 p. (Russian)
8. **Marx K.** Collected Works: in 30 Volumes: translated from the 1st Russian edition / K. Marx., F. Engels. – К.: Vydavnytstvo Politychnoi Literatury, 1965. – Vol. 20. – 775 p. (Ukrainian)
9. **Kholodnaia M. A.** Psychology of Intelligence: Paradoxes of the Research / M. A. Kholodnaia. – [2nd edition, revised and enlarged]. – St. Petersburg: Piter, 2002. – 272 p. (Russian)
10. **Kholodnaia M. A.** Is There Intelligence as Psychic Reality? / M. A. Kholodnaia // *Voprosy Filosofii*. – 1990. – № 5. – P. 121–128. (Russian)



Марія Нестерова

кандидат філософських наук, докторантка
філософського факультету
Київського національного
університету імені Тараса Шевченка

Ключові слова: вища освіта, знання,
когнітивні технології, форсайт.

У статті розглянуті перспективи застосування когнітивних технологій у системі вищої освіти. Основним завданням вищої освіти можна вважати підвищення рівня когнітивної ефективності. Нові когнітивні технології повинні враховувати особливості індивідуальних когнітивних систем. Також когнітивні технології можуть бути застосовані для управління процесом розвитку системи вищої освіти. Основним питанням залишається відповідність системи вищої освіти актуальним запитам та викликам сучасного суспільства.

УДК 004.81:159.953:378

ПЕРСПЕКТИВИ ЗАСТОСУВАННЯ КОГНІТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

© Нестерова М., 2015



остановка проблеми. Сучасні вимоги до когнітивної ефективності майбутніх спеціалістів актуалізують проблему застосування інноваційних змін в системі вищої освіти.

Безумовно, складне сьогодення вимагає більш ефективної, динамічної системи підготовки спеціалістів для потреб нашого ризикованого суспільства. Складність прийняття рішень, необхідність діяти швидко та ефективно в умовах тотальної невизначеності – все це потребує певного рівня якості мислення. Слід ще додати необхідність уміти вчитися в перманентному режимі (permanent learning, lifetime learning). Отже, актуалізована проблема дослідження завдань та перспектив розвитку системи вищої освіти, а також вивчення можливостей та обмежень застосування в ній когнітивних технологій.

Ступінь розробки проблеми. Бурхливий розвиток нейронаук, когнітивної психології та інших дисциплін, що належать до сфери когнітивістики, суттєво збагатили педагогіку та освітню сферу в цілому відомостями про те, яким чином людина отримує нові знання. Розвиток технологій та засобів дослідження (зокрема, мікрохвильова резонансна та позитронно-емісійна томографія) відтепер дозволяє моніторинг мисленневих процесів у ре-

жимі реального часу. Багато дослідників минулого, наприклад, Л. С. Виготський, А. П. Лурія, Ж. Піаже, тільки мріяли про таку можливість. Але саме їх розробки стали фундаментом сучасної когнітивістики. Сучасні досягнення вчених нейробіологів, психолінгвістів, інших когнітивних дослідників дозволяють діагностувати та свідомо керувати впливом на певні когнітивні функції (К. В. Анохін, Б. В. Величківський, Т. В. Чернігівська та ін.). Технології евристичного навчання (А. В. Хуторської) та інші ейдетичні техніки, техніки розвитку уваги відтепер можуть даватися сфокусовано та контролюватися в процесі застосування. Основний постулат «когнітивного позитивізму» (П. Фрейре) полягає в тому, що майже всі здатності мозку можливо розвивати. У принципі, сучасний стан розвитку когнітивістики не заперечує, а підкріплює цей постулат. Адже найбільш доведеною та популярною теорією мозку є теорія складних нейронних мереж. Мозок розглядається як складна мережа з нейронів, яка підлягає спрямованим змінам. Ця модель є достатньо евристичною. Наприклад, вона досить вичерпно пояснює експериментально досліджений ефект нейропластичності (Е. Голдберг, А. Дамасіо). Позитивна сторона полягає в тому, що знов прокладаються нові нейронні шляхи внаслідок змін ментальних настанов. Негативним є те, що без мети нейрони відмирають (що називається *apoptosis*), тобто вони або не отримують інформацію, або передають інформацію, що спричиняє їх пошкодження і відмирання. Останнє, як «шлях заборон та обмежень», мабуть, є ще більш важливим для вдосконалення освітньої системи, ніж «шлях можливостей». Це ще раз нагадує нам, що ті ресурси, які людина має від народження, повинні дбайливо використовуватись. Останнім часом спостерігається погіршення когнітивних навичок (особливо серед молоді) унаслідок зловживання мережевим, віртуальним світом (С. Грінфілд). Тому так важливі для поширення в освітній сфері поняття, запропоновані Е. Голдбергом: «когнітивного здоров'я», «когнітивної гімнастики», «когнітивних вправ». [2, с. 6]. Це означає, що когнітивна ефективність може до-

сягатися за допомогою навчання, послідовного застосування когнітивних технологій. Отже, це повинно враховуватись в концепції якісної освіти.

Слід зазначити, що в такій практиці тренувань закріплюються не поведінкові, а когнітивні патерни, в чому й полягає новизна підходу. Хоча цей підхід не можна назвати абсолютно новим, тому що в педагогічній практиці його вже було застосовано психологами, представниками «Французької групи нової освіти» (А. Валлон, П. Ланжевен, П. Фрейре). Вони запропонували підхід педагогічних майстерень – групового навчання з відпрацюванням практичних когнітивних навичок на основі фундаментальних теоретичних досліджень. Ця концепція спирається на новий тип менталітету всіх учасників пізнавального процесу, інтерактивну, інтенсивну, діалогічну взаємодію між ними та ін. [3]. Можна рекомендувати для системи вищої освіти впровадження досить добре розроблених технологій колективної мисленнєвої діяльності (К. Вазіна), технологій навчального дослідження (Д. Левітас, М. Кларін), технологій інтенсивного навчання (В. Ф. Шаталов). Всі ці методики спрямовані на творчий підхід до навчального процесу, формування когнітивних навичок, які максимально підходять майбутнім фахівцям будь-якої спеціальності.

Цей напрям розвитку власних когнітивних здібностей є, на мою думку, більш перспективним, ніж інший напрям, який спрямований на розвиток штучних когнітивних технологій підтримки прийняття рішень, або створення систем штучного інтелекту, які б робили це за людину. Останній напрям вже сформовано, він опікується сучасними засобами опису складних слабоструктурованих проблем та процесів, а також інтелектуальними засобами підтримки процесу розробки та прийняття рішень в різних предметних сферах. Форма передачі знань (зокрема, візуалізація) відіграє в цьому процесі важливу роль. Найбільш поширеними когнітивними моделями є інтелектуальні карти (*mind maps*) і карти понять (*concept maps*). Вони не тільки досить ефективно застосовуються в системі вищої та середньої

освіти, а й самі стали предметом наукових досліджень. У результаті цих досліджень було підтверджено позитивний ефект їх застосування – вони сприяють розвитку когнітивних здібностей. Так, наприклад, розробка карт понять сприяє розвитку навичок стратегічного мислення. На основі інтелект-карт також працюють технології бізнес візуалізації (арт-скрайбінгу, іконографіки та ін.). Вони досить поширені в бізнес сфері, але поступово також відбувається певний зсув і в сферу академічної освіти. Принцип дії досить простий – він також враховує особливості когнітивної системи людини. Перш за все – той факт, що візуальний канал отримання інформації у людини є домінуючим. Отже, візуалізація як когнітивна технологія – це не тільки ілюстрації викладеного матеріалу, а й принципи його відображення та осмислення.

В ідеалі, когнітивні технології навчання повинні відповідати головній меті – навчитися ефективно мислити. Але, на жаль, незважаючи на потребу в ефективній освіті, тільки останнім часом з'явилися когнітивні технології – навчальні програми, спрямовані на вдосконалення мисленневих навичок (М. Є. Бершадський). Саме М. Є. Бершадський на пострадянському просторі популяризує концепцію когнітивних технологій навчання [1]. Перспективи впровадження когнітивних технологій в навчальний процес є наявними. Власне кажучи, сам навчальний процес не може бути некогнітивним. Під когнітивними технологіями розуміються окремі практики на основі певних теоретичних концепцій.

Постановка завдання. Отже, можна вважати одним із завдань сучасної вищої освіти – підвищення когнітивної ефективності. Не менш важливим завданням є віднайти, яким чином буде відповідати на ці запити складного сьогодення, ризикогенного суспільства система вищої освіти. Чи можливе застосування когнітивних технологій для перспективного розвитку не тільки студентів, а й самого освітнього процесу?

Розробка проблеми. Можна припустити, що подальший розвиток когнітивістики суттєво вплине на освітню сферу. Цікаво, що дослідження цього факту було здійсне-

но за допомогою саме інструментарію когнітивістики – зокрема, форсайт технологій. В освітній сфері практика застосування форсайтів досить нова. На пострадянському просторі вона найбільш поширена в Росії. Там питання майбутнього освіти, вдосконалення власне методик прогнозування регулярно обговорюються на конференціях та круглих столах. Також саме в Росії була відтворена незвична форма форсайту – форсайт флоту, своєрідний мікс бізнес-турів, рекреаційного відпочинку, активного дослідження та творення майбутнього. В Україні, як в рамках міжнародного наукового співробітництва, так і національного дослідження системи освіти, певні заходи аналізу майбутніх освітніх трендів відбувались у проектах Київського Педагогічного Клубу (С. В. Ветров) та міжнародного науково-дослідницького проекту Foundation For Future (В. А. Нікітін, С. Б. Переслегін, Ю. Н. Чудновський). Форсайт технології у сфері управлінського консалтингу та різних бізнес-сфер (зокрема, бізнес-освіти) активно використовуються в середовищі Всеукраїнської Асоціації консультантів з управління «СМС Ukraine», Асоціації Фасілітаторів (ІСА Ukraine) та громадської платформи «Нова Країна», зокрема і за моєї участі. Можна передбачити, що національні форсайт-моделі будуть побудовані і в освітній сфері.

Експерт і керівник напрямку «Молоді професіонали» Агенції стратегічних ініціатив (АСІ) Д. Песков вважає, що важливо зрозуміти глобальні тенденції, а вже потім будувати національні моделі. Саме на глобальних тенденціях базується підготовлений АСІ форсайт «Освіта 2030». Від прогнозу, який є абсолютно безвідповідальною заявою окремої людини, форсайт відрізняється включенням у процес творення майбутнього тих, хто в ньому найбільш зацікавлений, а також комплексним моделюванням ключових факторів і сил впливу на це майбутнє [4].

Пошук нової моделі освіти визначається наступними викликами сучасності:

Інтернет та цифрові технології, які дають можливість появи нових моделей створення, збереження та трансляції знань;

технологічні старт-апи, переваги в цій сфері належать онлайн освіті;

гіперконкурентна боротьба за таланти, швидкий розвиток галузей;

нові вимоги до форматів підготовки кадрів: максимальна гнучкість і розвиток над-професійних компетенцій, надшвидка підготовка та фокусна компетенція;

освіта як актив;

виклики суспільства споживання, коли полегшення життя впливає на зниження когнітивних функцій, стимулів до їх розвитку [4].

За аналогією із вже існуючим поняттям «життєвий цикл продукції» автори форсайту ввели в ужиток поняття «освіта повного життєвого циклу». У кожного з п'яти типів замовників: самої людини, сім'ї, спільнот, держави і бізнесу – різні вимоги до освіти. І тільки комплексний підхід дозволяє скласти повне уявлення про освіту і її розвиток. Цей підхід можливий тільки при виході на інший рівень розгляду феномену освіти, на рівень метарефлексії її цілей і завдань. Таке глибоке розуміння підтверджує сформульовану у процесі форсайту тезу про те, що освіта сьогодні – це соціально оформлений процес підтримки розвитку особистості в циклі людського життя від народження до смерті [4]. І в цьому процесі вже можна відмітити важливі моменти, які можуть вплинути не тільки на конкретну особистість, а й на суспільство в цілому.

Один з них – це розвиваючі когнітивні технології. Нейробіка, брейнфітнес, когнітивний фітнес – достатня кількість визначень у цього популярного тренду сучасних когнітивних технологій. Когнітивний фітнес уже сьогодні «дозволяє в режимі онлайн 24 години на добу розвивати навички фіксації уваги, аналізу, запам'ятовування. Це можливо навіть через нескладні вправи, виконання квестів і завдань, що містяться в мобільному програмному забезпеченні. Так, тільки в одного з найбільших проєктів у цій сфері проєкту людського пізнання Lumosity майже 50 мільйонів учасників. На сайті Lumosity (www.lumosity.com) я сама тестувала якості свого мислення з тим, щоб, використовуючи технології цього проєкту, цілеспрямовано їх розвивати. Найбільш популярні (іх, до речі,

дійсно можна досить ефективно тренувати в режимі онлайн) – це пам'ять і концентрація уваги.

Концентрація уваги, вірніше її відсутність, – одна з найбільш поширених проблем сучасності, яка також повинна враховуватись в системі освіти. Сучасні технології не тільки дозволяють впроваджувати програми ментального тренування, а й відстежувати ефективність їх виконання. А вже майже половину (46,9%) загального періоду активності люди проводять у стані «блукуючої свідомості», що є основною причиною втрати ефективності дій. Також це впливає на відсутність відчуття задоволення від життя взагалі. Це дослідження було проведено фізіологами М. Кілінгсвортом та Д. Гілбертом з Гарвардського Університету. За допомогою спеціального програмного забезпечення для iPhone було зібрано дані від 250 000 осіб. Збирались дані щодо думок, почуттів і тих дій, які проводились в період активності. Результати були опубліковані в журналі Science (www.science.com).

В оптимістичному фокусі розгляду трендів розвитку когнітивних технологій можна спрогнозувати наявність приладів, які б вирішували проблему втрати концентрації уваги. А в протилежному фокусі (що вже подано на комерційних сайтах) – це могутній інструмент контролю. Наприклад, керівник може в режимі реального часу побачити, хто концентрується на роботі, а хто – ні. Також подібні технології можуть бути використані і в освіті – наприклад, моніторинг концентрації уваги аудиторії, окремих слухачів тощо.

Також слід відзначити тенденцію, яка може суттєво вплинути на систему вищої освіти – нову модель глобальної освіти – масові відкриті онлайн курси (МООС). Вони вже зараз певною мірою «відбирають» студентів у класичних вищих навчальних закладів, плануючи навчити не менш ніж мільярд людей. Ця модель відкритих курсів МООС змінює загальну систему освіти не тільки тим, що робить освіту безкоштовною та доступною для усіх бажаючих. Згідно з цією моделлю можливо «вихопити», наприклад, талановитого програ-

міста не в 21 рік, а в 12, коли він ще не закінчив школу. Таку талановиту молодь, зокрема з Індії та Монголії, вже вишукують та «викупають» за допомогою Facebook. Работодавець хоче бачити не академічний диплом, а вміння, електронний диплом з портфоліо, особистий паспорт компетенцій та дані про підвищення кваліфікації [4]. Діагностувати потрібні компетенції, а також покращувати їх відповідно до виникаючих потреб суспільства або бізнес-організації можна за допомогою когнітивних технологій, які вже активно запроваджуються в бізнес-середовищі. Зокрема, підхід за компетенціями вже зайняв своє місце в системі підбору персоналу. Але можна відмітити напрями трансферу цього підходу із бізнес-середовища в освітнє середовище. Вже зараз у Києві в університеті КРОК проходять фасилітаційні сесії, які проводять українські учасники міжнародної організації ICA (Institute of Cultural Affairs) – Інституту культурних відносин. У процесі сесій проходять спільні обговорення необхідних компетенцій відповідно кожній спеціальності. В цих спільних обговореннях беруть участь студенти, викладачі і «замовники» – представники бізнес-середовища. Певні кроки в цьому напрямі, зокрема й за моєї участі, реалізуються в Інституті економіки і управління освітою (Національний Педагогічний Університет ім. М. П. Драгоманова). Отже, є певні досягнення імплементації когнітивних технологій як у навчальний процес, так і в процес розвитку системи вищої освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Уже є всі підстави вважати, що ми станемо свідками революції когнітивних технологій. Згідно з результатами форсайт-освіти після 2017 року отримають масове поширення нейроінтерфейси (АСІ вже зайнялося розробкою форсайту нейронету, який у решті-решт прийде на зміну інтернету). Це пов'язано з побудовою мережових протоколів взаємодії на рівні мозок-комп'ютер і комп'ютер-мозок у самих різних сферах. Після 2020 року істотний вплив буде мати нова психофармацевтика (нейрофармацевтика, нейрохімія). Дані попередніх форсайтів були майже повністю підтверджені, отже, можна вважати результати цієї технології вірогідними. Вже зараз отримано достатньо даних про біохімію мозку і про вплив на його діяльність значної кількості препаратів – від синтетичних гормонів до давно відомих нам продуктів харчування. Активне впровадження когнітивних технологій має як свої позитивні, так і негативні наслідки для особистості і для суспільства в цілому. І цей подвійний ефект потребує подальших ґрунтовних досліджень, зокрема, щодо впливу та імплементації когнітивних технологій у систему вищої освіти. Подібно до розвитку біотехнологій потрібні широкі суспільні та експертні обговорення з питань нейроетики, етики проведення когнітивних досліджень та впровадження когнітивних технологій. Окремим питанням для обговорення залишається відповідність системи вищої освіти актуалізованим потребам і викликам суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бершадский М. Е. Когнитивная технология обучения: теория и практика применения / М. Е. Бершадский. – М.: Сентябрь, 2011. – 256 с.
2. Голдберг Э. // Управляющий мозг: Лобные доли, лидерство и цивилизация. / Элхонон Голдберг. – М.: Смысл, 2003. – 335 с.
3. Педагогические мастерские Франция – Россия / под ред. Э. С. Соколовой. – М.: Новая школа, 1997 г. – 128 с.
4. Что такое форсайт образования? [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=222&d_no=72965

REFERENCES

1. Bershadskij M. E. Cognitive technologies of education: theory and practice of application / M. E. Bershadskij. – M.: Sentyabr', 2011. – 256 p.
2. Goldberg E. Executive brain: the Frontal lobes, leadership and civilization. / E. Goldberg. – M.: Smysl, 2003. – 335 p.
3. Pedagogical workshops France – Russia / under the edition of E. S. Sokolova. – M.: Novaya shkola (New School), 1997. – 128 p.
4. What is it the foresight of education? [Electronic resource]. – The way of access: http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=222&d_no=72965



Вадим БЕРЕЗА

кандидат педагогічних наук, доцент,
здобувач Національного педагогічного уні-
верситету імені М. П. Драгоманова

Ключові слова: людина, освіта, куль-
тура, політична освіта, політичне про-
світництво.

*Освіта відіграє винятково важли-
ву роль у розвитку суспільства. Про
це свідчать накопичені працею попе-
редніх поколінь матеріальні і духовні
цінності, знання, досвід, традиції, які
передаються нащадкам і засвоюють-
ся ними. Тому підтримка досягнутого
рівня культурного розвитку, його по-
дальше удосконалення неможливі без
оволодіння спадщиною минулих сто-
літь, досвідом багатьох поколінь на-
ших попередників. Ця проблема вирі-
шується в контексті соціалізації ін-
дивідів шляхом їх залучення до норм і
цінностей культури та перетворен-
ня в повноправних членів суспільства.*

*Зокрема, під час політичної соціалі-
зації особистістю не тільки засвою-
ється певний соціальний і політичний
досвід, культурні традиції, цінності
й норми політичної діяльності, але й
формується здатність до креатив-
ного перетворення соціальних і полі-
тичних відносин.*

УДК 316.61:37.035.4

ПОЛІТИЧНА ОСВІТА ЯК ПРЕДМЕТ СУЧАСНОГО ПОЛІТОЛОГІЧНОГО ДИСКУРСУ

© Береза В., 2015



останні десятиліття стає все більш зрозумілим, що основні проблеми будь-яких суспільних перетворень пов'язані насамперед із трансформацією свідомості всіх соціальних верств. У цьому контексті хотілося б приділити увагу тим складникам освіти, які мають поширювати досвід облаштування соціальних відносин з огляду на політичну, громадянську, демократичну, політологічну освіту та деякі інші. На перший погляд, зміст зазначених понять є цілком зрозумілим та однозначним, але в дійсності, при більш уважному їх розгляді, виявляється ціла низка розбіжностей в їх тлумаченні, що, безумовно, не сприяє проникненню в сутність багатьох явищ, які позначені саме цими поняттями. Доцільно співвіднести їх між собою та спробувати з'ясувати їх реальний зміст, оскільки це дає нам змогу максимально точно схарактеризувати предмет нашого дослідження та розширити його теоретико-методологічну базу.

Принциповим моментом дослідження різних аспектів політичної освіти є її розуміння як складової частини інституту освіти та ендогенного чинника політичного процесу. Адже система освіти, разом з іншими чинниками, є чи не найбільш по-

тужним засобом формування особистості і здатна комплексно впливати на її свідомість. Розглядаючи політичну освіту як важливий елемент формування політичної свідомості індивіда, слід мати на увазі певну умовність такого підходу. В реальному житті свідомість індивіда не формується частинами – це перманентний комплексний процес, у якому ідентифікації особистості в існуючому світі безпосередньо проходять через пізнання якомога більшої суми знання та накопиченого досвіду. Саме тому в країнах Західної Європи і закріпилися терміни, якими позначається процес отримання знань про політику та виховання громадянської культури. Здебільшого там використовується поняття «civil education», яке етимологічно відповідає поняттю «громадянська освіта». Однак у деяких країнах (Австрія, Німеччина) уживається поняття «політична освіта» («politische Bildung»). Слід зазначити, що в цих поняттях поєднують освітянські заходи з формування цінностей, умінь і знань громадянина, які є принципово важливими для відтворення й розвитку демократичних механізмів у суспільстві.

З іншого боку, існує розрізнення таких понять, як «політична освіта» та «політичне просвітництво». Поняття «політична освіта» і «політичне просвітництво» часто вживають як синоніми. Проте в науковій літературі є приклади розмежування цих понять. Так, С. Болтівець вважає, що термін «освіта» має значення процесу, ступеня, сукупності, системи знань і навчально-виховних закладів, у яких вона здійснюється. Суб'єктом освіти є той, хто безпосередньо навчається або навчає. Поняттю просвіти притаманне ширше значення, що охоплює процес, ступінь, сукупність самоусвідомлення суспільства, нації, людства. Продуктом просвіти є ноосфера [2, с. 63].

Беручи до уваги таку позицію, можна зробити висновок, що політична освіта здійснюється виключно навчальними закладами різних типів і спрямована переважно на молодь, тоді як політичне просвітництво здійснюється усією різноманіт-

ністю суб'єктів – державними та громадськими організаціями, політичними партіями, засобами масової інформації, культурними та мистецькими об'єднаннями тощо та спрямоване на людей будь-якого віку.

Варто звернути увагу на застереження частини науковців щодо змісту поняття «громадянська освіта». «Я намагався підійти до громадянської освіти досить широко. Я не можу нічого робити, доки не дізнаюся, чим я займаюся. Є моменти, яких я не розумію і досі», – зазначає завідувач кафедри політології Національного університету «Киево-Могилянська академія», виконавчий директор фонду «Освіта для демократії» С. Кисельов [9, с. 41]. Водночас багато хто сьогодні практично не піддає сумніву важливість та необхідність розбудови громадянської і політичної освіти. Та при цьому важко помітити узгодженість у розумінні їх сутності та співвідношення. В цьому питанні, як правило, немає однакості, необхідної глибини й логіки аргументації не лише в середовищі вітчизняних дослідників. На цей аспект проблеми звертає увагу, зокрема, І. Жадан у статті «Психолого-педагогічні проблеми політичної освіти молоді». Вона зазначає, що «вітчизняні наука і педагогічна практика й до сьогодні неоднозначно інтерпретують поняття «політична» і «громадянська» освіта. По-різному визначають їх і в країнах усталеної демократії. Якщо в американській інтерпретації поняття «громадянський» ширше, ніж поняття «політичний», то в німецькій – навпаки. Однак, незважаючи на таку різницю, серед основних завдань освітнього процесу є засвоєння політико-правових знань і навичок взаємодії, а також формування системи потреб і установок особистості, які б відповідали цінностям демократичного суспільства» [6, с. 91]. Далі І. Жадан пропонує розглядати політичну освіту як складову громадянської освіти, засіб формування культури громадянськості.

Погоджуючись з автором цього твердження щодо загальної постановки проблеми суперечностей при тлумаченні змісту понять «політична» і «громадянська» осві-

та, не можу не заперечити її іншої тези – про необхідність розглядати політичну освіту як складову громадянської освіти. В реальних умовах не можна підходити до вирішення цієї проблеми, механічно встановивши ієрархію між ними. Мабуть, неправильно буде й ототожнювати ці поняття, що можна помітити в твердженнях уже згаданих авторів. Але також не можна одне поняття виключити зі змісту іншого. Громадянська освіта є наскільки широким поняттям, у яке цілком можна включити політичну освіту.

Так, зокрема, на думку дослідників наукового колективу на чолі з академіком АПН України О. Сухомлинською, яка підготувала у квітні 2000 року «Концепцію громадянського виховання дітей і молоді», «громадянська освіта – це навчання людей тому, як жити за умов сучасної держави, як дотримуватися її законів, але водночас і не дозволяти владі порушувати їхні права, домагатися від влади задоволення їхніх правомірних потреб, як бути громадянином демократичного суспільства» [8, с. 38].

Це визначення «громадянської» освіти схоже з визначенням «демократичної» освіти. Адже, по-перше, метою демократичної освіти є гідне життя людей. По-друге, демократична освіта забезпечує рівні освітні можливості для кожного індивіда, незалежно від національності, статі, соціального стану, економічного становища. По-третє, демократична освіта базується на основних громадянських свободах і прояснює їх зміст тим, хто навчається. По-четверте, демократична освіта спрямована на підтримку таких економічних, політичних і соціальних умов, які необхідні для вільного існування людей. По-п'яте, демократична освіта використовує демократичні методи в класі, в управлінні, в організації вільної діяльності школярів. Крім того, демократична освіта гарантує всім членам суспільства право брати участь у визначенні освітньої політики.

Таке зіставлення є певним кроком у справі теоретичного осмислення багатьох сторін розробки та втілення громадянської освіти як демократичної освіти в повсяк-

денну практику суспільного життя в Україні. Цінним є те, що автори певну увагу приділяють методологічним аспектам проблеми. Але водночас не можна не помітити, що в наведеному вигляді визначення громадянської та демократичної освіти є досить широким та загальним. Щобільше, схоже, що вони переважно визначають завдання громадянської та демократичної освіти, ніж її сутність. Крім того, сумнівною видається теза, що громадянська освіта – це «навчання жити», хоча лише і за умов сучасної держави. За такого розуміння громадянської освіти не слід, однак, забувати, що будь-яке навчання в якомусь сенсі слугує цьому ж.

Водночас здатність кожного індивіда не дозволяти порушувати його права та дотримуватися законів – мета демократичної освіти. Але важливо не тільки це усвідомити й визнати як умову цивілізованого вирішення багатьох проблем суспільства, а й побачити оптимальні та реальні шляхи просування до неї. Можна припустити, що на думку авторів згаданої концепції саме розвиток громадянської освіти (в тому сенсі, як вони її тлумачать) є певним шляхом у цьому напрямі.

Цю позицію підтримували й американці у своїх визначеннях «демократичної» освіти. Підтвердженням цього є переконання Вільяма Кілпатріка та Стівена Кера. Американський педагог Вільям Кілпатрик, відзначаючи, що «демократія по суті є життя, етичне життя», указував на необхідність «практично застосовувати в школі принципи демократії» [13, с. 27]. Розвиваючи цю ідею, Стівен, професор педагогіки університету штату Вашингтон (Сіетл, США), пише: «Питання про те, що може означати вираз «демократична освіта», і про те, як реалізувати демократичні ідеї в шкільній практиці, були найважливішими в дискусіях діячів освіти на Заході упродовж ХХ століття. У цих дискусіях з'явилось безліч цікавих ідей і планів. Проте лише в небагатьох школах демократичні моделі і підходи не тільки вивчалися, а й жили... Правильна практика демократії сприяє становленню самосвідомості і рефлексивності майбутніх

громадян, що дозволяє їм бачити суспільні проблеми, представляти їх на громадське обговорення. Освоєння цього процесу стає серцевиною демократичної освіти, що робить його таким важливим і необхідним для нашого сучасного світу, який постійно ускладнюється» [12, с. 4].

У червні 2003 року на конференції Спільноти демократій, присвяченій демократичній освіті (Покантіко, Нью-Йорк), був прийнятий Глобальний стратегічний план розвитку демократичної освіти. У цьому документі було подано таку характеристику демократичної освіти: «Будь-які демократичні суспільства, особливо демократії, які знову виникли, будуть розвиватися і процвітати тільки з інформованим і активним громадянським суспільством. Демократична освіта – це ключ до досягнення цієї мети. Демократична освіта необхідна для того, щоб забезпечити людей надійними можливостями отримувати знання, навички, виробляти відносини і демократичні цінності, які нададуть їм здатність діяти як громадянам і розвивати здібності для ефективної і відповідальної участі у своєму суспільстві. Демократична освіта повинна також розвивати повагу до прав людини і культурного різноманіття. Демократична освіта є істотним моментом для захисту, підтримки і розвитку демократичних досягнень у суспільствах, що перебувають у періоді трансформації, а також поживати прихильність до демократичних цінностей у розвинених демократіях» [16, с. 6].

Ці положення включає в себе і громадянська освіта. Таким чином стає зрозумілим, що і в громадянському, і в демократичному вихованні важливе місце посідає освіта – навчання, спрямоване на формування знань про права і обов'язки людини. Водночас як громадянська, так і демократична освіта тісно пов'язані з формуванням соціально-політичної компетентності особистості у суспільній сфері, яка передбачає, перш за все, політичну, правову й економічну освіченість і здатність керуватися відповідними знаннями в умовах кардинальної перебудови суспільства.

Так у постанові президії Академії педагогічних наук України «Про концепцію громадянського виховання дітей і молоді» зазначається, що «громадянськість є духовно-моральною цінністю, світоглядно-психологічною характеристикою людини, яка обумовлюється її державною самоідентифікацією, усвідомленням належності до конкретної країни. З цим пов'язане більш або менш лояльне ставлення людини до встановлених у державі порядків, законів, інституцій влади, відчуття власної гідності, знання і повага до прав людини, чеснот громадянського суспільства, готовність та вміння домагатися дотримання власних прав та виконувати свої обов'язки» [8, с. 38].

Таким чином, як бачимо, тут дається дещо інше тлумачення громадянської освіти, ніж наведено спочатку. По-перше, це вже не навчання тому, як треба жити за умов демократії, а навчання правам та обов'язкам людини, по-друге, громадянська освіта, крім цього, своїм змістом тісно пов'язується з політичною, правовою та економічною освіченістю. Таке тлумачення дає підстави припустити, що громадянську освіту не слід розуміти як єдину навчальну дисципліну, яку можна викладати поряд з багатьма іншими, які є пов'язаними з дослідженням суспільних відносин.

Крім того, очевидно, що головними аспектами системи громадянської освіти постають питання функціонування найважливіших сфер суспільного життя. А це означає, що громадянська освіта так чи інакше повинна бути втілена у змісті всієї системи освіти суспільства. Якщо відштовхуватися в цьому питанні від розуміння, характерного для розвинутих демократичних країн, то громадянська освіта є комплексний напрям навчально-виховної роботи, що поєднує в собі, головним чином, елементи політичної, правової і етичної освіти. Демократична освіта включає в себе також: підготовку дітей до виконання функцій громадян демократичної держави; підготовку дітей до участі в демократично організованому суспільному житті; забезпечення рівних можливостей для отримання освіти всіма

дітьми; підготовку дітей до життя в багатонаціональному і полікультурному суспільстві; підготовку дітей до демократично організованої трудової сфери; забезпечення активної ролі школи в демократичній освіті суспільства; забезпечення демократичного управління системою освіти в цілому та окремими її інститутами.

Очевидно, що все це різноманіття трактувань демократичної освіти, підкреслює І. Д. Фрумін, фактично можна звести до двох великих категорій:

«по-перше, підготовка школярів до життя в демократичних умовах – навчання демократії;

по-друге, функціонування і розвиток системи освіти і всіх її інститутів як демократично організованої сфери» [15, с. 86].

Досить проглянути будь-яку програму *civil education* США, Канади, Франції й інших країн, щоб переконатися в раціональності сказаного. При цьому слід зауважити, що вона не замінює кожної з них окремо, а лише вбирає їх елементи. Таке розуміння дозволяє ще раз підкреслити думку про неприпустимість ототожнювання понять «громадянська» і «демократична» освіта, оскільки їх структура не збігається.

Водночас громадянська освіта включає в себе демократичну освіту, адже умовою можливості громадянської освіти є демократія.

Таким чином, спираючись на наведені визначення громадянської та демократичної освіти, можна дійти висновку, що найбільш обґрунтованим є підхід, згідно з яким головними рисами цих понять є система навчально-виховних заходів, метою яких є формування свідомого громадянина, здатного, спираючись на чинну законодавчу базу, захищати свої права та надавати підтримку силам, які реально можуть представляти його інтереси. Під демократичною освітою слід розуміти розвиток інститутів освіти як демократично організованої системи, завданнями якої є навчання демократії.

Далі, оскільки нас цікавить не лише проблема з'ясування змісту понять «громадян-

ська освіта» та «демократична освіта», а й їх співвідношення з поняттям «політична освіта» та «політичне просвітництво», слід окремо зупинитися на тлумаченні цих понять.

Політична освіта – це практика систематичного поширення і засвоєння громадянами знань про їхні права, свободи та механізми їх здійснення, про шляхи розв'язання проблем суспільного життя, політичну систему й інститути публічного врядування, процедури їхнього функціонування і способи впливу на них, що має наслідком компетентну участь громадян у суспільному житті.

Система політичної освіти включає в себе перш за все заклади, діяльність яких спрямовано на навчання й виховання майбутніх громадян.

Різновидом політичної освіти є політичне інформування, спрямоване на пересічних громадян і покликане надати їм необхідні знання про існуючі суспільні проблеми та способи їх розв'язання, уміння брати участь у такому розв'язанні й мотивувати до цього.

Самостійною ланкою політичної освіти є навчання тих, хто здійснює професійне керування процесами суспільно-політичного життя, – державних службовців та політиків, що виборюють право визначально впливати на розв'язання проблем громад і нації. У цьому разі йдеться про політичну просвіту й її різновид – політичне навчання.

Зрештою, складовою політичної освіти є академічне навчання, яке здійснюється у вищих навчальних закладах і спрямоване на підготовку фахівців у галузі політичної науки та її викладання.

«Систематична політична освіта, як зазначає І.О. Воронов, сприяє формуванню особистості як самодостатнього індивіда, який веде цивілізований спосіб життя; формує орієнтацію особи на власні сили, здібності і можливості як засоби досягнення соціально комфортних умов життя та добробуту, реалізації через засади соціального партнерства ідей правового захисту особи, суспільної злагоди і солідарності як

чинників соціально спрямованої політичної еволюції людства» [3, с. 221].

Мета політичної освіти полягає у підвищенні рівня політичної культури громадян, коли люди добре розуміють головні ідеї її принципи демократії, здатні самостійно діяти для захисту власних прав та інтересів, інтересів своїх громад.

Головне завдання політичної освіти – домогтися усвідомлення, прийняття і практичного здійснення людиною власних прав та політичної відповідальності.

Таким чином, «політична освіта є джерелом формування політичної свідомості – політичних знань, переконань, поглядів, оцінок, установок та ідеалів» [5, с. 62]. Теперішній стан українського суспільства вимагає від кожної людини усвідомленого ставлення до політичних подій, які відбуваються в країні та світі, уміння дати правильну світоглядну оцінку, оволодіння практичними навичками участі в громадянському житті. Як зазначає В. Гаврищук, «політичні знання нині стають не просто атрибутом загальної ерудиції, але й об'єктивною необхідністю» [11, с. 125]. Тому «політична освіта має дати тим, хто її потребує, певний рівень знань, який може вважатися достатнім для того, щоб забезпечити партиципацію» [14, с. 162], – зазначає Х. Мюнклер.

Проте політична освіта має наметі не лише озброїти певним набором знань, вона виконує більш важливе завдання – навчити знаходити потрібну інформацію, яка у майбутньому може бути необхідною для захисту власних прав, інтересів, виконання громадянських функцій.

Політичні знання разом з політичними поглядами називають когнітивним аспектом політичної культури. Деякі науковці нарівні з когнітивним аспектом виокремлюють «переконливий та поведінковий» [10, с. 48]. Когнітивний аспект включає в себе загальні знання про владу, політику та їх природу, знання про устрій держави, форми і способи участі громадян в управлінні суспільством та вирішення політичних питань, знання прав і обов'язків громадян, а також соціально-політичні погляди.

Переконливий аспект політичної культури складається з політичних переконань, політичних почуттів, політико-ціннісних установок. «Поведінковий аспект, за словами С. Ткачова, означає включеність у політичну практику, наявність умінь і навичок політичних дій» [18, с. 58].

Взагалі знання, що дає політична освіта, завжди повинні мати практичну спрямованість. Це означає, що недостатньо вивчити права громадян, знати основи політичного ладу держави, треба навчитися користуватися цими знаннями, коли виникають проблемні або конфліктні ситуації. Тобто політична освіта і просвітництво є не лише джерелом політичної свідомості, але й політичної психології (почуттів, настроїв, намірів, мотивів, переконань, волі) та політичної ідеології (цінностей, ідеалів, ідей, доктрин, концепцій тощо). Тут ключову роль відіграє система цінностей, які відтворює політична освіта.

Система освіти і засоби масової інформації як головні агенти політичної освіти спричинили впровадження у свідомість нового для нашого суспільства каталогу цінностей: індивідуалізм, приватна власність, ринок, конкуренція, свобода підприємницької діяльності, свобода і права людини, демократія, опозиція, правова держава та ін. Однак, як зазначає О. Білякова, «цей каталог частіше сприймається аргію, як даність, без належного зіставлення з дійсністю. Тому названі цінності трактуються частіше як своєрідні стереотипи, кліше, що дозволяють відкидати елементи попередньої системи цінностей і політичний досвід прийдешніх поколінь» [1, с. 214].

Отже, політична освіта як фактор формування політичної культури має не лише надавати політичні знання, на основі яких формуються уявлення щодо форм і способів функціонування громадянина у політичному, правовому, економічному, соціальному та культурному полі держави, але й формувати певні політичні уміння, якості та чесноти.

С. Ткачов та Н. Ткачова виокремлюють такі уміння та якості: уміння критично пе-

реробляти політичну інформацію, уміння аналізувати та оцінювати політичні ситуації, уміння аргументовано та логічно дискутувати з політичних питань, потреба в отриманні знань, що стосуються політичного життя та інтерес до політики взагалі, прийняття цінностей демократичного суспільства, керівництво ними в діяльності, терпиме ставлення до різних політичних поглядів та оцінок інших людей, повага до опонентів у політичних дискусіях тощо [18, с. 82].

Окрім знань, навичок, установок політична освіта, на думку В. Сартанія, «дає особистості можливість вибору шляху формування своїх взаємин із суспільством із комплексу можливих альтернатив, до яких входять уже наявні, а також створені самим суб'єктом. Вона підвищує соціальну активність молоді, розвиває бажання власними силами поліпшувати економічні, соціальні, політичні та культурні умови життя, допомагає адаптуватися до нових соціально-економічних умов, прийняти загальнолюдські цінності, які зі свого боку сприяють формуванню високої відповідальності в суспільстві» [17, с. 148].

Саме на шкільні роки припадає основний період формування громадянської культури, громадянських цінностей, самоусвідомлення особи, включаючи національну свідомість. Здобуті в дитинстві знання істотно впливають на майбутні погляди і політичну поведінку особистості, а отже, і на функціонування політичної системи суспільства в цілому. З. Грищенко переконалий у тому, що «вже в дитячі роки складається різне ставлення до політики: або як до процесу боротьби за владарювання, у ході якого допустимі різні методи, засоби та можливі відхилення від моралі, або як до процесу, що потребує законслухняної поведінки й легітимної діяльності» [15, с. 48].

Отже, політична освіта є збірним поняттям для шкільного чи позашкільного, інститузованого чи вільного, активного чи пасивного, вербалізованого чи невербалізованого впливу на особистість чи групу з метою сприяння формуванню необхідних

знань, навичок поведінки, готовності до дії відповідно до «правил гри», які прийняті в даному суспільстві, соціальній, політичній групі, основних політичних цінностей, які сповідуються останніми. Це визначення дає більше шансів для поєднання політичної освіти і громадянського виховання (принаймні в шкільному віці), розуміння процесу розподілу освіти і виховання на етапі післяшкільної освіти. Водночас вимагають свого уточнення завдання та зміст системи політичної освіти. Поряд із загальноновизнаними завданнями оволодіння політичними знаннями, досвідом взаємодії і узгодження політичних інтересів та формування системи потреб та принципів особистості необхідні зусилля з обґрунтування завдання цієї системи з формування політичної культури молоді в умовах трансформації політичної системи.

Заразом не можна не помітити, що це поняття часто вживається поряд з поняттям «політологічна освіта». У такій ситуації не може не виникати питання про їх тотожність чи відмінність.

Цю проблему можна вирішити шляхом тлумачення поняття «політична освіта» як «певної системи передачі знань про політичне життя засобами всіх соціальних інституцій, які тією чи іншою мірою поширюють знання про нього» [7, с. 31–32]. Під «політологічною освітою», скоріше всього, слід розуміти систему фахової освіти спеціалістів у галузі політичного процесу. З цього приводу склалася певна єдність серед дослідників. Більшість із них під політологічною освітою розуміють викладання політичних знань, що може здійснюватися на рівні фундаментальної науки, на рівні практично-політичної взаємодії та у площині повсякденного буття. Як суто фахова, фундаментальна політологічна освіта адресується державним управлінцям, науковцям та викладачам цієї галузі знань, спрямовується на глибинне осягнення світу політики, держави та права в усій їх складності, суперечливості й багатоманітності, на з'ясування тенденцій і закономірностей, принципів функціонування влади.

Таким чином, політологічна освіта – це не стільки ознайомлення зі сферою політичного життя, скільки глибоке її дослідження та пізнання політичної дійсності в певних закономірностях та її зв'язках з іншими сторонами життя суспільства. Саме на користь такого її розуміння слугує характеристика її змісту, який становлять конкретні проблеми й наявні конфлікти, прийоми й методи суспільної взаємодії, впливу на маси та на державно-політичні інституції, технології партійно-політичної роботи, адміністративного управління, способи проведення політичних кампаній, політичний аналіз та прогнозування, прийняття рішень тощо.

Припустивши такий підхід, можна твердити, що поняття «політична освіта» є більш широким порівняно з поняттям «політологічна освіта», оскільки вбирає в себе як систему підготовки фахівців політичної сфери, так і систему, по суті, політичного просвітництва в суспільстві, тобто поширення знання про політику серед тих, для кого вона не є фаховою галуззю.

Водночас, повертаючись до з'ясування питання про співвідношення цих понять,

слід зазначити, що поняття «громадянська освіта» не слід отожднювати з поняттям «політична освіта», оскільки його зміст становлять не лише заходи політичного просвітництва, які можна розглядати як елементи громадянської освіти, але й масштабна система освітянської діяльності держави з підготовки фахівців у галузі теорії і практики політики та державного управління. Ці поняття мають точки дотику на так званому політико-функціональному рівні, коли постає проблема вирішення поточних завдань соціуму, його груп та інституцій через мобілізацію ресурсів системи політичної і громадянської освіти на конкретному історичному етапі розвитку (політична дидактика і її застосування на практиці).

Але на інших рівнях політична освіта має цілі, які не є характерними для системи громадянської освіти. Насамперед це стосується рівня цілісного пізнання політичного світу, який має переважно політико-онтологічні цілі, які є пов'язаними з політологічною освітою.

Отже, потрібно зробити політичну освіту складовою урядової політики, а саму державну політику перетворити на педагогіку.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Білякова О.** Політичні цінності та сучасна політична культура / О. Білякова // Політична культура демократичного суспільства: стан і перспективи в Україні : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф., 26–27 лютого 1998 р. – К. : Гнозис, 1998 – С. 214–219.
2. **Болтівець С.** Формування змісту громадянського та політичного просвітництва / С. Болтівець // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (26–27 лютого 1998 р.). – К.: Гнозис, 1998. – С. 62–70.
3. **Воронов І. О.** Людина і політика: У пошуках гуманістичної альтернативи / І. О. Воронов. – К. : Генеза, 2003. – 320 с.
4. **Грищенко З.** Мистецтво жити разом: світовий досвід і пошуки Україною свого політичного обличчя / З. Грищенко – Харків : ХДАУ, 1999. – 139 с.
5. **Дмитренко М. А.** Політична освіта і політичне просвітництво в системі чинників суспільного розвитку / М. А. Дмитренко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 22. Політичні науки та методика викладання соціально-політичних

REFERENCES

1. **Bilakova O.** Political values and modern political culture / O. Bilakova // Political culture of democratic society: state and prospects of Ukraine: materials of Ukrainian scient.-pract. conf., 26-27 February 1998 – K: Gnosis, 1998 – P. 214-219.
2. **Boltivets S.** Formation of the content of civil and political enlightenment / S. Boltivets // materials of Ukrainian scient.- pract. conf. (26-27 February 1998). – K.: Gnosis, 1998. – P. 62-70.
3. **Voronov I.O.** A human and Politics: In search of humanistic alternative / I.O. Voronov. – K: Genesis, 2003. – 320 p.
4. **Hryshchenko Z.** Art of Living together: global experience and Ukraine in the search for its political face / Z. Hryshchenko – Kharkiv: KhSAU, 1999. – 139 p.
5. **Dmytrenko M.A.** Political education and political training in the system of factors of social development / M.A. Dmytrenko // Scientific journal of M.P. Drahomanov National Pedagogical University. Series 22. Political sciences and methods of teaching social and political subjects: [Coll. scient. works] / Ed. Council: V.P. Andrushchenko (Chairman); MES,

дисциплін : [зб. наук. праць] / ред. рада : В. П. Андрущенко (голова) ; М-во освіти і науки, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 1. – С. 61–68.

6. **Жадан І.** Психолого-педагогічні проблеми політичної освіти молоді / І. Жадан // Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська Академія». – К., 2000. – Т. 18 : Політичні науки. – С. 91–95.

7. **Іванов М. С.** Політична освіта в контексті політичних трансформацій суспільства : монографія / М. С. Іванов. – Миколаїв : МДГУ ім. П. Могили, 2004. – 280 с.

8. Постанова президії Академії педагогічних наук України «Про концепцію громадянського виховання дітей і молоді» 19 квітня 2000 р. Протокол №1-7/4–49. – С. 37–41.

9. Розвиток громадянської освіти в Україні : збірник матеріалів семінару Київського проекту Інституту Кеннана та Інституту громадянської освіти НаУКМА (2 жовтня 2001 р.). – К. : Стило, 2001. – 44 с.

10. **Васильєв В.** Политическая культура трудящихся: понятие, содержание, структура и функции / В. Васильев, В. Щегорцев, А. Яковлев. – М. : АОН, 1981. – 352 с.

11. **Гавришук В.** Практическая политология / В. Гавришук, Ф. Сейранян // Высшее образование в России. – 2001. – № 1. – С. 124–126.

12. **Керр С.** Взгляд из-за океана / С. Керр // Фрумин И. Д. Введение в еорию и практику демократического образования. – Красноярск, 1998. – С. 4–5.

13. **Килпатрик В. Х.** Воспитание в условиях меняющейся цивилизации : пер. с нгл. / В. Х. Килпатрик. – М., 1930. – 152 с.

14. **Мюнклер Х.** Гражданская компетентность / Х. Мюнклер. – Бонн, 1997. – С. 153–172.

15. **Нежнова И. Д.** Диагностика учебной успеваемости в начальной школе / под ред. П. Г. Нежнова, И. Д. Фрумина, Б. И. Хасана, Б. Д. Эльконина. – М. : ОИРО, 2009. – 220 с.

16. **Ростоу Д. А.** Переходы к демократии: попытка динамической модели / Д. А. Ростоу // Полис. – 1996. – № 5. – С. 5–15.

17. **Сартания В.** Гражданское образование : проект ЮНЕСКО / В. Сартания // Высшее образование в России. – 2001. – № 5. – С. 147–149.

18. **Ткачев С. И.** Нравственная и политическая культура как ценности воспитания : учеб. пособие для студ. фак. «Социальный менеджмент» / С. И. Ткачев, Н. А. Ткачева ; Харьковский гуманитарный ин-т «Народная украинская академия». – Х. : [б.и.], 1999. – 83 с.

Drahomanov Nat. ped. University. – K: Izd. NPU Drahomanov, 2009. – Vol. 1. – P. 61-68.

6. **Zhadan I.** Psycho-pedagogical problems of political education for young people / Zhadan I. // Scientific Proceedings of the National University of "Kyiv-Mohyla Academy". – K., 2000. – T. 18 : Political science. – P. 91-95.

7. **Ivanov M. S.** Political Education in the context of political transformation of society: monograph / M. S. Ivanov. – Mykolaiv : MSHU Petro Mohyla, 2004. – 280 p.

8. Resolution of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine "On the Concept of civic education of children and youth" April 19, 2000 Minutes №1-7 / 4–49. – P. 37–41.

9. Development of civic education in Ukraine / Kiev Proceedings of the seminar project Kennan Institute and the Institute for Civic Education NaUKMA (2 October 2001). – K. : Stylos, 2001. – 44 p.

10. **Vasiliev V.** The political culture of the working people: the concept, the content, structure, and function / Vasiliev, V. Shchegortsev, A. Yakovlev. – M. : AON, 1981. – 352 p.

11. **Gavrishchuk V.** Practical Political Science / Gavrishchuk V., F. Seyranian // Higher education in Russia. – 2001. – № 1. – P. 124-126.

12. **Kerr S.** View from abroad / S. Kerr // Frumin I. D. Introduction to the theory and practice of democratic education. – Krasnoyarsk, 1998. – P. 4-5.

13. **Kilpatrick V. Kh.** Education in a changing civilization. transl. from English. / V. Kh. Kilpatrick. – M., 1930. – 152 p.

14. **Munkler Kh.** Civic competence / Kh. Munkler. – Bonn, 1997. – P. 153-172.

15. **Nezhnova I. D.** Diagnosis of academic achievement in elementary school / eds. P.G. Nezhnov, I.D. Frumin, B.I. Hassan, B.D. Elkonin. – M. : OIRO, 2009. – 220 p.

16. **Rostow D.A.** Transitions to Democracy: an attempt of dynamic model / D.A. Rostow // Polis. – 1996. – № 5. – P. 5-15.

17. **Sartania V.** Civic education: UNESCO project / V. Sartania // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2001. – № 5. – S. 147-149.

18. **Tkachov S.I.** Moral and political culture as values of education: Textbook for students. faculty. "Social Management" / S.I. Tkachov, N.A. Tkachova; Kharkov Institute of Humanities "People's Ukrainian Academy". – H. [b.i.], 1999. – 83 p.



Тамара КІРИК

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов
та соціально-гуманітарних дисциплін
ПВНЗ «Київський медичний університет»

Ключові слова: криза людства, освіта і демократія, філософія освіти, прагматизм, гуманізм, еволюція гуманізму, неогуманізм Гумбольдта

У статті відзначено необхідність пошуків нових шляхів для вирішення кризових проблем людства. Серед перспективних засобів – застосування в сучасних умовах забутого поняття «неогуманізм» та удосконаленої філософії освіти. Указано на особливості її появи і суперечливу роль в освіті США американського філософа і педагога Дж. Дьюї. Відзначено, що у Фінляндії до 2020 року завершать експеримент з реанімації його ідей у середній школі. Доведено, що у філософії освіти доцільно відновити винахід В. Гумбольдта – концепт «неогуманізм». На цьому шляху Україна полегшить процес інтеграції в Європейський Союз.

УДК 165.74+37.01

ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІЙ АНАЛІЗ ПЕРВИННОЇ ЕВОЛЮЦІЇ КОНЦЕПТУ «НЕОГУМАНІЗМ»

© Кірик Т., 2015



Актуальність і ступінь розробки проблеми. На сьогодні незаперечним є вражаючий розрив між доволі позитивними за змістом і сподіваннями прогностичними публікаціями 1990-х років та реальними подіями початку нового століття, коли виник конфлікт цивілізацій та виявилися марними сподівання на поєднання культур і розвиток навчання, скерованого на забезпечення «сталого розвитку».

Утримаємося від класифікації глобальних і локальних викликів і негараздів, концентруючи увагу на теоретичних міркуваннях щодо пошуків шляхів і засобів виходу з незаперечної кризи всього людства, що вже майже переконало себе у тому, що до тотального колапсу лишилося менше половини століття.

Для випадків попередніх криз, з якими періодично стикалося людство, найбільш характерним ми вважаємо дещо запізнілі спроби відповісти на традиційні запитання: «Як усе сталося?», «Де кінець нитки для розв'язування вузлика?», «Яким має бути новий стабільний стан суспільства та як його успішно здійснити на практиці?». Ось і цього разу філософи, політологи, со-

ціологи, педагоги й представники майже всіх інших гуманітарних наук переймаються пошуками відповідей у межах своїх галузей знань, лише зрідка звертаючи увагу на те, що й точні науки своїми матеріалістичними засобами відшуковують засоби порятунку людства чи, як мінімум, відвернення настання апокаліпсису ([3] та ін.).

Специфіка гуманітарної галузі полягає в тому, що сучасні науковці й викладачі навчальних закладів різних рівнів оперують переважно класичними знаннями з творів найвідоміших філософів, істориків та літераторів. Дуже рідко тут відбувається відкриття цілковито нового, що вимагає введення нових термінів і понять, що були відсутніми раніше. Набагато частіше нові поняття надходять від точних наук з їх вимірювальним знаряддям, завдяки яким вони й відкривають нові факти, явища, взаємодії і закони.

На наше глибоке переконання, велика сукупність досягнень «природознавців» у ХХ і за перші роки ХХІ століття може слугувати не так основою, як спонукальною інформацією для тих «гуманітаріїв», які мають намір запропонувати уточнене бачення сучасності й професійно-специфічні засоби вирішення його наявних і майбутніх проблем. Відшукуючи наслідки цього «спонукання» у філософії, політології, соціології та споріднених гуманітарних науках, ми помітили, що приблизно на зламі століть реанімувалася цікавість окремих авторів до поняття «*неогуманізм*» (менш точний варіант – «*новий гуманізм*») як потенційно корисного засобу підтримки процесу вирішення людством його глобальних проблем.

Мета статті – розглянути перші досягнення світової гуманітарної науки у дослідженні світоглядних, виховних, навчальних та інших можливостей застосування концепту «*неогуманізм*» у системі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. У заголовку статті ми не випадково використали слова «концепт неогуманізму», а не більш тривіальне словосполучення «поняття нео-

гуманізму». Цим підкреслюється фундаментальність «неогуманізму», його роль важливого сутнісного ядра (центрального поняття), з якого логічно і невимушено випливає багато допоміжних і службових понять, що будуть використовуватися у гуманітарних науках та в соціальному бутті. Наш аналіз здійснюється переважно у межах філософії освіти, хоч і будемо використовувати методи й досягнення інших розділів сучасної філософії та, почасти, соціології.

На наш погляд, філософія освіти та інші напрями досліджень опинились у центрі уваги роздумів науковців тих країн, які першими серед інших вимушені були вирішувати проблеми успішної діяльності багаторівневих систем освіти. У період зародження і розвитку індустріалізму разом зі зростанням вимог до грамотності не тільки майстрів та інженерів, а й більшості інших працівників, у Європі сформувалися масові системи освіти. Загальновідомо, що для державних потреб стали навчати всіх дітей і підлітків, а пізніше – значну частину молоді у ВНЗ різного призначення. Зросла також цікавість науковців, серед яких були не тільки педагоги, а й філософи, до вивчення нового суспільного феномена – освітніх систем.

Зарубіжні англійські енциклопедії практично однотайні в тому, що найвищі заслуги зі створення філософії освіти має американець Джон Д'юї (дуже часто в Україні його прізвище відтворюють як «Дьюї»). За десятки років педагогічної й наукової діяльності він полишив по собі багато сочень творів, а от у нас з його великого добробку найбільш доступний його найкращий освітньо-філософський твір – «Демократія і освіта» [2]. Нам важливо відзначити ту обставину, що цей енергійний американець змушений був винаходити для рідної країни особливі шляхи і методи навчання дітей і молоді з багатьох країн, яка після переїзду батьків в Америку опинялась у школах Чикаго чи інших міст, маючи мінімальні знання англійської мови. Його ідеєю практико-орієнтованого навчання мо-

лоді у формі поєднання викладання з мануальною діяльністю та засвоєнням основ професій майже до кінця ХХ ст. користувалися система обов'язкової освіти США.

Одночасно він створив своєрідну філософію навчального процесу для країн з демократичною формою правління, орієнтовану на концентрацію перебігу соціалізації нових генерацій у лоні системи освіти, а не на несприятливих для дітей і підлітків місцях важкої праці в індустріальному виробництві. Оскільки Джон Дьюї в 1920-х роках відвідував СРСР і ділився своїм досвідом, то у великій 4-томній радянській «Педагогічній енциклопедії» 1964 р. видання вміщена досить прихильна до американця стаття, де найбільшими недоліками його методів вважаються орієнтація всього виховання на «буржуазні цінності» (на нашу думку, це зрозуміле і виправдане явище – не повинна державна школа формувати армію ворогів суспільного ладу) та той уже незаперечний факт, що «у школі, яка працює за системою Дьюї, не було постійної програми з послідовною системою предметів, що вивчаються, а відбиралися тільки такі знання, які могли знайти практичне застосування в життєвому досвіді учнів. Таким чином, під час навчання у школі за системою Дьюї учні не могли отримати скільки-небудь систематичних наукових знань, широкого теоретичного кругозору. Школа Дьюї готувала практиків-ділків, які вміють пристосовуватися до життя, «пристосовуватися до різних ситуацій», зокрема, зробити «кар'єру» в буржуазному суспільстві» [5, с. 820].

Значно менше критики теорій і педагогічної практики Дж. Дьюї ми знаходимо у відповідній статті Н. П. Дічек у новітній українській «Енциклопедії освіти» 2008 р. видання [3]. Але й тут не зроблено наголосу на тому, що відхід американського філософа й педагога від добре відомих йому взірців і нормативів європейської освіти був вимушеним кроком, зумовленим необхідністю працювати з учнівським контингентом, який майже не знав мови навчання (чи знав її погано) і не міг швидко та успішно

оволодіти «систематичними науковими знаннями».

Ця порівняно детальна згадка про Дж. Дьюї наведена нами не тільки з бажання вказати на певні нюанси його філософії прагматизму, а й через необхідність звернути увагу на несподівану для Європи педагогічну інновацію в системі шкільної освіти Фінляндії. Заголовки різноманітних матеріалів у ЗМІ з наголосом на «відмові від шкільних предметів у Фінляндії» створюють враження повернення на сто років у Чикаго, де за методом Дьюї головні знання з хімії учні набували на шкільній кухні. Насправді ж тут не все так просто і примітивно, тому наведемо висловлювання самих інноваторів з Фінляндії: «Нам тепер потрібен новий тип освіти, щоб підготувати людей до робочого життя», – говорить Пасі Сіландер, менеджер з розвитку міста Гельсінкі. На думку фінської влади, колишня система освіти була гарною в минулому, коли банкам потрібні були службовці, які вміли добре рахувати, але тепер умови гри змінилися. Фіни вважають, що в сучасних умовах систему навчання необхідно міняти. П. Сіландер пояснює:

– навчання за темами, або навчання «явищам», означає, що замість уроків з предметів – година історії, година математики і так далі – проводитимуться заняття, присвячені «явищам». Так, у рамках профорієнтаційної підготовки з «роботи ресторану» учням дадуть коктейль з математики, іноземних мов і навичок спілкування. У курс по Європейському Союзу буде включена історія, економіка, географія і знову мови. Також планується змінити формат навчання: воно має стати більш «коллаборативним»: менші групи, більше командної роботи;

– зараз новий тип викладання починають тестувати в школах: вони зобов'язані проводити хоча б один блок тематичного навчання на рік. Чернетка реформи з планом перетворень для фінських шкіл до 2020 року буде опублікована в кінці березня» [7].

Отже, насправді у Фінляндії відбувається зовсім не характерна для пост-

радянських країн тотальна реформа зі сподіваннями досягти усього й одразу, а усього лише обмежений педагогічний експеримент, який охопив малу кількість шкіл у столиці й буде розширеним до межі 2020-го року у разі отримання незаперечних позитивних результатів.

Ми звернули увагу на цю фінську інновацію через її несподіваність. Вона видається зайвою з тієї причини, що Фінляндія практично ніколи не мала проблем зі шкільною освітою. Усім відомо, що учні цієї країни вже понад 20 років засвідчують чудові знання й випереджають майже усіх ровесників (див. [9; 10] та ін.). Можливе пояснення сучасної інновації – висока завбачливість освітян і керівників Фінляндії. Передбачаючи радикальні зміни сфери зайнятості у перспективі 10–15 років, спричинених удосконаленням комп'ютеризованих знарядь праці (насамперед – роботів і 3D-принтерів), фіни експериментують з віялом інновацій задля того, щоб обрати і пізніше застосувати найкраще.

Якщо ж з усіх термінів, поширених у сфері освіти розвинених держав світу упродовж останніх двохсот років, обирати найбільш популярні, то на перше місце вагомо претендуватиме слово «гуманізм» (у згаданій книзі Дж. Дьюї воно використане багато десятків разів). На наш погляд, це аж ніяк не випадковість – головний вектор змін виховання й освіти в цих державах визначався їх поступовим переходом до демократичного управління та підвищенням автономії кожного громадянина.

Чим більше демократії і свободи, тим вища роль гуманістичної парадигми в організації та діяльності освітньої системи. Та навіть у Радянському Союзі з його кульгавою реальністю саме поняття не заперечувалося й отримувало найвищі оцінки. Прочитуємо радянський «Філософський енциклопедичний словник» (1989): «Гуманізм (від лат. *humanus* – людський, людяний), у широкому сенсі – історично змінна система поглядів, що визнає цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток і прояв своїх здібнос-

тей, вважає благо людини критерієм оцінки соціальних інститутів, а принципи рівності, справедливості, людяності бажаною нормою відносин між людьми; у вузькому сенсі – культурний рух епохи Відродження. Ідеї гуманізму мають довгу передісторію. Мотиви людяності, людинолюбства, мрії про щастя і справедливість можна виявити в творах усної народної творчості, в літературі, морально-філософських та релігійних концепціях різних народів, розпочинаючи з глибокої давнини. В епоху Відродження гуманізм уперше виступив як цілісна система поглядів і широка течія суспільної думки, викликавши справжній переворот у культурі та світогляді людей того часу» [8, с. 139].

Переворот і справді був грандіозний, адже не одинаки з критичним мисленням і дарованою Природою незалежністю в думках, а все ширші маси населення позбавлялися відчуття нескінченної «гріховності» й страху перед найменшими відхиленнями від проповідей і наказів «слуг Бога» та переходили до усвідомлення такої-сякої свободи, незалежності і самодостатності. Навіть відносно слабенької гуманістичної течії виявилось достатньо для інспірування Реформації й формування цілком нових стосунків у тріаді «церква – держава – громадянин».

Паралельно до кількісного розвитку освітніх систем і підвищення середнього рівня грамотності населення зростали вимоги і до якості навчання – набування у закладах освіти не схоластичної та міфологічної інформації, а важливих для життєдіяльності знань та умінь.

Зазнала істотних змін і первинна концепція гуманізму. За своїми витокami вона була італійським витвором, справою не такої вже й численної групи освічених і забезпечених осіб, які з любові до вітчизни активно вивчали римсько-латинський спадок і намагалися використати у нових умовах його світоглядні досягнення. У результаті вони дійшли слушного висновку, що людині в її уявленнях і діях слід керуватися тим, що вона є самостійним витвором

Бога, який після вигнання з Раю разом з невимовними труднощами щоденного буття отримав право на проміжне становище між самим Богом та земним природним оточенням – від неба до вулканічних підземель (подібні погляди «звільнили з праці» величезний конклав грецьких богів.).

Слід окремо зазначити наступне висловлювання про особливості італійського гуманізму: «У ряду різноманітних знань про зовнішній світ і Бога знання про природу самої людини гуманізм вважав вищим і єдино доступним для людей видом знання, стверджуючи вже при своєму виникненні пріоритет гуманітарного знання перед природничим, з одного боку, і середньовічною схоластикою – з іншого. За словами Петрарки, одного з перших італійських гуманістів, «до чого знати властивості звірів, птахів, риб і змії, якщо не знати чи не бажати дізнатися про природу людини, заради чого ми народжені, звідки приходимо і куди йдемо» (цит. за: [1, с. 45]). Людина розглядається як вільна істота, здатна творити саму себе, надавати собі ту природу, якої вона сама забажає як суб'єкт пізнання і діяльності, що спирається у своїх діях на власний розум і творчі потенції. У цьому полягало головне відкриття гуманізму, яке отримало розвиток в раціоналістичній думці Нового часу, що стверджувала вирішальне значення людського розуму як в пізнанні світу, так і в створенні суспільно-політичних форм людського співжиття [4, с. 568–569].

Можна було б навести безліч прикладів того, які значні постаті (титани Відродження) назавжди прославили Італію саме тому, що свідомо чи підсвідомо в своїй переважно мистецькій діяльності керувалися насамперед закликотом Петрарки до глибинного вивчення, опису і зображення людини. Та більш важливо вказати на те, що подальший розвиток доволі конфліктного європейського конгломерату з десятків незалежних політичних одиниць (найбільше їх було, як відомо, у Німеччині до початку її силового об'єднання) призвів не тільки до прискорення економічного розвитку

й воєнно-торговельної експансії на більшу частину суходолу (рештою території переймалася Московія, яка після залучення ресурсів «приєднаної» України стрімко захоплювала все те, що колись входило у ненависну Монгольську державу), а й еволюції – навіть удосконалення – поняття «гуманізм».

Свій власний його варіант, який найчастіше називають «неогуманізмом», винайшли на німецькомовних теренах Європи. Після низки удосконалень і доповнень формування найбільш повного варіанта неогуманізму пощастило здійснити найосвіченішій людині Європи тих часів філологу, філософу і громадському діячеві Вільгельму Гумбольдту (1767–1835). Він дружив з Гете і Шиллером та був старшим братом для Александра (1769–1859), який після отримання чудової базової освіти пізніше навчався мало не у половині німецьких університетів з метою сформуванню уявлення про «Природу в цілому». З огляду на обмежений обсяг тогочасних природничонаукових знань, Александер Гумбольдт спромігся оволодіти їх більшою частиною й стати справжнім енциклопедистом. Відзначимо той факт, що він не тільки зробив вагомий внесок у знання людей про Землю, започаткував кілька наук, організував багато експедицій на незвідані терени, а й, дуже ймовірно, сприяв формуванню у брата-філолога нестандартних для гуманітаріїв поглядів щодо важливості фундаментальних природничо-математичних досліджень як єдиної перспективної основи для створення нових виробництв і відповідного технологічного та економічного прогресу (у той час непоганим взірцем для німців була не сусідня Франція, а Великобританія з її промисловими досягненнями).

Саме цим, на нашу думку, можна пояснити ту переконаність і рішучість, які виявив Вільгельм Гумбольдт у ті недовгі роки, коли йому надали майже необмежені повноваження в освітній сфері Пруссії. Не гаючи часу, він негайно провів значну реформу народної освіти, сформував дуже чітку кількасходинкову структуру, ідеально при-

стосовану для підготовки освічених і законслухняних громадян і страти еліти з фахівців найвищого класу. Наприклад, в одному тільки 1810 році він запровадив особливий державний екзамен для отримання звання вчителя гімназії, увів систему підготовки таких вчителів та їх подальшого соціального захисту, а головне – винайшов перший у світі «дослідницький» університет і започаткував його роботу в Берліні. Не повторюючи загальновідоме, лише нагадаємо про те, що саме цей винахід виявився найпотужнішим прискорювачем наукового, виробничого та економічного прогресу Німеччини в XIX ст. Ця модель і на сьогодні засвідчує свою незаперечну перевагу над усіма іншими сучасними моделями університетів.

Зазвичай під час пояснення словосполучення «неогуманізм В. Гумбольдта» вказують на те, що він доповнив навчальну програму тогочасних класичних гімназій, де домінувала латина і звичний для Середньовіччя комплект теологічних та інших дисциплін, грецькою мовою і, що важливо подвійно, математикою і природознавством. Як і більшість освічених німців тих часів, В. Гумбольдт віддавав перевагу грецькій мові над латиною через особливості античної культури з її культом досконалої (в усіх відношеннях) людини, помірної релігійності, пошані до громади і держави з відчутними елементами рівноваги в цій пошані, повазі до практичної застосовності більшості природничо-наукових знань.

Отож, фундамент гумбольдтівського неогуманізму полягав саме у виході європейської філософсько-освітньої думки на ідею необхідності формувати в системі державної освіти різнобічно розвинену особистість, яка поважає європейське і національне минуле, володіє кількома мовами, має сформований на досягненнях точних наук світогляд. Був навіть винайдений не зовсім вдалий термін «утраквізм» для позначення цієї «двосторонньої» системи навчання, але він, на щастя, так і не набув поширення й зник разом із занепадом латини у школах.

Головним, якщо керуватися цілями цієї нашої статті, нещастям для всього людства ми вважаємо не втрату терміна «утраквізм», а поступову редукцію значення і впливу неогуманістичних ідей з усім комплексом загальнолюдських цінностей. Вітчизна В. Гумбольдта серед перших скерувала освітню систему на підготовку «справжніх німців» – солдатів та офіцерів, техніків та інженерів, науковців та винахідників. Негативна роль Німеччини у двох світових війнах знищила більшість німецьких досягнень в освіті, філософії, культурі, принизили націю в очах решти світу, якимсь непомітно ліквідували високу й загальну повагу до концепту «неогуманізм». Цю вершину теорії люднолюбства, достоту, «зрізали» й забули. Добре хоч те, що італійська версія гуманізму збереглася разом з пошаною до доби Відродження і Просвітництва.

Не переобтяжуючи цю статтю історичним екскурсами, на закінчення зауважимо, що жахи Другої світової війни спонукали більшість держав світу замислитися над свідомим уникненням ще однієї. Розділена на дві частини Німеччина обрала своїм ідейним пріоритетом становче і повне викорінення тоталітаризму в управлінні та скерування освітньо-виховної системи на знищення можливостей для відродження нацизму. Решта Європи переймалася процесом об'єднання, а СРСР і США – глобальною конкуренцією. Не дивно, що первинна ідея відновити неогуманізм виникла не серед усіх названих, а на теренах Індії у формі характерного для цього своєрідного світу поєднання міфологічного й реалістичного – руху Ананда Марга (Шлях Блаженства), що під проводом проповідника П.Р. Саркара (1921–1990) досяг рівня справжнього неогуманізму й охопив понад 100 держав світу. Керівництво і преса США не надто прихильно поставилися до нового вчення, але частина науковців і викладачів вирішили, що доцільно пригадати про досягнення В. Гумбольдта, започаткувавши на Заході процес поки що скромного Ренесансу-2.

Наш детальний аналіз подібних явищ виконаємо в іншій публікації, а цю закінчимо пропозицією для колег в Україні – на-

став час відроджувати неогуманізм в сучасних складних умовах і використати його на благо Вітчизни і всього людства.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Гарэн Э.** Проблемы итальянского Возрождения / Э. Гарэн. – М. : Прогресс, 1986. – 396 с.
2. **Д'юї Джон.** Демократія і освіта / Джон Д'юї. – Львів : Літопис, 2003. – 294 с.
3. **Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень.** – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. **Новая философская энциклопедия : в 4 т. / Ин-т философии РАН, Нац. общ.-научн. фонд ; Науч.-ред. совет : предс. В. С. Степин, зам. предс. : А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, уч. секр. А. П. Огурцов.** – М. : Мысль, 2000. – Т. 1 : А – Д. – 721, [2] с.
5. **Педагогическая энциклопедия / гл. ред. И. А. Киров.** – М. : Сов. энцикл., 1964. – Т. 1 : А – Е. – 831 с.
6. **Природознавство і гуманітарія. Пошуки взаєморозуміння : монографія / Лук'янець В. С., Кравченко О. М., Мороз О. Я. та ін.** – К. : Вид. ПАРАПАН, 2009. – 317 с.
7. **Соломонова И.** Финляндия отказывается от школьных предметов [Электронный ресурс] / И. Соломонова. – Режим доступа : [http://newsland.com/news/detail/id/1519720/\(25-03-2015\)](http://newsland.com/news/detail/id/1519720/(25-03-2015))
8. **Философский энциклопедический словарь / редкол. : С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др.** – 2-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
9. **The Programme for International Student Assessment (PISA) [Electronic resource].** – Access mode : www.pisa.oecd.org/dataOECD/15/13/39725224.pdf
10. **Schleicher A.** Pisa 2009. Evaluating systems to improve education / A. Schleicher. – Paris : OECD, 2010 (07.12). – 130 p

REFERENCES

1. **Garen E.** Problems of Italian Renaissance / E. Garen. – M. : Progress, 1986. – 396 p.
2. **John Dewey.** Democracy and Education. – Lviv : Litopys, 2003. – 294 p.
3. **Encyclopaedia of Education / Acad. ped. sciences of Ukraine, V. H. Kremen (ed.).** – K. : Yurinkom Inter, 2008 – 1040 p.
4. **The New Encyclopaedia of Philosophy : in 4 vol. / Institute of Philosophy, Russian Academy of Sciences, Natsion. obsch.-nauch. fond; nach-red. sovet: V.S. Stepin (chief) : A.A. Guseinov, G. Yu. Semigin (chief's assist.), A. P. Ogurtsov (scient. secr.).** – M. :Mysl, 2000. – V. 1 : A – D. – 721, [2] p.
5. **Pedagogical Encyclopaedia / I. A. Kirov (ed.).** – M. : Sov. Encyclopaedia, 1964. Vol. 1 : A – E. – 831 p.
6. **Natural history and humanities. The search for understanding : Monograph / Lukianets V. S., Kravchenko O. M., Moroz O. Ya. et al.** – K. : Vyd. PARAPAN, 2009. – 317 p.
7. **Solomonova I.** Finland refuses school subjects [Electronic resource]/I. Solomonova. – Access mode : [http://newsland.com/news/detail/id/1519720/\(25-03-2015\)](http://newsland.com/news/detail/id/1519720/(25-03-2015)).
8. **Philosophical Encyclopaedic Dictionary / Editorial board : S.S. Averintsev, E.A. Arab-Oglu, L.F. Ilichev et al.** – 2nd ed. – M. : Sov. Encyclopaedia, 1989. – 815 p.
9. **The Programme for International Student Assessment (PISA) [Electronic resource].** – Access mode : www.pisa.oecd.org/dataOECD/15/13/39725224.pdf
10. **Schleicher A.** Pisa 2009. Evaluating systems to improve education / A. Schleicher. – Paris : OECD, 2010 (07.12). – 130 p



Валентина ШВЕЦЬ

кандидат хімічних наук,
доцент кафедри фізики,
член наукової ради журналу
«Когнітивістика і медіа в освіті» (Польща)

Ключові слова: дистанційне навчання, фрейм, нелінійність мислення, мультимедійні технології.

У статті висвітлюються психолого-педагогічні аспекти управління навчальною діяльністю студентів з використанням дистанційних технологій навчання. Показаний механізм взаємодії першої і другої сигнальних систем людини. Запропоновано нові способи управління активізацією навчальною діяльністю суб'єктів навчання, зумовлені наявністю специфічних особливостей програмного забезпечення, що використовується для дистанційних технологій навчання.

УДК 37.026:004:316.3

**ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГІЧНІ
АСПЕКТИ
УПРАВЛІННЯ
НАВЧАЛЬНОЮ
ДІЯЛЬНІСТЮ
СТУДЕНТІВ
З ВИКОРИСТАННЯМ
ДИСТАНЦІЙНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ
НАВЧАННЯ**

© Швец В., 2015



ктуальність проблеми. Сучасне суспільство, яке називають інформаційним, характеризується перетворенням інформації на виробничу силу суспільства: найбільший обіг коштів існує в галузі інформаційних технологій. Видатні філософи сучасності (D. Bell, M. Castells, M. Piore, Ch. F. Abel, J. Bodrillard) відзначають різні риси, притаманні інформаційному суспільству. Автор теорії постіндустріалізму (D. Bell) зазначає, що клас технічних спеціалістів став основною професійною групою суспільства, у якому запровадження нововведень усе більше залежить від теоретичного знання. Засновник теорії інформаційного суспільства (M. Castells) вважає, що однією з головних рис інформаційного суспільства є форма соціальної організації, за якої генерація, обробка та передача інформації стали основною виробничою силою суспільства. На думку авторів теорії гнучкої спеціалізації (M. Piore, Ch. F. Abel) в інформаційному суспільстві відбувається невпинна інтелектуалізація праці. Один

з основоположників теорії постмодернізму (J. Bodrillard) акцентує увагу на *зростанні ролі знаку, образу* в поданні інформації. Перелічені вище особливості сучасного суспільства суттєво змінюють спосіб життя людини, психолого-педагогічні умови її навчання та виховання.

Зокрема, під впливом особливостей інформаційного суспільства відбувається трансформація дидактичних принципів навчання [15]: має місце їх нове забарвлення та смислове наповнення, а також змінюється динаміка їх взаємодії, що має бути врахованим у процесі управління навчальною діяльністю суб'єктів навчання (зокрема, на чільне місце в інформаційному суспільстві виходить принцип науковості).

Психологічні проблеми управління навчальною діяльністю суб'єктів навчання з використанням інформаційних технологій (зокрема, технологій дистанційного навчання), висвітлюються у працях В. Дьомкіна [2], В. Кроля, В. Мордвінова, А. Сігова [3], А. Серьожкіної А. [6], М. Старова, М. Чванової, М. Віслобокової [8].

В. Дьомкін акцентує увагу на необхідності подолання комунікаційного бар'єра в процесі дистанційного навчання, яке досягається шляхом створення зворотних зв'язків між суб'єктом навчання та інформаційним навчальним середовищем. В. Кроль, В. Мордвінов, А. Сігов звертають увагу на необхідність практичної реалізації особистісно-орієнтованого та індивідуального навчання, що є наслідком підсилення технічної та технологічної бази сучасної освіти. А. Серьожкіна досліджує психічний стан користувача ЕОМ в контексті появи станів задоволення, невдач, радості, тривоги. М. Старов, М. Чванова, М. Віслобокова приділяють увагу особистісній компоненті спілкування, яка значно зменшується в умовах дистанційного навчання через відсутність мімічних знаків, за допомогою яких відбувається кореляція станів учасників комунікаційного процесу. З цих причин, як вони вважають, неможливо повністю замінити підготовку фахівця дистанцій-

ною формою навчання, можна лише органічно вписати її в інтеграційний цілісний процес навчання.

Перелічені вище праці торкаються актуальних психологічних проблем управління навчальною діяльністю суб'єктів навчання, що виникають в інформаційному суспільстві, але не висвітлюють *механізмів*, які б дозволили наблизитись до вирішення психологічних проблем управління навчальною діяльністю суб'єктів навчання в умовах, коли навчальний процес відбувається за наявності нових форм, засобів і методів, пропонувані інформаційними (зокрема, дистанційними) технологіями.

Мета статті полягає в тому, щоб дослідити психологічні і педагогічні аспекти управління навчальною діяльністю студентів в інформаційному суспільстві і виявити психологічні механізми та нові способи такого управління з використанням інформаційних (зокрема, дистанційних) технологій навчання.

Основний текст статті. Загальні питання педагогічної психології та психології мислення розроблені в працях І. Сеченова [7], І. Павлова [5], М. Амосова [1]. Пріоритет у розвитку вчення про розумову діяльність належить І. Сеченову та І. Павлову. З точки зору створеного Сеченовим І. (1829–1905) і Павловим І. (1849–1936) вчення про рефлекторну природу психіки вона є суб'єктивним образом об'єктивного світу, відображенням дійсності в мозку. Основу теорії рефлексивних відображень складають положення про вищу нервову діяльність, вчення про умовні рефлекси, першу та другу сигнальні системи. Відповідно до положень про вищу нервову діяльність відображення людиною зовнішнього світу є складним психічним процесом, що складається з вражень, уявлень і абстракцій. Зв'язок організму із зовнішнім середовищем відбувається за допомогою нервової системи як наслідок сигналів, що виникають у корі головного мозку.

Особливе значення для теорії навчання має вчення про першу та другу сигнальні системи пам'яті людини. Перша сигнальна

система містить відображення усіх безпосередніх чуттєвих подразників: зорових, слухових, тактильних. Друга сигнальна система пов'язана з мисленням та мовою. Характерною особливістю другої сигнальної системи є її активізація під впливом мови; подразником для неї є слово. Друга сигнальна система виникла у процесі еволюції пізніше, ніж перша сигнальна система, тому вона активізується тільки після збудження першої сигнальної системи.

Знання цього факту відкриває шлях до управління методами активізації навчально-пізнавальної діяльності, а саме: чуттєвий, яскравий образ, сформований у першій сигнальній системі, активізує другу сигнальну систему, у якій відбувається мислительна діяльність. Варто зазначити з цього приводу, що слово і мова, які знаходяться в основі навчання, виконують свою роль тільки тоді, коли вони виходять з дійсності і підтверджуються дійсністю. Зайве захоплення вербальним словом без аналізу дійсності за допомогою органів почуттів приводить або до формального заучування абстрактних понять, або до викривлення поглядів на дійсність (С. Архангельський).

Дія другої сигнальної системи обумовлена не тільки зовнішньою мовою, але й внутрішньою, яка є *характерною рисою роботи користувача ЕОМ*. Людина, яка виконує інтелектуальну діяльність мовчки, ще не виконує її тим самим без допомоги мови. Вона тільки замінює процеси зовнішньої мови процесами внутрішньої, які, звичайно, якісно відрізняються від зовнішньої, але являють собою ще більш складний і високий щабель у розвитку (Л. Виготський).

Яким є механізм взаємодії першої та другої сигнальних систем? Відповідь на це питання знаходимо в праці академіка М. Амосова [1]. Взаємодія першої та другої сигнальних систем відбувається завдяки функції, яка на латентному рівні закладена в мозку людини. Ця функція називається *допитливістю*. Активізується ця функція тільки тоді, коли виникає яскравий образ явища або процесу, який викликає почут-

тя подиву чи захоплення. Ці почуття приводять до появи запитання: «Чому?». Як тільки з'являється питання «Чому?», активізується діяльність другої сигнальної системи, яка починає шукати відповідь на запитання (рис.1).



Рис. 1. Механізм взаємодії першої та другої сигнальних систем

Навчальний процес у доінформаційну епоху будувався таким чином, що завдання активізації першої сигнальної системи покладалось на викладача, який проводив на заняттях експерименти, демонстрації, показував моделі. Активізація другої сигнальної системи відбувалась за допомогою підручника на паперових носіях, який створювався на принципах логічності, послідовності, доступності навчання.

Інша ситуація виникає, коли студент навчається за дистанційною формою навчання. В цьому випадку можливості для безпосередніх комунікацій у педагогічній системі «викладач – студент» обмежуються, більш того – змінюється сама система: між керуючою (викладач) та керованою (студент) частинами цієї системи з'являється посередник (комп'ютер). Ці обставини викликають необхідність уточнень і змін традиційних психологічних основ управління навчальною діяльністю суб'єктів навчання, сформульованих П. Гальперінім і Н. Талізіню в 70-х роках ХХ ст.

В інформаційній фазі розвитку суспільства виникли нові форми взаємодії викладача і студента, які доповнюють традиційні форми управління навчальною діяльністю суб'єктів навчання. Після появи технологій дистанційного навчання з'явилися нові засоби навчання – електронний підручник та електронний ресурс, які надали багато нових можливостей для активізації першої та другої сигнальних систем. Принципова відмінність підручника на паперовому носії від електронного підручника полягає

в тому, що підручник на паперовому носії має *текст*, а електронний підручник (або ресурс) має *гіпертекст*. Ця технологічна особливість електронного підручника дозволяє викликати завдяки гіпертекстовим посиланням мультимедійні презентації, відео, анімацію, звук; і, як наслідок, створювати електронні ресурси й підручники, які повністю відповідають положенням учень І. Сеченова, І. Павлова, М. Амосова.

Варто зазначити при цьому, що у процесі використання навчального матеріалу у вигляді комп'ютерного ілюстрованого тексту занурення уваги суб'єктів навчання в навчальний матеріал не відбувається взагалі, як виявили сучасні дослідники Р. Моргено і Р. Маєр [12]. Схеми на рис. 1 дає пояснення такого психологічного явища: за відсутності перших двох складових навчально-пізнавального процесу (активізації першої сигнальної системи та функції допитливості) друга сигнальна система функціонувати не може.

Таким чином, відсутність контакту з викладачем, який активізує діяльність першої сигнальної системи, повинна бути скомпенсована іншими засобами активізації першої сигнальної системи людини, наприклад, мультимедійними демонстраціями і відеопрезентаціями. Одним з видів мультимедійних демонстрацій є динамічні опорні сигнали.

Автором опорних сигналів і карт пам'яті є англійський психолог Т. Вузан [10]. Завдяки активній педагогічній діяльності В. Шаталова опорні сигнали, зібрані в опорні конспекти, що являють собою набір рисунків, схем, формул, об'єднаних смисловим наповненням і забезпечених коментарями, які дають можливість створювати цілісну графічно-вербальну структуру для подання навчальної інформації, стали широко відомими в педагогіці ще з радянських часів. Інформаційні технології надають можливість створювати опорні сигнали, які є *динамічними*, на відміну від статичних опорних конспектів на паперових носіях. Доцільно запропонувати таку класифікацію динамічних опорних сигналів, які за-

стосовуються в дистанційному навчанні:

1. Динамічний опорний сигнал з виділеним опорним елементом у вигляді форми (динамічно змінюється форма об'єкта на екрані монітора).

2. Динамічний опорний сигнал з виділеним опорним елементом у вигляді кольору.

3. Динамічний опорний сигнал з виділеним опорним елементом у вигляді інтенсивності зображення (змінюється інтенсивність зображення).

4. Динамічний опорний сигнал з виділеним опорним елементом у вигляді розміру зображення.

5. Динамічний опорний сигнал з виділеним опорним елементом у вигляді дискретності зображення (блимаючий екран, спливаючі зображення).

6. Динамічний опорний сигнал з виділеним опорним елементом у вигляді різної швидкості руху об'єктів на екрані.

7. Динамічний опорний сигнал з виділеним опорним елементом у вигляді звукового чи музичного супроводу.

Має сенс зауважити, що статичні опорні сигнали також використовують опору на колір, форму, інтенсивність забарвлення, але не завжди статичний опорний сигнал дозволяє досягнути формування повного уявлення про необхідне поняття через те, що динамічні опорні сигнали, на відміну від статичних, демонструють *результат* явища чи процесу.

Управління процесом засвоєння знань з використанням динамічних опорних сигналів дозволяє реалізувати *принцип додатковості в навчанні* (О. Железнякова), згідно з яким процес навчання повинен бути побудований таким чином, щоб навчались як учні з абстрактним мисленням, так і учні з образним мисленням. У процесі роботи з мультимедійними презентаціями учні з абстрактним мисленням отримують розвиток образної сфери інтелектуальної діяльності, а в учнів з образним мисленням з'являється стимул до абстрагування, розвитку абстрактної сфери мислення. Варто зазначити також, що динамічні опорні сигнали мають ту властивість, що можуть зробити на-

вчальний матеріал більш естетичним, наближити його до особливостей сприйняття суб'єктом навчання, як зазначено в статті авторів V. Shvets, A. Shvets [16].

Сучасні інформаційні технології надають багаті можливості для формування таких образних опорних сигналів, які активізують першу сигнальну систему суб'єкта навчання. Серед найбільш розповсюджених комп'ютерних продуктів, які використовуються в якості мультимедійних засобів навчання, варто відзначити Adobe Flash, Sketch Up, 3D-Studio.

Можливість створення мультимедійних презентацій – не єдина можливість гіпертексту. Набагато більш суттєвою особливістю гіпертексту є можливість реалізації *нелінійності мислення користувача*. На цю особливість гіпертексту звернув увагу представник сучасної школи французької філософії G. Deleuze [11]. В цій праці G. Deleuze вперше описав систему асоціативних зв'язків у свідомості людини, яку пізніше разом з F. Guattari назвав «різоною». У перекладі з французької слово «*rhizomes*» означає «кореневище». Різоматична модель пояснює траєкторію руху користувача ЕОМ у комп'ютерній мережі по гіперпосиланнях віртуального інформаційного простору таким чином: гіпертексти можна порівняти з різоною, у якій головний корінь породжує багато вторинних корінців (рис. 2).

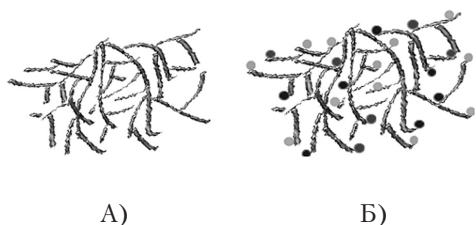


Рис. 2. Зображення різоми (А) та її застосування для інтерпретації гіпертексту (Б): різома з нанесеними на ній точками віртуального гіперпростору.

Підручник на паперових носіях характеризується лінійною структурою, він містить матеріал однієї й тієї ж дисципліни, який розміщується лінійно. Електронний під-

ручник містить гіпертекст, який дозволяє перетворити його в електронний ресурс, що характеризується *нелінійністю структури*. Нелінійність структури електронного ресурсу розкриває додаткові можливості для активізації першої сигнальної системи, а саме: пошук по гіпертекстових посиланнях забезпечує суб'єкта навчання додатковою необхідною інформацією з інших джерел. Наприклад, в електронному ресурсі «Електротехніка з основами промислової електроніки» (гриф МОН України, 2014 р., автор В. Д. Швець) [9] у платформі дистанційного навчання MOODLE містяться знання не тільки з електротехніки, але також теоретичний матеріал з математики та відеодемонстрації. Нелінійність мислительної діяльності суб'єкта навчання забезпечується гіпертекстовими посиланнями, що містяться в теоретичному розділі; у розділі для виконання лабораторних робіт; у розділі, який містить систему корекційних задач, що апелюють до матеріалу, необхідному для навчання студента.

Нижче, на рис. 3, наведено зображення вказівки до виконання лабораторної роботи з гіпертекстовим посиланням на відеофрагмент монтажу електричного кола.

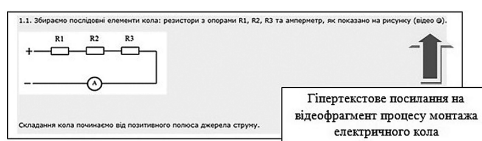


Рис. 3. Фрагмент копії екрана електронного ресурсу «Електротехніка з основами промислової електроніки», створеного в платформі дистанційного навчання MOODLE, з гіпертекстовим посиланням на відеофрагмент процесу монтування електричного кола.

Після активізації гіпертекстового посилання демонструється відеоматеріал з монтування електричного кола, який виконано за допомогою програми «Beginnings of ELECTRONICS» для випадку, коли опори створені електричними лампами (рис. 4).

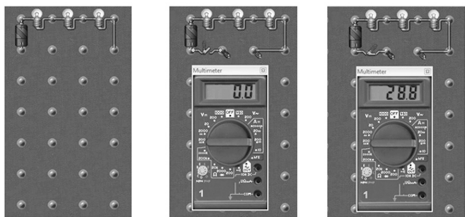


Рис. 4. Фрагменти відеодемонстрації монтажування електричного кола, які розкриваються після активізації гіпертекстового посилання в інструкції до виконання лабораторної роботи.

У 80-х роках ХХ століття з'явився новий потужний засіб активізації першої сигнальної системи, а саме *фрейм*. Фрейм в якості когнітивної рамки для подання інформації був уперше запропонований М. Мінським [4] і став основою для створення експертних систем – програм, які оперують не цифрами, а правилами логічних умовиводів. Використання фреймів і фреймових структур для подання навчальної інформації приводить до суттєвого підвищення якості знань і успішності суб'єктів навчання, як це було показано в [14] на основі педагогічних досліджень, виконаних автором у Державному університеті інформаційно-комунікаційних технологій. Проведені дослідження виявили, що фреймові структури і графі засвоєння знань разом із мультимедійними презентаціями, що втілені в авторському електронному підручнику «Основи класичної фізики» [17], є дієвими засобами активізації першої сигнальної системи студентів та механізмів запам'ятовування на основі постійних сум та запам'ятовування за схожістю, описаних І. Сеченовим [7], чим пояснюється підвищення показників навчання. Подання навчальної інформації у вигляді фреймів і фреймових структур дозволяє активізувати зорові рецептори студента, створюючи їй графічний образ; а використання анімації разом із звуковим супроводом, написаним магістром композиції Г. Швець, активізує слухові рецептори, діючи тим самим на першу сигнальну систему суб'єкта навчання.

Гіпертекстові практикуми й тренінги з розв'язування задач, створені на основі графічних образів фреймів подання знань, дозволяють у короткі терміни сформувати навички роботи з основними інтегрально-диференціальними співвідношеннями між величинами у фізиці [17] та фізичній хімії [13].

Висновки

Узагальнюючи викладений вище матеріал, зазначимо, що технологічні можливості інформаційного суспільства суттєво розширюють і видозмінюють множину традиційних методів управління навчальною діяльністю суб'єктів навчання, таких як: структування навчального матеріалу, програмування навчальної діяльності, візуалізація знань, моделювання.

Базовим психологічним механізмом, який лежить в основі засвоєння знань, є взаємодія першої і другої сигнальних систем завдяки латентній функції мозку, що називається допитливістю. З переходом суспільства в інформаційну фазу розвитку змінюються способи активізації першої сигнальної системи, яка є спусковим механізмом для функціонування другої сигнальної системи, пов'язаної з мовою, словом. Особливістю навчання за дистанційною формою з використанням програмно-інструментальних платформ є та, що навчання проходить на рівні внутрішньої мови користувача, а обмеженість мимічних форм спілкування студента з викладачем викликає необхідність компенсації традиційних способів активізації першої сигнальної системи.

У цій праці висвітлена поява *нових методів управління навчальною діяльністю суб'єкта навчання*, що зумовлюють активізацію його першої сигнальної системи в умовах застосування технологій дистанційного навчання, серед яких варто зазначити:

- 1) мультимедійні презентації;
- 2) динамічні опорні сигнали;
- 3) гіпертекстуальні електронні ресурси, що застосовуються в системі дистанційного навчання;

4) фрейми подання навчальної інформації та їх графічні образи, які використовуються для створення інтерактивних тренінгів і гіпертекстових практикумів.

Перелічені вище способи активізації

першої сигнальної системи в навчальній діяльності суб'єкта навчання є специфічними і характерними для інформаційного суспільства, яке пропонує нові інформаційні засоби навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Амосов Н. М.** Алгоритмы разума / Н. М. Амосов. – К. : Наукова думка, 1979. – 225 с.
2. **Демкин В. Д.** Психолого-педагогические особенности дистанционного образования / В. Д. Демкин // Высшее образование в России. – 2000. – Т. 19, № 1. – С. 89–100.
3. **Кроль В. ИТ:** психологическое сопровождение / В. Кроль, В. Мордвинов, А. Сигов // Высшее образование в России. – 2005. – № 7. – С. 87–90.
4. **Минский М.** Фреймы для представления знаний / М. Минский; [пер. с англ. О. Н. Гринбаума]; под ред Ф. М. Кулакова. – М. : Энергия, 1979. – 151 с.
5. **Павлов И. П.** Полное собр. трудов : [в 5 т.] / И. П. Павлов. – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1949. – Т. 3. – 603 с.
6. **Сережкина А. Е.** Психические состояния пользователей ЭВМ в процессе компьютеризированной деятельности: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Сережкина Анна Евгеньевна. – Казань, 1998. – 172 с.
7. **Сеченов И. М.** Элементы мысли / И. М. Сеченов. – М. ; Л. : Изд-во Акад. наук СССР, 1943. – 223 с.
8. **Старов М. И.** Психолого-педагогические проблемы общения при дистанционном обучении / М. И. Старов, М. С. Чванова, М. В. Вислобокова // Дистанционное образование. – 1999. – № 2. – С. 26–31.
9. **Швец В. Д.** Методичні особливості програмування навчальної діяльності студентів з використанням інформаційних технологій / В. Д. Швець // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2012. – № 71. – С. 40–47.

REFERENCES

1. **Amosov N.M.** Algorithms of mind / N.M. Amosov. – K.: Naukova Dumka, 1979. – 225 p.
2. **Demkyn V.D.** Psychological and pedagogical Features of Distance Education / V.D. Demkyn // Higher Education in Russia. – 2000 – Vol 19, № 1. – P. 89-100.
3. **Kroll V.** IT: Psychological guidance / V. Kroll, V. Mordvinov, A. Sigov // Higher Education in Russia. - 2005. - № 7. - P. 87-90.
4. **Minskii M.** Frames for presentation of knowledge / M. Minskii; [Transl. from English by O.N. Grinbaum]; ed Fiodor Kulakov. – Moscow : Energy, 1979. – 151 p.
5. **Pavlov I. P.** Full Coll. Of Works: [5 vol.] / I.P. Pavlov. – Moscow; AL: Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR, 1949. – Vol. 3. – 603 p.
6. **Serezhkina A. Ye.** Psychyc state of ECM users in the process of computer activity: Dis. ... Candidate of Psycholog. Sciences: 19.00.01 / Serezhkina Anna Y evgenevna. – Kazan, 1998. – 172 p.
7. **Sechenov I. M.** Elements of thoughts / I.M. Sechenov. – Moscow; L: Publishing House of Acad. Sciences of the USSR, 1943. – 223 p.
8. **Starov M. I.** Pedagogical and psychological communication problems in distance learning / Starov M.I., M.S. Chvanova, M.V. Vyslobokova // Distance education. – 1999. – № 2. – P. 26-31.
9. **Shvets V. D.** Methodical features in educational programming of students using information technology / V.D. Shvets // Problems of education: scientific-method. Coll. – K. Institute of Innovative Technology and Education, 2012. – № 71. – P. 40-47.
10. **Buzan T.** Mind Map [Electronic resource] / T. Buzan. – Access mode : <http://thinkbuzan.com>. – (27.03.2015). – The name of the screen.
11. **Deleuze G.** Empirisme et subjectivité / G. Deleuse. – Paris : Presses Universitaires de France, 1973. – 152 p.
12. **Moreno R.** Learning science in virtual reality multimedia environments: role of methods and media / R. Moreno, R. E. Mayer // Journal of Educational Psychology. – 2002. –Vol. 94, No. 3. – P. 598–610.
13. **Shvets V.** Physical chemistry teaching in conditions of information society : [monograph] / V. Shvets. – Saarbrücken : LAP Lambert, 2014. – 164 p.
14. **Shvets V.** The Influence Model of Knowledge Representation on Knowledge Quality / V. Shvets // Journal of Psychology and Pedagogy Signum Temporis. – 2012. – Vol. 5, No. – P. 30–36.
15. **Shvets V. D.** The transformation of the didactic principles in the information society/ V. D. Shvets // Scientific Bulletin of the Institute of Vocational Education. – 2014. – № 7. – P. 53–57.
16. **Shvets V.** Visualization of knowledge as a realization of the didactic principle of aesthetization of education [Electronic resource] / V. Shvets, A. Shvets. – Access mode : <http://wiedzaiedukacja.eu/archives/55304>. – (29.01.2012). – The name of the screen.
17. **Szwec W.** E-learningowy podręcznik «Podstawy fizyki klasycznej» dla edukacji na odległość / W. Szwec // Mat. 17 Ogólnopolskie Symp. Nauk : recenzent prof. zw., dr. hab. Władysław P. Zaczyński. – Kraków (Polska). – 2007. – S. 242–248.



Юлія ОПАНАСЮК

кандидат економічних наук,
докторант НПУ імені М. П. Драгоманова

Ключові слова: людина, освіта, культура, філософія освіти, глобалізація, прогрес.

Сучасному світу притаманні стрімке наростання інформації і зміна засобів комунікації. Ще донедавна людина набувала знань, яких їй вистачало на все її життя. Сьогодні інформація старіє, не встигаючи дійти до споживача, якому доводиться постійно вчитися, перенавчатися, перетворювати власне життя. Із зміною сукупної діяльності принципово змінилися й комунікаційні технології. Отож, нині треба вміти швидко орієнтуватися в просторі знань, навчитися без жалю відмовлятися від застарілих стереотипів і форм поведінки та мислення. Водночас сучасний етап розвитку людства характеризується посиленням процесу глобалізації та поглибленням проблем у системі відносин «людина – суспільство». Підвищуючи ефективність економіки, глобалізація побіжно створює потенційну загрозу демонтажу створеної протягом попереднього століття соціальної надбудови (зокрема й освіти) з можливим загостренням класових відносин у планетарному масштабі.

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

© Опанасюк Ю., 2015



скільки філософія освіти належить до розряду гуманітарних, людинознавчих наук і нерозривно пов'язана з усвідомленням та розумінням місця й ролі людини в сучасному світі, а також через те, що ХХ століття можна вважати певною мірою переломним в її розвитку, тенденції піднесення сучасного людинознавства найбезпосереднішим чином позначатимуться (і вже позначаються) на метаморфозах основних педагогічних понять, категорій, закономірностей та взаємозв'язків, а отже, й на трансформації педагогіки як науки в цілому.

Відзначимо глобальне й стрімке лавиноподібне наростання інформації і зміну засобів комунікації в сучасному світі. Сторіччя тому людина в процесі власної освіти отримувала знання, яких вистачало на все її життя. Зміна інформації йшла вкрай повільно. Сьогодні визначається як час інформаційного буму, інформаційного вибуху. Інформація старіє, не встигаючи дійти до свого споживача. Особливо це стосується науково-технічної, професійно орієнтованої інформації. Звідси виникає проблема відбору змісту освіти. Як абсолютно справедливо зазначає П. Г. Щедровицький, «розуміння того, що людина обтяжена швидко застаріваючими і нефункціональними знаннями, уміннями і навиками; розумін-

ня того, що чим більше людина знає і уміє, тим вона є слабкішою відносно постійно змінного світу; розуміння того, що найбільш гнучким, мобільним і сильним є той, хто уміє перетворювати простір свого інтелекту на «чистий аркуш паперу», розуміння того, що найважливішою виявляється функція забування, стирання, і саме здатність здійснити цю функцію робить людину учасником процесу розвитку – все це є симптомами тихої революції, яка відбулась у сфері педагогіки» [2, с. 138].

Визначальною рисою сучасного суспільного життя для кожного індивіда як соціально активної істоти є *необхідність постійно доучуватися, перенавчатися, змінювати своє життя*. Загальновідомо, що якщо до кінця XIX ст. вимоги до форм виробничо-практичної діяльності мінялися приблизно з тією ж частотою, що і покоління, то сьогодні окремі людині доводиться кілька разів змінювати спеціалізацію, і навіть професію впродовж свого життя. На думку П.Г. Щедровицького, відбулося істотне розузгодження циклу життя людини і циклів життя її занять (спеціалізацій, професій). В умовах тимчасового розриву, пов'язаного з розробкою навчальних матеріалів, навчальних предметів і навчальних дисциплін, необхідність довготривалої підготовки людини до виконання складних видів діяльності перетворилася на самостійну проблему. Навіть більше, адже людина вчиться протягом 15–18 років (що пропорційно її трудовому циклу), але на той час, коли вона засвоїть певний тип діяльності, ця діяльність вже може перестати існувати як суспільно значуща спеціалізація. Цикли життя навчальних програм розійшлися з циклами соціальних і трудових функцій (спеціальностей, професій).

У кінці минулого століття була зроблена спроба подолати цей розрив через створення системи перепідготовки кадрів і підвищення кваліфікації, але ця стратегія виявилася малоефективною. На сучасному етапі стратегія функціонування сфери освіти, орієнтованої на підготовку людей для виконання ними конкретних часткових функцій усередині виробничих процесів, відкидається скрізь у світі.

Пов'язано це з тим, що сама людська сукупна діяльність принципово змінилася, змінилися принципи її функціональної організації, уже зовсім не домінують фабрика і той конвеєр, які були характерні для початку XX ст. Людям усе більше доводиться управляти технологіями і будувати комунікацію один з одним для досягнення спільних цілей, а отже, їм необхідно орієнтуватися у просторі знань, уміти без жалю відмовлятися від стереотипів, що склалися, і форм поведінки та мислення. Як справедливо зазначається, «наше завдання полягає не в тому, щоб стерти попередні форми діяльності, а в тому, щоб з цього виріс наступний стан (про який ми нічого не можемо сказати), що не закриває шляху подальшого розгортання (спрямованість якого нам невідома)» [1, с. 83]. Таким чином, у галузі професійної підготовки можна констатувати перехід від принципу стабільності до принципу мобільності.

Основними параметрами сучасної глобалізації визначаються: економічна взаємозалежність – посилення відкритості національних ринків, поглиблення міжнародного поділу і кооперації праці; інформаційна глобалізація, взаємозалежність, що пов'язана з проблемами загальнопланетарної безпеки, – екологія, ядерна енергетика, ядерна зброя тощо. Однак цікавим є не лише констатація цього факту в історії розвитку цивілізації, а з'ясування його сутності, умов виникнення, форм і механізмів функціонування, ролі та впливовості на сучасний світопорядок.

Ще у середині XX століття О.К. Флехтхайм, Р. Юнг, Ж.-П. Сартр стверджували, що фундаментальні технологічні зміни ведуть людство у напрямі до світової інтеграції і взаємозалежності. Ними були розроблені правила і закони світової спільноти, світової культури, а також засади майбутньої світової держави, спроможної управляти зростаючим рівнем взаємозалежності. На їх думку, під сумнів ставиться роль самої суверенної національної держави як суб'єкта міжнародних відносин і стверджується, що національна держава перетвориться у пережиток минулого [3, с. 43].

Чим ближче ми підходимо до глобального інтегрального цілого, тим ближче ми до кінця географії (державного національного поділу світу). Теоретично ці докази заслуговують уваги. Якщо ж їх застосувати до будь-якої конкретної країни й оцінити з позицій національних інтересів, то виявиться, як показує практика провідних країн світу, що жодна країна не звільнилася від протекціонізму, який вважається випробуваним засобом захисту національних виробників. Відкритість економіки зовсім не суперечить прагненню держав бути на сторожі своїх економічних інтересів. Намагаючись утримувати свій рейтинг, держава з високим рівнем конкурентоспроможності, уміло маневруючи торговим і технологічним протекціонізмом, використовує цей важіль як надійний спосіб підтримання вигідного для країни рівня національної безпеки.

Існує більше десятка проектів Всесвітньої Конституції. Базуються вони на тезі про необхідність перегляду принципу національного суверенітету в нинішньому його розумінні і підводять до ідеї поступової інтернаціоналізації усіх світових ресурсів на основі принципу загального спадку людства. Усі вони вбачають необхідність створення ефективних наднаціональних установ, завданням яких повинно бути оптимальне управління планетою. Так, наприклад, однією з таких конституцій світу пропонується створити 5 регіональних федерацій – на кожному континенті. Вони повинні стати основою створення світового порядку [4, с. 115].

До числа найбільш відомих моделей розвитку через глобалізацію можна віднести модель Римського клубу «Перебудова світового порядку», підготовлену Яном Тінбергеном, а також розробки Д. Медоуза, Д. Форрестера та ін. Тоді ж було запропоновано відоме визначення «глобальної революції» (з першої доповіді Римського клубу, присвяченого цьому феномену), за яким глобальна революція не має ідеологічної основи. Вона формується під впливом геостратегічних потрясінь, соціальних, технологічних, культурних і етнічних факторів, поєднання яких веде у невідомість.

Вважаємо, що автори доповіді припустилися тут серйозного прорахунку. Глобальна революція, що відбувається, має свою ідеологічну основу. Більше того, її основна рушійна сила, а також джерело численних проблем і зривів знаходиться саме у сфері світосприймання [5].

Це явище все більше входить у різні сфери нашого життя. Однак загальноновизнаного терміна, який охоплював би всю багатогранність цього феномена немає, адже для кожної галузі процес глобалізації має свою специфіку. Однак, з огляду на уже сформульовані в літературі визначення поняття глобалізації та форми його прояву, слід зауважити насамперед, що глобалізація є продуктом епохи постмодерну, формування основ *ноосферної цивілізації* та переходу від *індустріальної до постіндустріальної стадії* економічного розвитку. Так географи називають два феномени цього явища:

1) *глокалізацію* процесів *транснаціоналізації*, що розшифровується як створення систем контролю й управління, які спроможні поєднати централізацію з локальними економічними інтересами, і

2) утворення «*економічних архіпелазів*», зокрема, асоціацій великих міст-мегаполісів.

Представники технологічних наук обговорюють *технологізм*, чи *злиття нововведень і нових технологій*, які з'являються в окремих країнах, в єдиний комплекс технічних знань, виникнення «технологічних макросистем» у сферах зв'язку, транспорту, виробництва, наслідки революції телекомунікації, створення Інтернету, перетворення всіх людей у жителів єдиного «планетарного села».

Розглядаючи «соціальний вимір» інформаційної філософії освіти, зазначимо, що проблеми соціальної політики та соціального захисту все частіше стають об'єктом досліджень вчених, адже людський, або соціальний капітал, потребує нових вкладень і відтворення завдяки зростанню його важливості у нових умовах для підвищення рівня освіченості, стану здоров'я, продуктивності та творчого потенціалу робочої сили.

Саме перетворення людського капіталу, на нашу думку, на найбільш важливий ре-

курс розвитку, дедалі більша соціалізація такого розвитку спрямована на всебічне покращання умов доступу людини до різноманітних благ цивілізації, а розширення можливостей її самореалізації є основною суттю сучасних глобальних соціально-економічних перетворень.

Сучасний етап розвитку людства характеризується посиленням процесу глобалізації, тому виокремимо три групи глобальних проблем, з яких проблеми відносин у системі «людина – суспільство» – ріст народонаселення; боротьба з бідністю, голодом, хворобами; розвиток людини в умовах НТР прямо пов'язані з проблемами соціального захисту, що впливають на зайнятість, безробіття, умови праці й соціальні гарантії.

Крім того, у доповіді Римського клубу зазначалося, що у розвинутих країнах чітко означені проблеми, вирішення яких потребує дієвої системи соціального захисту: зростання безробіття і нестабільності зайнятості внаслідок спаду в традиційних галузях виробництва, переміщення його у бідні країни, скорочення зайнятості у сфері управління, випередження розвитку фінансового капіталу; зростання витрат на старіюче населення; збільшення у цих країнах чисельності людей, що перебувають за межею бідності; зміна структури суспільства через зміну складу сімей, зростання числа розлучень і збільшення числа жінок, які беруть участь у трудовій діяльності, необхідність проведення реформи в системі виплат у зв'язку з підвищення рівності між чоловіками і жінками.

Торкаючись такої глобальної проблеми, як безробіття, виокремимо три його типи:

1) період нормального функціонування економіки, коли безробіття не вимушене, а добровільне і відповідає певному природному;

2) структурного коригування, коли виникає невідповідність між попитом і пропозицією робочої сили;

3) короткі за часом економічні цикли, які тривають у сучасних умовах три-чотири роки.

Саме необхідність стабілізації економічного циклу вимагає, на нашу думку, дер-

жавного втручання для забезпечення громадян суспільними благами, нейтралізації впливу зовнішніх чинників на виробництво й споживання, покращання інформаційних потоків, перерозподілу доходів тощо при визначенні, які види цього втручання найбільшою мірою сприяють оптимізації, раціоналізації господарської системи, підвищенню її гнучкості та адаптаційних можливостей.

Принагідно вважаємо, що саме ринок за сприяння держави слід розглядати як механізм, що найбільш ефективно забезпечує виявлення суспільних потреб у формуванні пропозицій суспільного виробництва з викладенням таких трьох головних функцій держави: регулювання ринку через правові інститути, судову і грошово-кредитні системи; усунення недоліків ринкової системи через забезпечення суспільного добробуту, потреб державної оборони, охорони здоров'я, довілля та ін.; виконання соціальних функцій, головними з яких є зростання людського потенціалу і регулювання трудових відносин на основі принципів соціального партнерства, підприємців і найманих працівників для недопущення надмірного майнового розшарування населення на бідних і багатих.

При цьому, на нашу думку, слід розрізняти поняття ринку праці і ринкового механізму, що діє у сфері праці. Якщо перше – це безпосередня взаємодія попиту і пропозиції праці, то друге – це система конкретних законодавчо закріплених правил взаємодії економічних агентів, які базуються на ринкових відносинах.

Оскільки глобалізація є багатограним процесом, то визначимо кілька основних його факторів: технологічний прогрес як головна рушійна сила; невинне зниження цін на послуги зв'язку і транспортні витрати; революція в інформаційній технології, яка стає головним економічним ресурсом; лібералізація торгівлі та інших видів міжнародних зв'язків на світовому, регіональному і субрегіональному рівнях; розвиток міжнародних економічних і культурних відносин, що сприяють врегулюванню багатьох політичних конфліктів; інтенсифікація потоків прямих іноземних ін-

вестицій. посилення інтеграції фінансових ринків і зростаюча роль багатонаціональних підприємств, які поступово виробили чотири стратегічні передумови проглобалістського типу: забезпечення власного виробництва закордонною сировиною; закріплення на зарубіжному ринку збуту шляхом створення власних філіалів; регіоналізація виробництва шляхом його переміщення в інші країни, де значно нижчі витрати (крім того, зазначимо, що переміщення процесів виробництва до країн з низькою вартістю праці, а також працезамінною технологією ставить цілі повної зайнятості під сумнів); орієнтація на технофінансову стратегію при використанні власних зарубіжних інвестицій для організації субпідрядних підприємств і пошук прибутків на міжнародних фінансових ринках; зростання міжнародної мобільності трудових ресурсів.

Не включаючи у цей перелік фактори розвитку міжнародної торгівлі, водночас зробимо два висновки, що впливають, на нашу думку, з аналізу поширення експортно-імпоротної діяльності:

1) вплив зовнішньої торгівлі на економічне становище власників різних факторів залежить від співвідношення імпорتنих і експортних товарів в їх споживанні;

2) власники факторів, високоспеціалізованих в експортному виробництві, виграють, а в імпортозамінному – програють від розширення торгівлі.

За нашою оцінкою, поглиблення процесу глобалізації має як позитивні, так і

негативні наслідки, ставлячи перед розвинутими країнами проблему зайнятості внаслідок швидкої й складної перебудови економіки, а перед бідними – зростання ще більшої нерівності з відповідною загрозою маргіналізації цілих регіонів планети.

Щобільше, глобалізація має великий вплив на діяльність держави, значною мірою обмежуючи здатність урядів здійснювати контроль за механізмом проведення економічної політики, при втрачанні дієвості класичних інструментів національної політики, що покликані активізувати економічне зростання чи стримувати негативні процеси.

Таким чином глобалізація в кінці ХХ ст., підвищуючи ефективність економіки, потенційно несе загрозу демонтажу всієї створеної протягом століття соціальної надбудови з можливим загостренням класових відносин у планетарному масштабі.

Отже, суспільний розвиток по своїй суті є явищем набагато більш складним, ніж зростання, і означає рух уперед всієї соціально-економічної системи. Зазначимо, що довготривалий прогресивний суспільний розвиток мав місце тоді, коли спостерігалось поєднання таких факторів, як технічний прогрес, перевага критичного мислення та інноваційності, економічні знання і здатність організувати розширення виробництва та обміну, політична воля правителів провести необхідні інституційні реформи, відкритість до зовнішніх контактів тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Д'юї Дж.** Демократія і освіта / Дж. Д'юї. – Львів : Літопис, 2003. – 289 с.
2. **Щедровицкий П. Г.** Педагогика свободы / П. Г. Щедровицкий. – М. : Архитектура С, 2004. – 128 с.

REFERENCES

1. **Dewey J.** Democracy and education / J. Dewey. – Lviv : Chronicle, 2003. – 289 p.
2. **Schedrovytskii P. G.** Pedagogy of freedom / P. G. Shchedrovytskii. – Moscow : Architecture S, 2004. – 128 p.

1. **Kellner D.** Critical Theory, Marxism, and Modernity / D. Kellner. – Cambridge, UK and Baltimore, Md. : Polity Press and John Hopkins University Press, 2009. – 288 p.
2. **Robertson R.** Globalization: Social Theory and Global Culture (Published in association with Theory, Culture & Society) / R. Robertson. – L. : Sage Publications Ltd, 2005. – 224 p.
3. **Stokes P.** «A Global Education Market? Global Businesses Building Local Markets» [Electronic resource] / P. Stokes // Eduventures.com White Paper, May, 2010. – Access mode : http://www.eduventures.com/research/intl_resources.cfm.



Мирослав БАК

кандидат педагогічних наук,
здобувач НПУ імені М.П.Драгоманова

Ключові слова: людина, освіта, інформація, комп'ютерні технології, мультимедіа, мультимедійні технології, мультимедійні засоби навчання.

Домінантними складовими розвитку сучасної освіти є нові інформаційні технології, які надають практично необмежені можливості для самостійної і спільної творчої діяльності суб'єктів навчального процесу. Адже з авторитарного носія істини викладач нині перетворюється на учасника продуктивної діяльності учнів. Водночас за допомогою новітніх технічних і мультимедійних засобів він створює сприятливе середовище для формування власного інтелекту. Особливу роль в цьому процесі відіграє комп'ютерна техніка і мережеві технології. Стаття присвячена розгляду основних технологій мультимедійної освіти та мультимедійних засобів навчання.

УДК 004.032.6:37

ОСНОВНІ ТЕХНОЛОГІЇ МУЛЬТИМЕДІЙНОЇ ОСВІТИ

© Бак М., 2015



Мультимедіа-технології дозволяють інтенсифікувати навчально-виховний процес, стимулювати розвиток мислення та уяви учнів, збільшувати обсяг навчального матеріалу для творчого засвоєння й використання його учнями, формувати дослідницькі, пошукові вміння, уміння приймати оптимальні рішення, викликати зацікавленість та позитивне ставлення до навчання.

Однією з головних дидактичних проблем, що стоять сьогодні перед педагогічною наукою, є невирішені до кінця завдання створення та запровадження в системі освіти таких технологій навчання, які забезпечили б інтенсивне оволодіння учнями міцними знаннями, уміннями і навичками та сприяли б якісному системному засвоєнню змісту навчання – мультимедійних засобів навчання (МЗН). Науковці і педагогіки практики на сучасному етапі розвитку педагогічної науки докладають чимало зусиль для вирішення цієї проблеми [2; 3].

Перспективним шляхом удосконалення та оптимізації навчального процесу в училищі є використання мультимедійної системи. Мультимедіа, маючи особливий вплив на сфери навчання і виховання, дає змогу інтенсифікувати процес навчання, надати йому динамізму, гнучкості, посилити його прикладну спрямованість.

Сучасне викладання неможливе без використання мультимедіа-технологій як інструменту для вдосконалення й оптимізації навчального процесу. Мультимедіа розуміється як сучасна комп'ютерна технологія, що дозволяє об'єднати в комп'ютерній системі текст, звук, відеозображення, графічні зображення й анімацію. Використання віртуальної реальності у педагогічному процесі породжує ефект присутності, а це робить можливим змінити всю систему навчання й виховання. Виникає можливість багато інформаційних матеріалів передавати учням через їх безпосереднє зіткнення з досліджуваними об'єктами і явищами, моделювати виховні ситуації, у яких учневі треба буде приймати якісь рішення та діяти відповідно до обставин. Звідси стає очевидним, що дидактичні можливості мультимедійних засобів навчання зростають за мірою розвитку їх техніко-технологічного та програмно-методичного рівня.

Мультимедійні засоби навчання є невід'ємним компонентом практично будь-якої сучасної методичної системи [1]. Використання мультимедіа сприяє: індивідуалізації навчально-виховного процесу з урахуванням рівня підготовленості, здатностей, інтересів і потреб учнів і студентів; зміні характеру пізнавальної діяльності учнів із-за у бік її більшої самостійності та пошукового характеру; стимулюванню прагнення учнів до постійного самовдосконалення та готовності до самостійного перенавчання; посиленню міждисциплінарних зв'язків у навчанні, комплексному вивченню явищ і подій; підвищенню гнучкості, мобільності навчального процесу, його постійному й динамічному відновленню; зміні форм і методів організації позанавчальної життєдіяльності учнів і студентів та організації їхнього дозвілля.

Можна виокремити такі особливості цієї технології: якість зображення – яскраве, чітке і кольорове зображення на екрані; зручне пояснення виду роботи з різними приладами; легке усунення недоліків і помилок у слайдах; детальне пояснення матеріалу або розгляд лише базових питань теми, залежно від підготовленості учнів і студентів; коригування темпу й обсягу навчального ма-

теріалу; достатньо добре освітлення під час демонстрації презентації робочого місця учнів і студентів; значне підвищення рівня використання наочності на уроці; зростання продуктивності уроку; встановлення інтеграції; можливість організації проектної діяльності під керівництвом викладачів; зміна ставлення до ПК: учні і студенти починають сприймати його як універсальний інструмент для роботи в будь-якій галузі людської діяльності, а не лише як засіб для гри.

Долучити учнів і студентів до світового банку знань – одне з найважливіших завдань сучасної освіти. Тому використання комп'ютерної системи стає невід'ємною складовою вивчення будь-якого предмета.

З метою інтеграції загальноосвітніх предметів та дисциплін підготовки використовуються різні види мультимедійних засобів навчання.

Засоби зберігання і відтворення навчальної інформації – забезпечують потрібну наочність у навчанні, а також можливість багаторазового відтворення спеціально переробленої навчальної інформації, яка відбиває сутність об'єктів, процесів і явищ, що вивчаються.

Засоби моделювання (геометричні, фізичні й математичні моделі) – дають можливість не тільки демонструвати об'єкти й процеси, що вивчаються, а й досліджувати їх. Особливе значення фізичні й математичні моделі мають для вивчення динамічних систем і процесів.

Засоби контролю (самоконтролю) – забезпечують автоматизацію процесу перевірки ступеня засвоєння навчальної інформації й оцінювання знань, що дає викладачеві можливість оперативно виявляти рівень сприймання матеріалу одночасно кожним учнем, зробити контроль масовим і об'єктивним, відтворювати його багато разів у стандартних умовах навчальної діяльності.

Засоби самонавчання – синтезують характерні особливості всіх попередніх і призначені для реалізації потенційних можливостей мультимедійного навчання. За їх допомогою забезпечується сприймання навчальної інформації, контроль і самоконтроль за

правильним її засвоєнням, а також опосередковане керування пізнавальною діяльністю учнів. Тренажери забезпечують формування потрібних практичних навичок.

Аудіокомунікативні засоби. Використання аудіоматеріалів є необхідним і досить цікавим. Комунікативне навчання – це залучення особи до духовних цінностей інших культур через безпосереднє спілкування й аудіювання (читання).

Візуально-спостережні засоби. Корисні візуальні матеріали складаються з об'єктів, моделей, діаграм, таблиць, графіків, анімації та постерів, карт, глобусів і таблиць, що посилаються на ілюстративні топографічні вказівки, малюнків, слайдів, фільмів, рухливих малюнків та телебачення. Такі заходи, як демонстрація, експеримент та творчі вправи є частиною візуально-спостережних засобів. Ефективним засобом навчання є відеозасоби, які відіграють значну роль у мотивації учнів до оволодіння професійною компетентністю, але при всіх можливостях відеозапису головною фігурою на занятті залишається викладач, який повинен організувати активне сприйняття фільму чи його фрагмента.

Загалом слід зазначити, що малюнки та діаграми, експерименти та спостереження – все це використовується для конкретних цілей: узагальнення, абстрагування і пояснення, що є основними критеріями навчання. Проте для досягнення ефективності навчання використання візуально-спостережних засобів має супроводжуватися поясненнями викладача. Він повинен запропонувати детальні розробки, уточнення та обговорення наочного матеріалу, що допоможе учням зробити належні висновки та правильно тлумачити побачене. У деяких випадках візуальні матеріали можуть навіть бути перешкодою на шляху до адекватного розуміння матеріалу.

Використання мультимедійних засобів є необхідною ланкою у роботі творчого викладача, адже їх арсенал дидактичних можливостей дуже великий. Стисло його можна визначити так: урізноманітнення форм подання інформації, навчальних завдань; забезпечення зворотного зв'язку, великі можливості діалогізації навчального процесу;

значна індивідуалізація процесу навчання, розширення поля самостійності; широке застосування ігрових прийомів; активізація навчальної роботи учнів і студентів, посилення їх ролі як суб'єкта навчальної діяльності; посилення мотивації навчання.

Отже, різні види МЗН дозволяють моделювати умови навчальної діяльності, реалізовувати їх у різноманітних тренувальних вправах ситуативного характеру. Кожен із зазначених видів сприяє більш раціональній діяльності викладача на певному етапі навчального процесу, розширюючи її можливості, а за умови методично правильного використання – й економії часу, інтенсифікуючи тим самим весь педагогічний процес. Для забезпечення ефективності мультимедіа в навчанні слід зазначити, що: якість програмного забезпечення навчального курсу – не єдина мета; монітор не може замінити дошку; Power Point не може зайняти місце думки учнів; традиційні методи і засоби навчання не можна ігнорувати; мультимедійними технологіями не варто зловживати.

У комп'ютерних технологіях є широкий спектр засобів для використання їх у навчальному процесі. Всі вони можуть бути поділені на три основні категорії, на базі яких організовується система електронного навчання: електронні навчальні матеріали (ЕНМ); комп'ютерні тестові системи (КТС); системи управління навчанням (СУН).

Електронні навчальні матеріали формують інформаційне наповнення навчального предмета (e-content). До цих матеріалів належать: електронні підручники та матеріали лекцій; електронні методичні розробки до семінарів, практичних і лабораторних занять; бази даних і знань (закони, картографічні дані, міжнародні стандарти та системи тощо); засоби для набуття практичних навичок (віртуальні та дистанційні лабораторії, практикуми, комп'ютерні тренажери).

Комп'ютерні тестові системи надають інструментарій для потокового та рубіжного контролю результатів засвоєння матеріалу (атестації, колоквиуми, заліки, іспити); проведення контрольних робіт за матеріалами

лекцій і семінарів; контролю підготовки до лабораторних і практичних занять; самоконтролю знань в інтерактивному режимі; визначення рейтингу студентів.

Системи управління навчанням призначені для організації навчального процесу, а саме: проведення навчально-адміністративної роботи (створення навчальних груп, організація розкладу занять і навчальних планів); надання контролюваного доступу до навчальних матеріалів; організації колективної й індивідуальної роботи студентів і викладача.

Кожна з цих категорій засобів може застосовуватися окремо. Наприклад, маючи CD-копію електронного підручника, учень і студент користуються нею без застосування комп'ютерної тестової системи й системи управління навчанням. Так само можна використовувати комп'ютерну тестову систему при встановленні її у спеціальному класі для проведення оцінювання знань студентів. Нарешті, систему управління навчанням можна використати для виконання лише адміністративних функцій електронного деканату без зв'язку з навчальними матеріалами й тестами.

Однак застосування зазначених категорій засобів стає більш ефективним при їх взаємодії. У цьому випадку вони утворюють повнофункціональну систему управління навчанням.

Упровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес звичайно проводять за допомогою спеціальних підрозділів (центрів, відділів, лабораторій), створених у навчальному закладі. Одним з основних завдань такого підрозділу є підтримка роботи та наповнення навчальними матеріалами потужного комп'ютера – навчального сервера, який також поєднує локальну мережу навчального закладу з науково-освітніми мережами.

Оскільки комп'ютерна мережа поширена всім світом, то доступ до сервера навчального закладу може бути отриманий із різних географічних точок. Саме ця можливість покладена в основу способу навчання студентів через комп'ютерні мережі. Такий вид навчання отримав назву «*Дистанційне навчання*» (*Distance Learning*). Однак

це поняття пов'язане не тільки з навчанням студентів, що перебувають далеко за межами навчального закладу (дистанційні студенти). Використовувати освітні можливості сервера навчального закладу можуть також студенти денної й вечірньої форми навчання (локальні студенти). Вони, в принципі, працюють із сервером також дистанційно. У цьому розумінні різниця між локальним і дистанційним студентом визначається лише довжиною телекомунікаційної лінії зв'язку із сервером у комп'ютерній мережі. Нині завдяки високій швидкості передавання інформації у сучасних комп'ютерних мережах віддаленість сервера практично не відчувається студентами. Тому при використанні комп'ютерних технологій навчання не слід розділяти на локальне або дистанційне, беручи до уваги тільки географічну віддаленість. Основним у такому поділі є відмінність способів проведення навчального процесу. Денна форма навчання використовує комп'ютерні технології як допоміжний засіб навчання, наприклад, для позааудиторної самостійної роботи або проведення тестування рівня знань. Основна навчальна робота проводиться за безпосереднього контакту студента з викладачем на лекціях, семінарських і практичних заняттях. Дистанційна ж форма навчання переважно базується на використанні комп'ютерної системи для взаємодії студента з викладачем і роботі з навчальними матеріалами.

В організованому навчальному процесі можна виділити три основні складові: лекції, практичні заняття, контроль. Лекції призначені для послідовного подання теоретичного матеріалу відповідно до навчальної програми. Практичні заняття на семінарах, у навчальних практикумах і лабораторіях дають можливість набути навичок використання теоретичних знань. Контроль необхідний для встановлення ступеня засвоєння вивченого матеріалу й планування наступної роботи над помилками й недоліками. Природно, що ці три складові застосовують і при електронному способі навчання.

Графічні ілюстративні матеріали

Частина ілюстрацій надають у вигляді *твердих копій* (*hard copy*) – фотографій,

рисуноків чи інших зображень на паперових носіях. Для застосування їх в ЕНМ ілюстрації необхідно перевести в електронний формат. Це роблять за допомогою сканера. Ілюстрацію розміщують у сканері, задають роздільну здатність сканування й графічний тип електронного зображення. При скануванні формується електронний образ ілюстрації у вигляді окремого файлу. Файл може бути імпортований у спеціалізовані комп'ютерні програми редагування та обробки ілюстрацій.

Одним із кращих програмних засобів для редагування графічних зображень є *Adobe Photoshop*. Програмна оболонка має зручний інтерфейс, високу швидкість роботи, містить значну кількість фільтрів для обробки зображень. Цей програмний засіб дає можливість проводити будь-які необхідні операції із зображенням: збільшувати чіткість, фільтрувати від графічних шумів і деформацій, змінювати кольори, виконувати накладання зображень тощо. Сучасна версія (*Adobe Photoshop CS*) суттєво вдосконалена. Порівняно з попередніми версіями в *Adobe Photoshop CS* повністю перероблене меню «HELP», яке містить детальні приклади різних операцій. Значно розширено інструментарій редагування текстів, розташування їх уздовж довільних траєкторій і всередині об'єктів. Є можливість надавати наборам графічних шарів векторні та растрові маски. Також додано команди для швидкого створення презентацій у форматі *PDF* із застосуванням композицій із бібліотеки шаблонів.

Виконуючи обробку графічного файлу з метою покращення вигляду зображення, дизайнер вживає заходів для оптимізації файлу. Іншими словами, зменшуючи інформаційний обсяг графічного файлу, він знаходить оптимум, за якого досягається мінімально можливий розмір файлу за збереження найважливіших рис зображення. Зменшення розмірів файлів дуже важливо для ЕНМ, які розраховані на застосування в комп'ютерних мережах, оскільки скорочується час їх доставки й завантаження в комп'ютер користувача.

Для проведення оптимізації графічного файлу потрібно вибрати електронний фор-

мат, у якому він буде записаний. Розглянемо найбільш вживані з них.

GIF (Graphics Interchange Format) – формат файлів, у якому алгоритм стискання обмежує графіку 256 кольорами. Таким чином, у цьому форматі відбувається стискання графіки без втрат якості, якщо в оригіналі зображення менше 256 кольорів. Якщо в графіці використовується більше 256 кольорів, то при збереженні її у форматі *GIF* алгоритм перетворення відкидає деякі кольори, використовуючи замість них інші. *GIF*-формат добре підходить для перетворення штрихових графічних зображень. Це можуть бути зображення, де використовується кілька кольорів з однаковими відтінками та освітленістю. Сьогодні формат *GIF* вважається застарілим і для його заміни створено формат *PNG (Portable Network Graphics)*, проте він до цього часу широко застосовується в *WEB*-дизайні.

JPEG (Joint Photographic Experts Group) – формат файлів, що дає більш якісне стискання, ніж *GIF*. У цьому форматі також використовується метод стискання з втратами, але палітра зберігає мільйони кольорів. Спочатку відбувається видалення даних, які вважаються несуттєвими. Для цього попередньо виконується поділ зображення на прямокутні ділянки. Цей метод дає можливість значною мірою контролювати ту кількість інформації, яка буде відкинута. Але за великих коефіцієнтів стискання можна одержати змазане й розбите на окремі ділянки зображення. Такі ділянки називаються артефактами. Вони з'являються за надмірного стискання зображення. Формат *JPEG* спеціально створено для роботи з файлами, що мають велику кількість кольорів, тому його застосовують для стискання файлів ілюстрацій такого типу: зображень з великою палітрою кольорів; графіки із застосуванням плавного кольорового заповнення; графіки з використанням джерел світла; фотографій з великою грядцією кольорів.

Розглянуті особливості форматів графічних файлів не дають можливості чітко розділити межі й об'єкти для застосування того чи іншого формату. Не можна заздалегідь указати формат, що найкраще

підходить для оптимізації конкретного зображення, скажімо такого, як чорно-біла чи кольорова фотографія з різною освітленістю, градієнтами розмиття та палітрою кольорів. Обрання формату звичайно відбувається експериментально, виходячи з типу стискання зображення, що дає можливість отримати мінімальний розмір графічного файла за найкращого збереження якості ілюстрації.

Комп'ютерні анімації

Комп'ютерні анімації застосовують для ілюстрування навчальних матеріалів і створення інтерактивних демонстрацій, а також для розробки **віртуальних симуляторів** і **тренажерів**. Відповідно до призначення анімації виготовляють за допомогою спеціалізованих програмних засобів. Вони розрізняються за такими показниками: досяжні ілюстративність і функціональність анімації; розміри анімаційних файлів; технологічність (нескладний порядок застосування програмного забезпечення за високої якості отриманої анімації).

З огляду на ці показники розглянемо найбільш поширені й ефективні анімаційні програмні оболонки.

Двовимірні анімації

Двовимірні анімації (2D) застосовують як для динамічного ілюстрування навчального матеріалу, так і для створення інтерактивних демонстрацій. Найкращим засобом створення таких анімацій вважають програмну оболонку *Flash*. Вона дає можливість отримувати 2D-анімації високої якості за мінімальних розмірів анімаційних файлів. Модуль програвання Flash-файлів (*plugin*) зараз входить до більшості браузерів та операційних систем. Тому Flash-додатки можуть безпосередньо взаємодіяти зі сценаріями та програмами, які вже інстальовано на навчальному сервері. Flash дає можливість прямого завантаження графічних файлів *JPEG*, що значно спрощує створення демонстрацій із зображеннями великого інформаційного обсягу. Цей засіб також дозволяє здійснювати імпорт та експорт звуку у форматі *MP3*, що забезпечує високу якість звучання за малого розміру файлів.

Важливою особливістю середовища Flash є відносна простота створення графічних образів і їх анімації. Завдяки використанню векторної технології створення графіки Flash дозволяє радикально скоротити обсяг даних, що описують рухоме зображення. Створивши в одному з кадрів векторний рисунок, можна задати мовою *Action Script*, що вбудована до Flash, траєкторію його руху. У файлі зберігаються лише початкове зображення та рівняння траєкторії його руху, а всі проміжні кадри розраховуються під час відтворення. Цим Flash істотно відрізняється від звичайних комп'ютерних відеороликів, у яких кадри послідовно змінюють одне одного. Для збереження й передавання відеозаписів потрібні великі обсяги пам'яті та швидкісні канали зв'язку, тоді як файли Flash завантажуються з використанням ефективної потокової моделі та практично одразу стають доступними.

Для застосування засобів Flash бажано мати навички програмування. Але й не маючи таких навичок користувач комп'ютера може створювати досить ефективні анімаційні демонстрації у програмі *PowerPoint*. Ця програма містить велику бібліотеку стандартних геометричних фігур. Є інструментарій для їх масштабування та модифікування, а також малювання фігур довільної форми. Задаючи послідовність і частоту зміни слайдів, автор демонстрації створює анімаційний показ різних процесів та явищ. Налаштування анімації дозволяє задавати траєкторію переміщення об'єктів, демонстрацію розвитку процесу в динаміці з додаванням звукового супроводу.

Тривимірні анімації

Закономірним наслідком розвитку анімаційних технологій стало виникнення **тривимірних анімацій (3D)**. Вони не тільки надають об'ємне зображення об'єктів, але дають можливість повертати їх і розглядати з різних боків. Тому студент може вивчати об'єкт і події у віртуальному просторі, наче в реальності. Крім того, сучасні 3D-анімації інтерактивні – вони відтворюють ситуацію відповідно до дій студента.

Таким чином, користуючись пакетами 3D-графіки, можна не тільки моделювати 3D-об'єкти, а й використовувати їх для інтерактивної взаємодії та віртуального занурення. На відміну від пасивного спостереження за реальністю, яка заздалегідь змодельована та запрограмована, студенту надається можливість стати безпосереднім учасником того, що відбувається на екрані, і взаємодіяти з об'єктами дослідження. Наприклад, при вивченні природничих наук такі моделі дозволяють наочно демонструвати користувачу складні явища та об'єкти, брати безпосередню участь у віртуальних експериментах. Таке застосування інтерактивного 3D-моделювання в освіті являє найбільший інтерес при створенні електронних лабораторних робіт і тренажерів, додатків до електронних підручників.

Зазначені чудові властивості 3D-анімації досягаються за рахунок суттєвого збільшення розмірів анімаційних файлів. Але це не має великого значення при застосуванні сучасної комп'ютерної техніки з великими швидкодією та обсягом пам'яті.

3D-анімації створюють висококваліфіковані програмісти, оскільки така робота потребує застосування досить складних програмних продуктів. Існують як спеціалізовані (наприклад, архітектурні), так і універсальні програмні пакети 3D-моделювання різної складності. До пакету входять програмні середовища моделювання та рендерингу, бібліотеки об'єктів, допоміжні інструменти тощо.

Розглянемо основні із цих складових більш докладно.

Програмні середовища моделювання (*Delcam Designer, ArtCAM* тощо) дають можливість створювати або вибирати із убудованих бібліотек моделі оригінальних об'єктів. Моделі відтворюють реальні об'єкти у спрощеному вигляді, але обов'язково зберігають ті їх властивості, які є визначальними для процесу, що демонструє анімація. Опис цих об'єктів-моделей зберігається в пам'яті комп'ютера, і за допомогою спеціальних програм вони можуть взаємодіяти між собою та видозмінюватися під зовнішнім впливом (наприклад,

діяти за командами з клавіатури). Моделювання процесів при застосуванні об'єктів-примітивів становить основний метод 3D-графіки. Створення з примітивів об'єктів складної структури також відбувається за допомогою моделювання. Воно може бути винятково математичним, якщо процес описується за допомогою формул, графічним з візуалізацією або включати кілька видів моделювання одночасно. Для розробки сцени подій у розвитку застосовують рендеринг.

Рендеринг – це процес формування кінцевого зображення з розробленої схематичної сцени. Опис сцени-моделі мовою програмного пакету має включати об'єкти (примітиви), явища, а також усі необхідні характеристики: віддаленість і кут зору спостерігача, освітлення, геометричні розміри, параметри фізичних полів тощо. Зміни цих параметрів на якомусь з етапів створення анімації враховуються надалі в процесі рендерингу. Існують також параметри, які керують точністю рендерингу. Наприклад, в інтерактивному процесі моделювання (*3DSMAX*) і комп'ютерних іграх, де процес рендерингу відбувається в реальному часі, використовується спрощений (схематичний) рендеринг для досягнення частоти зміни зображень, комфортної для зору – 20–30 кадрів на секунду. При створенні художніх фільмів, складної анімації рендеринг одного кадру може тривати від кількох секунд до кількох годин. Програмні пакети 3D-графіки часто включають програмне забезпечення процесу рендерингу, але існують й окремі програми – рендери.

Бібліотеки 3D-графіки утворюють бази даних, у яких зберігаються записи об'єктів – примітивів, моделей явищ, текстур, допоміжні програмні інструменти тощо.

Програмні пакети верхньої половини таблиці – комерційні продукти, нижньої – безплатного користування. Позначка «●» означає наявність у пакеті засобів для: створення об'єктів-примітивів і моделювання явищ (Моделювання); уведення до анімації інтерактивних елементів (Інтерактивність); забезпечення процесу рендерингу (Рендеринг) (табл. 1).

Таблиця 1

Перелік поширених програмних середовищ для створення 3D-анімацій

	Моделювання	Інтерактивність	Рендеринг
Autodesk	•		•
3DSMax	•		•
Maya			•
Cinema 4D			•
Quest3D	•	•	
DX Studio v.1	•	•	
Wolfram Mathematica	•	•	

Blender		•	•
K-3D	•		
3D Editor	•		
3D Canvas	•		
Google SketchUp	•		•
Swift 3D	•	•	
DX Studio v.2	•	•	

Відео- та аудіозаписи

Відео- та аудіоматеріали дають можливість значно підвищити інформативність навчального матеріалу завдяки його образності. Вони підключають візуальну, слухову, емоційну пам'ять студента для застосування отриманих знань у подальшому. Призначення й місце цих допоміжних засобів в електронних навчальних матеріалах визначає автор.

Відеоматеріали

Сценарій і режисуру відеофільму розробляє автор ЕНМ. Для створення якісних відеофільмів необхідна спеціальна студія з відповідною апаратурою та персоналом. Автор підручника звичайно не може розраховувати на залучення такої студії для зйомок фільмів за власним сценарієм. Тому в ЕНМ часто вставляють фрагменти готових відеофільмів. З них також можуть бути зроблені відеокліпи, які дають можливість наочно демонструвати явища як у звичайному, так і в прискореному чи уповільнено-

му режимі. Реальним джерелом отримання власних відеоматеріалів є зйомки на відеокамеру лекційних демонстрацій чи навіть лекцій повністю.

Аудіоматеріали

У деяких спеціалізованих електронних підручниках може бути достатньо аудіоінформації. Наприклад, у підручнику для вивчення іноземних мов звуковий супровід необхідний для відпрацювання лексичних і фонетичних особливостей мови. Звукові демонстрації застосовують і в підручниках з музичних, медичних та інших спеціальностей. Запис звуку виконують у цифровому форматі WAV (англ. *waveform audio format*) для зберігання мультимедійних ресурсів у нестиснутому вигляді. Надалі ці файли можна оптимізувати для того, щоб необхідна якість звуку передавалася за їх мінімальних розмірів. Зрозуміло, що якість звукового відтворення музичного твору має суттєво відрізнятися від необхідної для звичайного голосового супроводу тексту. Один із перших популярних засобів оптимізації звукових файлів базується на застосуванні формату стискання звукових даних MP3 (англ. *Moving Picture Layer3*). Він був упроваджений як частина відеоформатів MPEG1, MPEG2, MPEG4 (*Moving Picture Experts Group*).

Високий ступінь стискання даних у MP3 досягається за рахунок досить складного алгоритму кодування. Потік звуку при кодуванні розбивається на однакові ділянки (фрейми). Кожний фрейм кодується окремо зі своїми параметрами й містить заголовки, у якому вказані ці параметри. Використовуються як математичні методи компресії, так і психоакустичні моделі особливостей людського слуху: ефект маскування слабкого звуку однієї частоти більш гучним звуком такої самої або сусідньої частоти, зниження чутливості слуху до тихого звуку відразу після гучного, несприйнятливості до звуків нижче від певного рівня гучності. Стискання даних може бути виконане з різною якістю й відповідно розміром кінцевого файлу. Ступінь стискання характеризується дискретизацією – кількістю переданої за одиницю часу інформації. Файли MP3 звичайно кодуються з дис-

кретизацією від 64 до 320 кілобіт у секунду, а також зі змінним ступенем дискретизації (*VBR-Variable Bit Rate*). Можна виділити такі позитивні особливості формату MP3: високий ступінь стискання за прийнятної якості звуку; ступінь стискання та якість запису звуку може регулюватися користувачем; фреймова структура запису зручна для передавання мережею й дозволяє перейти до будь-якого місця звукового файлу.

Практикою доведено, що мультимедійні технології як засоби навчання можна використовувати при проведенні різного типу занять. Наприклад, у процесі читання лекцій застосовуються презентації, що містять різні види інформації: текстову, звукову, графічну, анімації. Популярними є електронні підручники, які є одним з інструментів самостійної підготовки з предмета. На практичних заняттях – використання тестових програм для закріплення і контролю знань.

При підбиранні мультимедійного засобу викладачеві необхідно враховувати особливості конкретної навчальної дисципліни, передбачати специфіку відповідної науки, особливості методів дослідження, її закономірностей. Мультимедійні технології повинні відповідати цілям і завданням кур-

су навчання й органічно вписуватися в навчальний процес.

Мультимедійні засоби навчання є універсальними, оскільки можуть бути використані на різних етапах уроку: під час мотивації як постановка проблеми перед вивченням нового матеріалу; у поясненні нового матеріалу як ілюстрації; під час закріплення та узагальнення знань; для контролю знань.

Отже, упровадження та застосування мультимедіа-технологій у навчальний процес – важлива дидактична умова формування особистісних якостей учнів. Це дозволяє викладачеві отримати ефективний інструмент педагогічної праці, що підсилює реалізацію її функцій, дозволяє підготувати учнів до майбутнього навчання у вищих навчальних закладах, сформувані у студентів і в учнів високі професійні якості шляхом активізації інтересу до навчання, одержати необхідну професійну підготовку.

Таким чином, виконання зазначених завдань сприяє вдосконаленню навчально-виховного процесу у навчальних закладах, якісній організації навчального процесу та формуванню високих морально-вольових та особистісних якостей учнів і студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Мищенко О. А.** Види мультимедійних засобів навчання [Електронний ресурс] / О. А. Мищенко // Педагогічні науки: Стратегічні напрями реформи системи освіти / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Україна. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/25_DN_2008/Pedagogica/28714.doc.htm
2. **Белкин Е. Л.** Технические средства обучения / Е. Л. Белкин, В. В. Карпов, П. И. Харанаш. – Ярославль, 2007. – 111 с.
3. **Молянинова О. Г.** Мультимедиа в образовании (теоретические основы и методика использования) : монография / О. Г. Молянинова. – Красноярск : Изд-во КрасГУ, 2009. – 300 с.

REFERENCES

1. **Mishchenko O. A.** Types of multimedia learning [Electronic resource] / O. A. Mishchenko // Pedagogical Sciences: Strategic Directions for reform of education / Kharkiv National Pedagogical University named after H.S. Skovoroda, Ukraine. – Access mode: http://www.rusnauka.com/25_DN_2008/Pedagogica/28714.doc.htm
2. **Belkin Ye.L** Technical agents for learning / Ye.L. Belkin, V. V. Karpov, P. I. Kharanash. – Yaroslavl, 2007. – 111 p.
3. **Molianinova O. G.** Multimedia in education (Theoretical Fundamentals and Methods of Using) : monohrafiia / O. G. Molianinova. – Krasnoiarsk : KrasHU Publishing House, 2009. – 300 p.



Наталія ПРИБОРА

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедра хімії
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова

УДК 378.016:542

**ФОРМУВАННЯ
ГОТОВНОСТІ
МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ
ДО ВИКОРИСТАННЯ
ХІМІЧНОГО
ЕКСПЕРИМЕНТУ
В НАВЧАННІ УЧНІВ**

© Прибора Н., 2015

Ключові слова: хімічний експеримент, готовність до використання хімічного експерименту, техніка і методика хімічного експерименту, спецкурс.

У статті схарактеризовано готовність майбутніх учителів до використання хімічного експерименту в загальноосвітніх навчальних закладах, її складові компоненти та рівні сформованості; описано методика цілеспрямованого формування готовності студентів до використання хімічного експерименту в навчанні учнів та наведено результати перевірки ефективності розробленої методики.



остановка проблеми. В умовах запровадження нових стандартів середньої і вищої освіти зростають вимоги до підготовки майбутніх учителів, зокрема хімії. У професійній діяльності на них покладається відповідальність за розвиток позитивної мотивації школярів до навчання, формування суспільної думки щодо ролі хімії та хімічної промисловості у забезпеченні добробуту людини, зростання їх престижу у соціумі. Тому вищі педагогічні навчальні заклади покликані здійснювати всебічну методичну підготовку майбутніх учителів хімії, які в сучасних умовах були б здатні не тільки ставити експеримент за інструкціями, а й самостійно розробляти його, адаптувати до нових умов, знаходити адекватні прийоми і методики його використання в урочній діяльності і позакласній роботі, керувати виконанням учнівського експерименту, оцінювати його.

Необхідні професійні якості не виникають стихійно, це результат тривалої, цілеспрямованої роботи, важливою умовою якої є відповідність навчальної діяльності професійній. Тому наявність розрізнених

експериментальних умінь, сформованих на лабораторних заняттях з хімії, ще не свідчить про готовність студентів до використання хімічного експерименту у педагогічній діяльності. Це припущення підтвердили результати проведеного нами в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова експерименту. Вони засвідчили, що підготовці майбутніх учителів хімії до використання хімічного експерименту приділяється недостатньо уваги. Як наслідок, студенти під час педагогічної практики, а молоді вчителі у професійній діяльності мають труднощі з його використання як методу і засобу навчання хімії. Так виникає суперечність між соціальною необхідністю високоякісної підготовки вчителя хімії та відсутності належного рівня готовності випускників педагогічних університетів до використання хімічного експерименту в загальноосвітніх навчальних закладах (ЗНЗ).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження з техніки та методики хімічного експерименту останніх років пов'язані з іменами А. Грабового, О. Григоровича, Т. Деркач, Н. Кузнецової, В. Полосіна, А. Різванова, Б. Стюпіна, Ю. Суріна та інших учених і методистів. У їх роботах досконало розкрито підготовку і проведення дослідів, приділено увагу методичним аспектам навчання хімії з використанням хімічного експерименту, організації діяльності учнів з його виконання, проведенню віртуальних дослідів.

Зокрема, дослідження Н. Кузнецової стосуються розробки теорії міжпредметних зв'язків і реалізації інтегративного підходу в навчанні хімії, обґрунтування теоретичних основ проблемного навчання, теорії і практики використання хімічного експерименту як провідного методу навчання хімії, вдосконалення приладів і лабораторного обладнання, екологізації хімічної освіти, методичних основ формування і розвитку мотивації учнів до вивчення хімії [8].

А. Грабовий упродовж останніх років працює над розробкою теоретико-методичних засад навчального хімічного

експерименту в загальноосвітніх навчальних закладах, оновленням методики шкільного хімічного експерименту та укладанням навчально-методичного комплексу зі шкільного хімічного експерименту, обґрунтуванням підходів та напрямів оновлення навчального експерименту [1–3].

А. Різванов наводить розробки простих, ефективних і безпечних приладів та установок для шкільної хімічної лабораторії (зокрема з використанням підручних матеріалів). Розробляє методичні рекомендації для проведення демонстраційних дослідів з їх використанням [7].

До робіт з техніки хімічного експерименту можна віднести «Техніку лабораторного експерименту в хімії» Б. Стюпіна, де наведені основні прийоми роботи в сучасній хімічній лабораторії, рекомендації з раціонального використання хімічного посуду, новітніх матеріалів і приладів, зокрема саморобних [10].

Розумова діяльність учнів під час проведення хімічного експерименту перебуває в полі зору Ю. Суріна [12]. У своєму дослідженні він виділяє та обґрунтовує два види використання вчителем хімічного демонстраційного експерименту – ілюстративного та проблемного.

Характерною особливістю педагогічних робіт останніх десятиліть є активний розвиток і пропаганда нових підходів у навчанні. Дослідники-методисти розробляють рекомендації з використання сучасних технологій під час проведення хімічного експерименту [4; 9], використання комп'ютерів, відео- та фототехніки [5; 11], розробляють засади виконання віртуального хімічного експерименту [5], обґрунтовують особливості використання хімічного експерименту в позаурочній діяльності [1].

Різноманітність тематики останніх досліджень, безсумнівно, важлива, проте вона не стосується цілеспрямованої підготовки студентів до використання хімічного експерименту у навчанні учнів.

Мета статті – схарактеризувати готовність учителя до використання хімічного експерименту в загальноосвітніх навчаль-

них закладах, описати методику її формування у студентів, проведення педагогічного експерименту з перевірки ефективності такої методики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Накопичення учнями знань та формування інтелектуальних умінь – активний психічний процес, у якому беруть участь пам'ять та мислення. Їх розвиток «найбільш ефективно відбувається у процесі продуктивної пізнавальної діяльності» [8, с. 19], головним чинником якої у процесі оволодіння хімічними знаннями є експеримент. Він слугує підґрунтям у розумінні учнями загальних взаємозв'язків у приро-

ді, засвоєнні методів наукового пізнання, формуванні наукового світогляду школярів. Майбутні вчителі хімії потребують цілеспрямованої підготовки до проведення демонстраційних дослідів, організації і керівництва виконанням учнями лабораторних дослідів і практичних робіт. Результатом такої підготовки майбутнього фахівця має бути готовність до використання хімічного експерименту в загальноосвітніх навчальних закладах.

Проведений аналіз дає підстави трактувати готовність до використання експерименту з хімії як таку, що складається з мотиваційного, змістового та процесуального

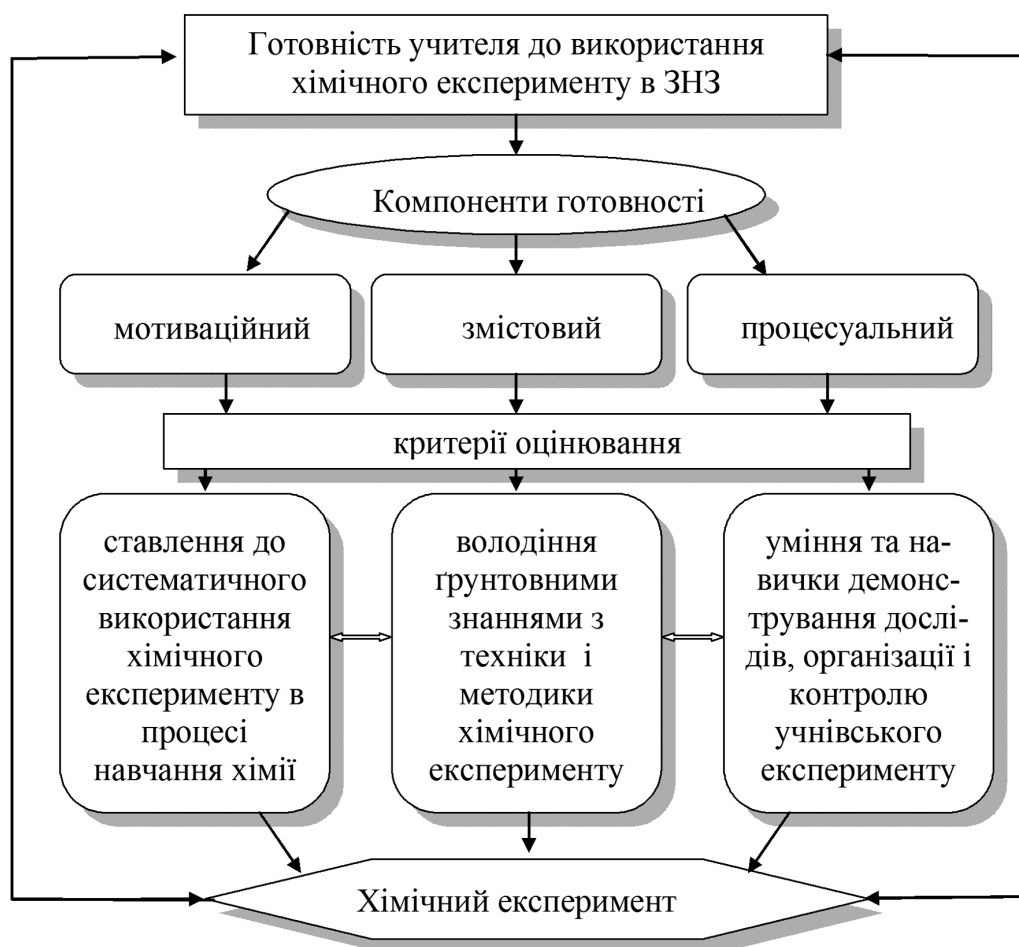


Рис. 1. Структурна модель готовності майбутнього учителя до використання хімічного експерименту

компонентів. Аналізуючи сформованість цієї особистісної характеристики, застосовують рівневий підхід (виділяють елементарний, репродуктивний, продуктивний та творчий рівні).

З метою визначення готовності студентів до використання хімічного експерименту в навчанні учнів було також розроблено сутнісні характеристики кожного рівня та обґрунтовано критерії їх сформованості. Критерієм мотиваційного компонента готовності обрано ставлення студентів до систематичного використання хімічного експерименту в процесі навчання хімії. За основу визначення рівня сформованості змістового компонента критерієм було обрано ґрунтовне володіння знаннями про властивості речовин, використаних у шкільному хімічному експерименті, посуд й обладнання хімічних лабораторій, правила безпечного поводження з ними; процесуального – уміння технічно та методично правильно демонструвати досліди, організувати урочний та позаурочний учнівський експеримент.

Тому *готовність студентів до використання хімічного експерименту* в загальноосвітніх навчальних закладах трактуємо як інтегровану особистісну характеристику майбутніх учителів, що виявляється в стійкому бажанні методично правильно організувати та проводити різні види хімічного експерименту в навчанні учнів, передбачені програмою та задіяні в позакласній роботі учнів, прагненні до постійного вдосконалення експериментальних умінь, сформованості знань з техніки і методики шкільного хімічного експерименту, ґрунтовному оволодінні технологією організації і проведення різних видів хімічного експерименту та вміннями контролювати й оцінювати учнівський хімічний експеримент (рис. 1).

За результатами констатувального етапу експерименту встановлено, що у сучасній системі вищої педагогічної освіти готовність майбутніх учителів до вказаної вище діяльності не задовольняє потреби загальноосвітніх навчальних закладів. Це

підтверджується такими кількісними показниками: сформованість мотиваційного компонента готовності на елементарному рівні виявили у 29% майбутніх учителів, на репродуктивному – 42%, продуктивному – 17%, творчому – 12%. Аналогічними виявились результати, що стосуються змістового компонента. Елементарний та репродуктивний рівні його сформованості діагностували у 37% студентів, продуктивний – у 19%, а творчий – лише у 7% майбутніх учителів. Найнижчими виявились показники сформованості процесуального компонента готовності: елементарному рівню відповідали уміння 59% студентів, репродуктивному – 21%, продуктивному – 15%, творчому – 5% майбутніх учителів. Ці дані більш наочно ілюструє гістограма (рис. 2).

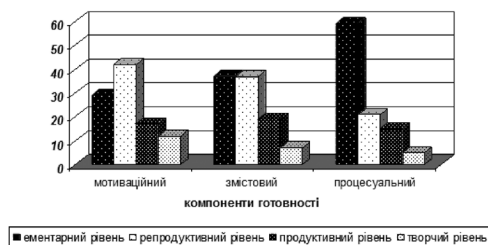


Рис. 2. Сформованість компонентів готовності студентів до використання хімічного експерименту (результати констатувального етапу експерименту)

Результати констатувального етапу експерименту вказують на необхідність цілеспрямованої підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів, яка б забезпечила належний рівень сформованості у майбутніх учителів готовності до використання хімічного експерименту в загальноосвітніх навчальних закладах.

З цією метою на основі загальнодидактичних закономірностей нами було розроблено методику підготовки студентів до використання хімічного експерименту в загальноосвітніх навчальних закладах. Мета підготовки полягає у забезпеченні формування мотивації студентів до використання хімічного експерименту в навчанні учнів, оволодінні майбутніми вчителями знання

ми з техніки та методики хімічного експерименту, формуванні та вдосконаленні відповідних експериментальних умінь і навичок.

Згідно з розробленою методикою, підготовка майбутніх учителів до використання хімічного експерименту у навчанні учнів охоплює формування знань властивостей речовин, задіяних у шкільному хімічному експерименті, правил безпечного поводження з ними; розвиток екологічної культури; обізнаність з основним хімічним посудом та обладнанням і правилами поводження з ними; оволодіння вміннями правильно демонструвати реальні та віртуальні досліди, використовувати фото- та відеоілюстрації хімічного експерименту; формування умінь організувати виконання лабораторних дослідів та практичних робіт учнями ЗНЗ; оцінювати результати учнівського експерименту.

Підготовка здійснюється з використанням групової, індивідуальної та фронтальної навчальної діяльності студентів. Формами організації навчання виступають лабораторні заняття, самостійна робота, науково-дослідницька діяльність студентів у проблемних групах. З методів навчання були обрані загальнологічні (аналіз, синтез, індукція, дедукція, узагальнення), словесно-наочно-практичні (розповідь, пояснення, бесіда, демонстрування дослідів, моделювання фрагментів уроків, відпрацювання техніки виконання експерименту). Як засоби навчання використано підручники, навчальні посібники, дидактичні матеріали, технічні засоби, хімічні реактиви, лабораторний посуд та обладнання, віртуальні хімічні лабораторії, відеоілюстрації дослідів.

Для діагностики результатів підготовки студентів до використання хімічного експерименту створено тести, розроблено тематику навчальних проєктів, передбачено виготовлення картотеки демонстраційних дослідів та моделювання фрагментів уроків з використанням хімічного експерименту.

Аналізуючи навчальні плани підготовки майбутнього вчителя хімії, дійшли висновку про доцільність доповнення їх спе-

ціальним практикумом, який би дозволив на основі базових знань та умінь студентів з хімічних, психолого-педагогічних дисциплін і методики навчання хімії здійснювати успішну підготовку майбутніх учителів хімії до використання хімічного експерименту. З цією метою ми розробили зміст, програму та методичне забезпечення спецпрактикуму «Техніка і методика хімічного експерименту» [6], що став системотвірним чинником розробленої методики цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів до використання хімічного експерименту в навчанні учнів.

Головна мета спецпрактикуму полягає у розвитку пізнавальних інтересів і мотивації студентів до використання хімічного експерименту в загальноосвітніх навчальних закладах, поглибленні знань з техніки та методики виконання хімічного експерименту, вдосконаленні відповідних навичок та умінь.

Навчально-виховні завдання курсу «Техніка і методика хімічного експерименту» передбачають узагальнення та систематизацію знань з використання хімічного експерименту в процесі навчання учнів; удосконалення умінь та навичок з використання різноманітних методичних прийомів демонстрування, сформованих у процесі вивчення хімічних дисциплін; відпрацювання техніки виконання демонстраційних дослідів; вироблення установки на постійне вдосконалення техніки та методики проведення демонстраційних дослідів; активізацію творчого мислення студентів; надання практичної допомоги студентам в складанні картотеки демонстраційних дослідів і довідкових таблиць для роботи з реактивами.

Такий підхід повною мірою відповідає поглядам науковців на те, що знання не передають у готовому вигляді, а засвоюють лише в результаті певної діяльності [13]; знання з фахових дисциплін у цьому процесі слугують підґрунтям для формування практичних умінь, які під час активної педагогічної практики, самостійної роботи, виконання індивідуальних творчих за-

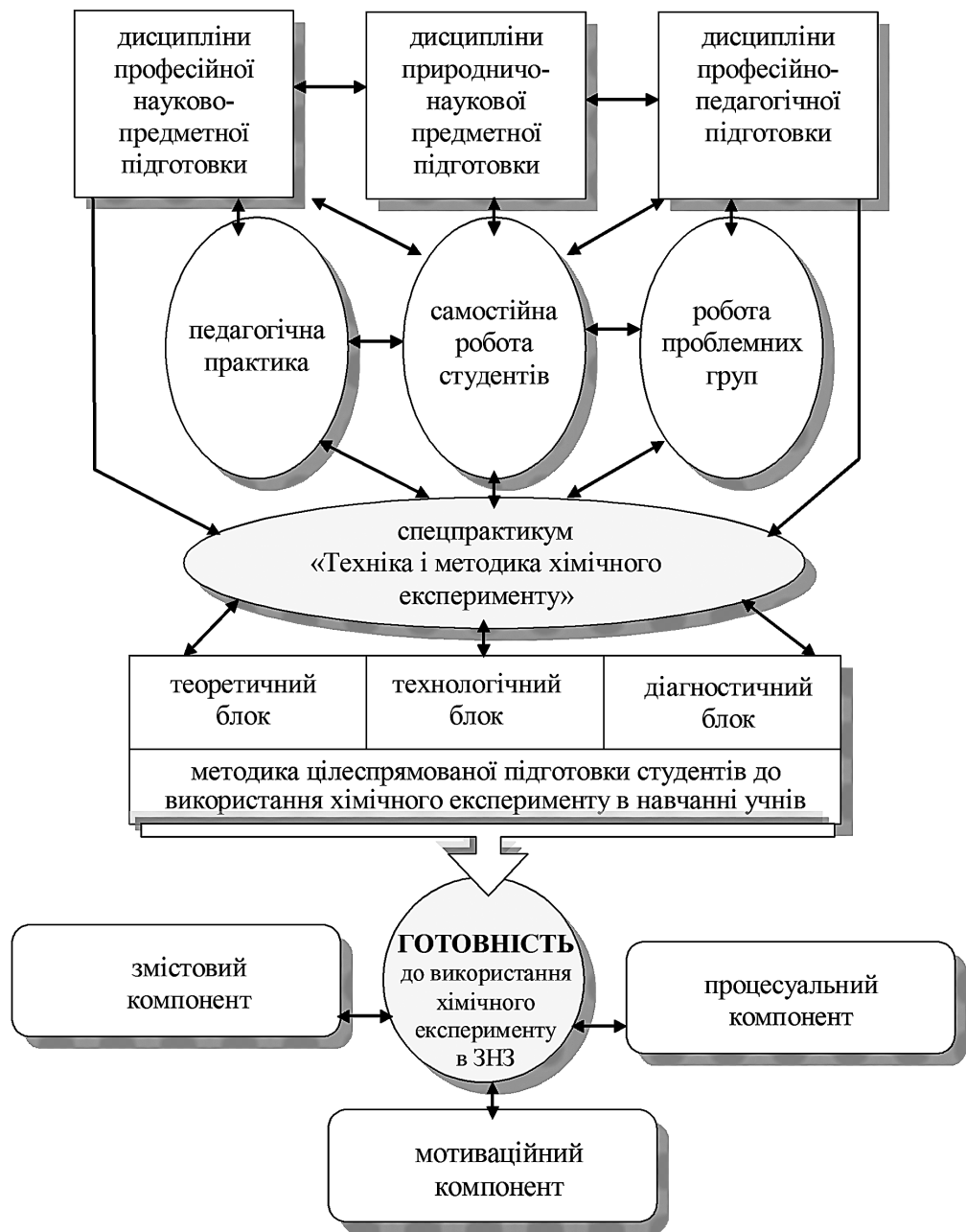


Рис. 3. Структурна модель формування готовності студентів до використання хімічного експерименту в навчанні учнів

вданий, роботи проблемних груп формують та закріплюють готовність студентів до використання хімічного експерименту в навчанні учнів.

У загальному вигляді модель комплексної підготовки майбутніх учителів до використання хімічного експерименту в ЗНЗ можна представити схемою, зображеною на рис. 3.

Висвітлені методичні підходи підготовки майбутніх учителів до використання хімічного експерименту в навчанні учнів були покладені в основу нашого дослідження. Підтвердження можливості їх реалізації на формульованому етапі експерименту було перевірено під час повторного діагностування.

Результати формульованого етапу експерименту щодо перевірки ефективності розробленої методики засвідчили позитивну зміну рівнів сформованості компонентів готовності майбутніх учителів до використання хімічного експерименту у навчанні учнів. За даними завершального зрізу мотиваційний компонент досліджуваної особистісної характеристики досяг елементарного рівня у 15% майбутніх учителів, репродуктивного – у 20%, продуктивного – у 35%, творчого – у 30% студентів. Важливо те, що підвищення рівня мотивації обумовило успішне формування змістового та процесуального компонентів готовності майбутніх учителів до використання хімічного експерименту. Так, елементарний рівень сформованості змістового компонента готовності діагностували у 3% студентів, репродуктивний – у 22%, продуктивний – у 47%, а творчий – у 28% майбутніх учителів. Аналогічну позитивну динаміку виявили у сформованості процесуального компонента готовності: елементарному рівню відповідали уміння 26% студентів, репродуктивному – 12%, продуктивному – 49%, творчому – 13% майбутніх учителів.

Одержані результати більш наочно ілюструє гістограма (рис. 4).

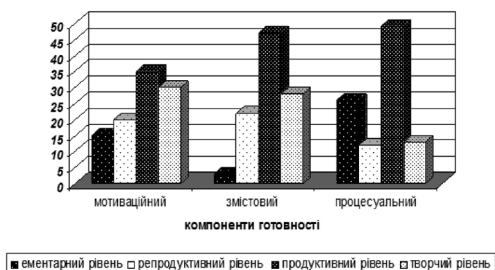


Рис. 4. Сформованість компонентів готовності студентів до використання хімічного експерименту (результати формульованого етапу експерименту)

Отже, впровадження розробленої у дослідженні методики підвищує рівень мотиваційного, змістового та процесуального компонентів готовності майбутніх учителів до використання хімічного експерименту у загальноосвітніх навчальних закладах.

Результати проведеного педагогічного експерименту підтвердили ефективність обґрунтованої у дослідженні методики підготовки студентів до використання хімічного експерименту в загальноосвітніх навчальних закладах, а також довели, що розроблений та вдосконалений у процесі дослідження курс «Техніка та методика хімічного експерименту» є системотвірним чинником формування готовності студентів до використання хімічного експерименту в загальноосвітніх навчальних закладах, а його вивчення майбутніми вчителями хімії – необхідною умовою їх підготовки до зазначеного виду професійної діяльності.

Висновки. Успішне оволодіння учнями знаннями та навичками з хімії потребує удосконалення підготовки майбутніх учителів до використання хімічного експерименту в загальноосвітніх навчальних закладах, формування у них готовності до цього аспекту професійної діяльності. Готовність студента до використання хімічного експерименту – цілісна структурна одиниця у системі загальної готовності майбутнього вчителя хімії до педагогічної діяльності, що потребує цілеспрямованого формування.

Експериментальна методика формування готовності студентів до використання

хімічного експерименту у навчанні учнів сприяє підвищенню рівнів компонентів готовності майбутніх учителів до вказаної діяльності й забезпечує їх взаємодію.

Розроблений курс «Техніка та методи-ка хімічного експерименту» є ефективним засобом формування мотивації, удо-

сконалення знань і умінь студентів до використання хімічного експерименту в загальноосвітніх навчальних закладах, а його проведення – необхідною умовою навчання майбутніх учителів здійснювати вказаний вид професійної діяльності на належному рівні.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Грабовий А.** Хімічний експеримент і масова позакласна робота / Андрій Грабовий // Біологія і хімія в школі. – 2009. – № 2. – С. 18–21.
2. **Грабовий А. К.** Теоретико-методичні засади навчального хімічного експерименту в загальноосвітніх навчальних закладах: монографія / А. К. Грабовий. – Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2012. – 376 с.
3. **Грабовий А.** Хімічний експеримент у ЗНЗ: обґрунтування підходів та напрямів оновлення / Андрій Грабовий // Рідна школа. – 2014. – № 1–2. – С. 40–44.
4. **Григорович О. В.** Хімічний експеримент у школі. 7–11 класи / упоряд. О. В. Григорович, О. В. Невський – Х.: Веста: Вид-во «Ранок», 2008. – 192 с.
5. **Деркач Т. М.** Інформаційні технології у викладанні хімічних дисциплін: навч.-метод. посіб. / Т. М. Деркач. – Донецьк: Вид-во ДНУ, 2008. – 336 с.
6. **Прибора Н. А.** Спецпрактикум «Техніка демонстраційного експерименту» як складова сучасної системи підготовки вчителя хімії / Н. А. Прибора, О. Г. Ярошенко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. пр. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2009. – № 26. – С. 406–410.
7. **Різванов А. К.** Хімічний експеримент у школі: методичний посібник / А. К. Різванов. – Х.: Веста: Вид-во «Ранок», 2002. – 128 с.
8. Методика преподавания химии / [Кузнецова Н. Е., Гаркунов В. П., Ерыгин Д. П. и др.]. – М.: Просвещение, 1984. – 415 с.
9. **Полосин В. С.** Некоторые приемы развития познавательного интереса учащихся / В. С. Полосин // Химия в школе. – 1992. – № 3–4. – С. 18–19.
10. **Степин Б. Д.** Техника лабораторного эксперимента в химии: [учеб. пособие для вузов] / Б. Д. Степин. – М.: Химия, 1999. – 600 с.
11. **Сурин Ю. В.** Применение цифровой видео- и фототехники при выполнении эксперимента / Ю. В. Сурин // Химия в школе. – 2007. – № 4. – С. 69–71.
12. **Сурин Ю. В.** Проблемно-развивающий эксперимент в обучении химии / Ю. В. Сурин // Химия в школе. – 2005. – № 5. – С. 53–55.
13. **Якиманская И. С.** Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

REFERENCES

1. **Grabovy A.** Chemical experiment and mass class work / Andriy Grabovy // Biology and Chemistry in school. – 2009. – № 2. – P. 18–21.
2. **Grabovy A. K.** Theoretical and methodological foundations of educational chemical experiment in secondary schools: monograph / A. K. Grabovy. – Cherkasy, Bohdan Khmelnytsky ChNU, 2012. – 376 p.
3. **Grabovy A.** Chemical experiment in secondary schools: study approaches and directions update / Andriy Grabovy // Ridna Shkola. – 2014. – № 1–2. – P. 40–44.
4. **Grygorovych O. V.** Chemical experiment in school. 7–11 classes / Compilation O. V. Grygorovych, O. V. Nevsky – Kharkiv: Vesta: Publishing house "Ranok", 2008. – 192 p.
5. **Derkach T. M.** Information technology in teaching chemical disciplines: study guide / T. M. Derkach. – Don'ezk: Publishing house DNU, 2008. – 336 p.
6. **Prybora N. A.** Special practicum "Technique of Demonstration Experiment" as a part of a modern system of chemistry teachers training / N. A. Prybora, O. G. Yaroshenko // Scientific Notes of Myhaylo Kotsyubynsky Vinnytsia State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology: Coll. Science. pr. № 26. – Vinnitsa: LTD "Planer", 2009. – P. 406–410.
7. **Rizvanov A. K.** Chemical experiment in school: methodical manual / A.K. Rizvanov. – Kharkiv: Vesta: Publishing house "Ranok", 2002. – 128 p.
8. Chemistry Teaching Methodology / [Kuznetsova N. E., Harkunov V. P., Eryhin D. P. et al.]. – Moscow: Prosveshchenie, 1984. – 415 p.
9. **Polosin V. S.** Some methods of development pupils' cognitive interest / V. S. Polosin // Chemistry in school. – 1992. – № 3-4. – P. 18–19.
10. **Stepin B. D.** Technique of laboratory experiment in chemistry: [study guide for universities] / B. D. Stepin. – Moscow: Chemistry, 1999. – 600 p.
11. **Surin Y. V.** Application of digital photo- and videotechnics for performing the experiment / Y. V. Surin // Chemistry in school. – 2007. – № 4. – P. 69–71.
12. **Surin Y. V.** The Problem and developing experiment in teaching chemistry / Y. V. Surin // Chemistry in school. – 2005. – №5. – P. 53–55.
13. **Yakymanskaa I. S.** Individually oriented education in modern school / I. S. Yakymanskaya. – Moscow: Sentyabr, 1996. – 96 p.



Лілія СИРОТА

кандидат філологічних наук, асистент кафедри бібліотекознавства і бібліографії Львівського національного університету імені Івана Франка

Ключові слова: загальне книгознавство, вищий навчальний заклад, зміст дисципліни, лекція, практичне заняття, самостійна робота, якість освіти.

У статті показано важливість викладання навчальної дисципліни «Загальне книгознавство» на сучасному етапі підготовки майбутніх книгознавців і бібліотекознавців.

Авторка проаналізувала основні змістові блоки дисципліни, розкрила особливості практичних завдань, які сприяють її засвоєнню; окреслила напрями самостійної роботи студентів під час вивчення цього курсу та визначила оптимальні шляхи засвоєння книгознавчого матеріалу.

УДК 002.2:378.016(477)

НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА «ЗАГАЛЬНЕ КНИГОЗНАВСТВО»: ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ І ЗАСВОЄННЯ

© Сирота Л., 2015



ринкових умовах розвитку суспільства швидко зростає роль знань. Знання, інформованість, уміння ці знання застосовувати на практиці мають не лише велике значення для суспільства, але й для самої особистості, для її духовного зростання. Збільшення обсягу інформації призводить, з одного боку, до перевантаження студентів, з іншого, до їхньої всебізнаності і компетентності, здатності розв'язувати найскладніші завдання і проблеми.

Основне завдання сучасних вищих навчальних закладів – забезпечити якість освіти на основі збереження її фундаментальності, доступності, об'єктивності, логічності тощо. Для досягнення цієї мети створюються відповідні передумови – читаються лекції, проводяться практичні і семінарські заняття, студентські конференції, удосконалюється самостійна робота студентів тощо.

Мета статті – проаналізувати специфіку навчальної дисципліни «Загальне книгознавство», показати роль лекційних і практичних занять та позааудиторної самостійної роботи для її засвоєння, визначити місце дисципліни у теоретичній підготовці

майбутніх книгознавців, бібліотекознавців і бібліографознавців.

Відштовхнемося від думки, що книгознавець – це той, хто є теоретиком-фахівцем з книжкової справи, бібліотекознавець – з бібліотечної справи, бібліографознавець – з бібліографії. За способом дії усі вони виконують роль практиків, маючи справу з книгою, яку розглядають як речовий (об'ємно-просторовий) і духовний (естетичний) витвір людства, у зв'язках з бібліотекою, видавництвом, друкарнею, читачем. Спираючись на таке трактування, ці фахівці повинні володіти також знаннями методології, історії, теорії, а отже, знаннями з книгознавства та суміжних до нього наук, оскільки у процесі роботи з книгою спостерігається прагнення до її цілісного і всебічного пізнання.

Сьогодні існують дві тенденції у викладанні книгознавства у вищій школі. Перша – це упровадження в навчальні програми так званих «вступів» до цієї дисципліни [3–5], наслідком яких є досить непогане забезпечення навчальної дисципліни підручниками і посібниками, які відображають різноманітні аспекти розвитку і сучасного стану книги і досліджень про неї. Друга – більш вужча і глибша розробка книгознавчих проблем і впровадження їх в освітня спадщина. Це навчальні дисципліни «Типологія книги» [6], «Загальне книгознавство» [7], «Загальна теорія документа і книги» [8] та ін.

Початкові знання про книгознавство, як і загальні чи спеціальні, доповнюють одне одного, оскільки розкривають найрізноманітнішу інформацію і підходи до книги, стимулюють інтерес до неї та досліджень про неї, підтримують його різними цікавими і новими концепціями. Зміст навчальної дисципліни – стержень, на основі якого розвивається і зміцнюється професійна компетентність майбутніх фахівців, їх світогляд.

Сьогодні у межах формування книгознавчих інтересів студентів необхідно поглиблювати освітні програми: знайомити із сучасними світовими тенденціями, напрямами наукових пошуків; акцентувати на

тому, що наукові пошуки у різних галузях зумовлюють зародження та розвиток нових теорій і практик, пізнання яких надзвичайно важливе.

Розглянемо особливість навчальної дисципліни «Загальне книгознавство», яка викладається на факультеті культури і мистецтв Львівського національного університету імені Івана Франка і покажемо, як відбувається формування інтересу студентів до цієї дисципліни та засвоєння її лекційних тем.

Очевидно, що не весь навчальний матеріал може бути для студента цікавим. І тоді на перший план виходять його знання, які він набув до цього. Зокрема велике значення мають курси «Вступ до книгознавства», «Історія друкарства», «Еволюція книги», які читаються на бакалавраті і які сприяють отриманню і засвоєнню знань про книгу і книжкову справу. Успішно засвоївши початкову інформацію з методології, історії і теорії книгознавства, книговидавництва і друкарства, бібліотекознавчих дисциплін, у студентів формується інтерес до нової пізнавальної діяльності, зокрема і до більш вужчих тем і проблем. Це означає, що у самому процесі навчання студент віднаходить цікаві моменти, він робить нові для себе відкриття, творчо і науково працює. Джерелом до цих внутрішніх стимулів є лекції, завдання на практичні заняття, самостійна робота, яка організовується відповідно до індивідуальних інтересів студента, його можливостей.

Коли вивчаються теоретичні дисципліни, «Загальне книгознавство» зокрема, студент не повинен бути споглядачем і «накопичувачем» знань, умінь і навичок. Потрібно, щоб він у навчанні зайняв творчу позицію: проводив пошук, розв'язував різні завдання, здійснював огляди літератури, аналізував окремі книги, концепції, явища, події за його вибором або ж за рекомендацією викладача. Реалізація таких завдань викликає і зміцнює інтерес до нового матеріалу, який засвоюється на основі проблемності питань, класифікацій, порівняльних характеристик, дискусій. Для їх вирішення

студентові недостатньо знань, які він здобув на попередніх курсах. Виникає потреба у засвоєнні нового матеріалу, інакше практичні завдання не будуть виконані. Нові теми і завдання спонукають до читання не лише основної, а й додаткової літератури, підвищують інтерес до дисципліни, розвивають мислення, формують нові навички і вміння.

Навчальний курс «Загальне книгознавство» подає загальну інформацію про методологію, історію, стан, головні досягнення і перспективи розвитку книгознавчих наук; формує сучасні уявлення про суспільну роль книгознавчих знань, про їхнє світоглядне значення і про важливість використання їх в індивідуальній і колективній діяльності; слугує інформаційним засобом для появи критичного мислення щодо песимістичних прогнозів розвитку книги. Назва «Загальне книгознавство» підкреслює, що ця дисципліна має своє неповторне змістове наповнення: сформувати загальне уявлення про історичне й сучасне книгознавство.

Зміст навчального матеріалу, зокрема його новизна, принцип групування, – це важлива умова подальшого духовного розвитку особистості, важливі мотиви для її пізнання. Як твердить Т. Алексеєнко, окрім мотивів засвоєння дисципліни, повинна існувати ще й потреба, задовольнивши яку студент буде готовий під час професійної діяльності діяти певним чином на основі своїх знань і навичок для досягнення висунутої перед ним мети [1, с. 6]. М. Заброцький, аналізуючи мотивації суб'єкта, пише, що повинні бути певні спонуки, які визначають його активність у навчанні [2, с. 55, 211]. Сьогодні головна спонука/потреба/мотив студента – стати у майбутньому добрим фахівцем, досягнути успіху, самоствердитися, що неможливо без доброї підготовки у ВНЗ.

Під час лекційних занять з дисципліни «Загальне книгознавство» розглядаються поняття книги, терміни книгознавства та бібліологія, загальне і спеціальне книгознавство, їх еволюція і сучасний зміст. По-

казано книгу як річ, носій певного змісту, твір друку, соціальна, семіотична форма суспільно-практичної діяльності. Книжкову справу потрактовано як спосіб існування книги, сукупність технологічних процесів (створення, опис, зберігання, поширення), як конкретно-історичну (редакційно-видавничу, бібліографічну, бібліотечну, книготорговельну та ін.) форму існування книги. Звернено увагу на особливості осуспільнення твору і авторської свідомості. Також з'ясовуються поняття об'єкта і предмету в науці, проаналізовано книгознавчий комплекс наук, суміжні до загального книгознавства дисципліни, книгознавчі методи та їх поділ.

Розкриваючи історію світового книгознавства, викладач звертає увагу на бібліографію як найдавнішу складову книгознавства, зокрема на бібліографічні покажчики «Про книги, достойні придбання» Демофіла (Давня Греція, V ст. до н. е.) і «Таблиці тих, хто прославився у всіх сферах знання, і того, про що вони писали, у 120 книгах», «Сі люе» («Сім резюме») (Китай), висловлювання представників Середньовіччя і Ренесансу про книгу, бібліотеку і бібліофілів.

Лектор висвітлює особливості отождивлення бібліографії з книгознавством, бібліологією, бібліонозією, бібліософією, бібліополією (теорія, історія та організація книжкової торгівлі), формування багатозначного терміна «бібліографія» у працях М. Деніса, Л. Коста, Ф. Дера та ін. Акцентує на бібліографії як виді практичної діяльності і теоретичних міркувань, предметі викладання у XVIII ст. Значна увага приділена розвитку світового книгознавства у XIX ст.: поглядам Е. Г. Пеньо, Ш. В. Ланглуа, Т. Хорна, Ф. Еберга, К. Дзятцко, Ф. Ейхлера, Й. Лелевеля, К. Естрайхера, М. Лісовського, О. Лов'ягіна та ін.

На лекційних заняттях з історії світового книгознавства XX – початку XXI ст. говориться про виникнення інформатики, документалістики, ігнорування їхніми представниками книгознавства як самостійної науки. Розкриваються скептичні книгознав-

чі концепції про вичерпання можливостей книги і книгознавства, «загибель» книги і настання ери Інтернету (Г. М. Маклюен «Галактика Гутенберга» (1962)). Звернено увагу на книгознавство англословянських країн. Показана роль французької соціологічної школи у вивченні книжки, представники якої Р. Баркер, Р. Ескарпі і Р. Естіваль застосовували математичні і статистичні методи у дослідженні книжок. У другій половині ХХ ст. виникла комунікаційна теорія німецьких вчених П. Глотца і В. Лангебухера та ін. Італійський культуролог і семіотик Умберто Еко розвивав вчення про роль читача у суспільстві.

Зважаючи на наявність у львівських бібліотеках численних праць польських книгознавців та досліджень про них, окрему увагу звернено на польське книгознавство ХХ ст., яке представлено іменами Я. Мушковського (міждисциплінарність бібліології), К. Гломбовського (дослідження книжкової справи, читача і читання), К. Мігоня (схема еволюції книгознавства: бібліографія, бібліотекознавство, книгознавство). Розкриваються сучасні напрями розвитку польського книгознавства: бібліологія і бібліотекознавство, читання і споживання книги, історія і методи науки про книжку, теорія бібліології та інформатології, перспективи розвитку книгознавства та ін.

Російське книгознавство ХХ ст. представляли М. Куфаєв (книга як продукт людської психіки), М. Рубакін (теорія бібліопсихології). Аналізується науковий збірник «Книга. Дослідження і матеріали» (Москва, 1959–2014) і його роль у дискусії про зміст книгознавства. Звернена увага на виникнення терміна «читачезнавство», обґрунтування читачезнавства як самостійної дисципліни.

Виклад змісту лекторію з історії українського книгознавства відбувається за такою ж схемою, як і розкриття історії світового книгознавства. Ця схема передбачає висвітлення витоків українського книгознавства: характеризуються «Ізборник Святослава» (1076), «Книжка собраніе вещей нужнійших» Т. Михайловича, наво-

диться оцінка перших друкарень українських полемістів і філософів.

Більшу увагу звернено на розвиток науки у ХІХ ст. Показано П. Яркового як першого українського книгознавця, значення вчення про бібліологію В. Анастасевича. Важливими для еволюції українського книгознавства були праці М. Максимовича «Книжная старина южнорусская» (1849–1850), діяльність «Руської трійці» у дослідженні рукописної книги. З метою з'ясування специфіки цієї науки на українському ґрунті окрему увагу звернено на її розвиток в Австро-Угорщині, де її представниками були І. Франко, О. Колесса, О. Барвінський, К. Студинський, А. Петрушевич, І. Свенціцький, Ю. Яворський, І. Панькевич та І. Крип'якевич та ін. Показано спільні напрями їхніх досліджень: виявлення, науковий опис та публікація джерел, вивчення історії книги. Розкрито книгознавчі зацікавлення інших представників Наукового товариства ім. Т. Шевченка.

Ознайомлення студентів з українським книгознавством в Російській імперії наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. також важливе, оскільки у другій половині ХІХ – початку ХХ ст. на цій території виходили періодичні книгознавчі видання «Киевская Старина», «Чтения в Историческом Обществе Нестора Летописца», «Труды Киевской Духовной Академии», «Записки Українського Наукового Товариства в Києві», «Записки Наукового Товариства ім. Шевченка» та ін.; проводився Семінарій філології під керівництвом В. Перетца, діяло Історичне товариство Нестора-літописця у Києві, Харківське історико-філологічне товариство, формувалася Одеська книгознавча школа та ін.

Усвідомленню розмаху української книгознавчої науки сприятиме лекція про її поступ у міжвоєнний час. У ці роки дослідники книги і книжкової справи та інституції, які вони представляли – Український науковий інститут книгознавства, Всенародна бібліотека України, Книжкова палата України, їх друковані органи, активно проводили дослідження з історії книги, бібліогра-

фування тогочасної книги, вивчення читача і читання, культури книги, збирали статистику тощо. Представники українського книгознавства 1940–1980-х рр. звужували вивчення книги і книжкової справи, фальсифікуючи факти і переносючи центр книгознавства з Києва до Москви.

Активізація книгознавчих пошуків в Україні відбулася у 1990-ті рр. Від того часу всебічно розвиваються історія книги, книжкової торгівлі, бібліофільства, бібліографії, папірології, палеографії; кодикологія, інкунабулознавство, книжкове пам'яткознавство, бібліопегістика, мистецтво книжки та ін. напрями досліджень.

Окрема лекція присвячена українському книгознавству в Галичині, еміграції та діаспорі у 1920-х рр. – початку XXI ст. Зокрема інформується про здобутки галицьких книгознавців Є.-Ю. Пеленського, В. Дорошенка, М. Возняка, І. Крип'якевича, В. Січинського, І. Свенціцького, М. Рудницького (усі – Львів), емігрантів І. Борщака (Париж), Д. Чижевського (Берлін), С. Сірополка (Варшава) та ін. Детально розкриваються книгознавчі погляди Л. Биковського на теорію книгознавства, книжкову культуру, державну книжкову і бібліотечну політику, книжкову торгівлю, книгодрукування в Україні, історію української преси та ін.

Розвиток українського книгознавства поза межами України після Другої світової війни був пов'язаний із часописом «Українські бібліологічні вісті», «Українська книга», діяльністю бібліографічної комісії Наукового товариства ім. Шевченка, Товариства українських бібліотекарів Америки і Товариства українських книголюбів.

Значна увага приділяється й опануванню теоретичного матеріалу. Усі теми з теорії свідчать про різноманітність книгознавчих концепцій на сучасному етапі: функціональна, системна, типологічна, інформологічна та ін. Вони сприяють розширенню і поглибленню компетентності студентів у книгознавчому аналізі книги.

Зокрема, показується, що функціонування книги у суспільстві – це шлях до вияву її особливостей, соціальної ролі, міс-

ця у книжковому репертуарі та книжковій культурі загалом. Функціонування книги тісно пов'язане із процесом читання. Під час лекцій більш ширше, з огляду на ступінь вивчення, розглянуто проблеми типології книги. З'ясовуються поняття класифікації, систематизації, виду, типу, жанру. Потрактовано типологію книги як наукове знання, розділ науки (книгознавства), який вивчає різні категорії книги, їх групування (систематизування), створення наукових класифікацій.

Виділено типи літератури за віковою і мовною ознаками, соціальним призначенням. Проводиться розрізнення типів друкованих видань за періодичністю виходу видання, матеріальною конструкцією, знаковою природою інформації, складом основного тексту, цільовим призначенням. Запропоновано студентам друковані видання поділити на такі види: періодичні, неперіодичні і серіальні. Також звернено увагу на такі види книг, як антикварні і букіністичні.

Засвоєнню книгознавчих знань сприятимуть і теми, присвячені існуванню книги і книжкової справи в інформаційному суспільстві. Тут звернено увагу на такі категорії книги, як культура книги, читання, інформативність, текст, видання, друк, шрифти, ілюстрації, обкладинка, паперова та електронна версії та ін. Виділено також змінні ознаки книги (ціна, тираж, обсяг, формат).

Під час лекцій книжкову справу показано як систему. Розглянуто форми книги у процесах книговиробництва, книгорозповсюдження, книговідтворення, особливості її структури. Доводиться важливість відповідності книжкового видання загалом і всіх його складових завданням ефективного використання. Звернено увагу на проблему повноцінного і різнобічного використання книги різними групами читачів. Вивчення ставлення до книги в інформаційному суспільстві включає аналіз її збереження, популяризації, кодування і захисту її даних (знак ©, ISBN і ISSN).

Як бачимо, зміст лекторію базується не лише на засадах новизни, але й частково на

концентричності освоєння матеріалу, який допускає повторне вивчення окремих тем і понять змістової лінії з розширенням змісту й поглибленням рівня його викладу. Маємо на увазі, наприклад, теми, присвячені українській фаховій періодиці, розвитку світового й українського книгознавства останніх років, коли напрями досліджень, започатковані у минулому, значно поглиблювалися й увиразнювалися. Про розширення змісту й поглиблення рівня його викладу можна говорити і стосовно тем з теорії цієї дисципліни, для успішного засвоєння яких студенти змушені звертатися до еволюції книгознавства. Увесь лекційний матеріал згруповано у блоки-теми, кількість занять у яких є орієнтовною.

У центрі уваги студентів на практичних заняттях має бути книга, книжкова справа та джерела, за допомогою яких відбувається їх осмислення сьогодні. На практичних заняттях із «Загального книгознавства» відпрацьовуються уміння і навички аналізу джерел різних типів, зміцнюється розуміння важливості таких категорій, як еволюція, причини, наслідки, значущість подій та концепцій, роль персоналій у розвитку науки та ін. Вони дають змогу студентам науково працювати, зрозуміти суть різних проблем, ідей, важливість визначення власної позиції та її обґрунтування.

Практичні заняття із загального книгознавства стають шляхом вивчення нового матеріалу на основі опрацювання рекомендованої літератури. Засвоєння нового змісту пов'язане із самостійною роботою. Результатом практичного заняття є не вибіркоче засвоєння окремих фактів, понять, прізвищ, назв праць, а їх систематизація, узагальнення, виділення головного з урахуванням матеріалу, засвоєного на попередніх заняттях. Такого роду заняття мають також за мету сформувати більш складні уміння студентів у процесі розмірковувань і робленні висновків, їхнє ставлення до іншої думки.

Проаналізуємо практичне заняття за темою «Знання про українську книгу і книжкову справу від часу Київської Русі до XIX ст.». На заняття виносяться чотири питання:

1. Поняття писемності, книги, читача у давньоруських текстах («Ізборник» Святослава, «Повість минулих літ», «Поученіє» Володимира Мономаха).

2. Бібліографія у «Книжці» Т. Михайловича (1580).

3. Книжкові надбання Київської Русі, перші друкарні в оцінці українських полемістів і філософів («Пересторога», «Фундоване друкарне», «Перло многоценное» К. Транквіліона, «О друкарях, що книги друкуют» К. Зіновієва, «Млеко» І. Величковського, «Логос» М. Андрелли, «Басни Харьковскія» Г. Сковороди та ін.).

4. Погляди П. Ярквського, В. Анастасевича і М. Максимовича та інших книгознавців XIX ст. на книгу і книгознавство.

Тобто для того, щоб успішно виконати практичні завдання, студенти за цим планом повинні засвоїти факти, терміни, прізвища, назви та зміст праць, дати, взаємопов'язати їх. Ці питання дозволяють організувати самостійну роботу студентів не поспіхом, а ґрунтовно і результативно. Студент отримує рекомендовану літературу з теми даного практичного заняття, яка скеровує до різноманітних джерел знань (підручників, довідкових матеріалів, наукових статей та ін.). Оскільки здійснити самостійно такий відбір джерел студент може не завжди, вважаємо, що викладач повинен максимально повно представити їх у рекомендованому списку. Окрім того, нами придумані пізнавальні завдання до цих джерел, які, вважаємо, повинні спрямовувати студентів до наукового осмислення теми і власних суджень. Це такі завдання:

1. Визначити ставлення до книги у часи Київської Русі.

2. Схарактеризувати інформацію про українську книгу, уміщену у працях XVII – XVIII ст.

3. Виписати перші визначення книгознавства як науки в Україні і прокоментувати їх.

4. Порівняти книгознавчі концепції західноєвропейських і українських книгознавців XIX ст., знайти спільне і відмінне.

5. Вибрати оцінки книги, з якими ви погоджуєтеся. Пояснити чому.

Навчання книгознавчого аналізу повинне бути пов'язане із розвитком творчих і наукових здібностей студента і сприяти активному, зацікавленому ставленню до цієї дисципліни. Практична робота може виявлятися не лише у розмірковуваннях про книгу і книжкову справу, а й про книгознавчі концепції, події, у складанні власних тематичних бібліографій, проведенні усних чи письмових оглядів літератури, доборі цитат. Як одну з форм практичної роботи можна запропонувати здійснити типологічну характеристику книг, виділити у бібліографічному масиві книжкове ядро, здійснити порівняльну характеристику розвитку світового й українського книгознавства на певному етапі, прослідкувати еволюцію поглядів відомих книгознавців, показати взаємовпливи між ними чи книгознавчими школами. Серед видів практичних занять можуть бути і такі, як укладання хронологічних таблиць найбільш визначних подій певного періоду, виділення основних ознак, пошук відмінностей між книгознавчими концепціями, обґрунтування доцільності і можливої ефективності застосування методів у книгознавстві та ін.

Окрім організації практичних занять на основі опрацювання рекомендованої літератури, що суттєво сприятиме засвоєнню теоретичного матеріалу, викладач пропонує провести різні екскурсії, відвідати книгознавчі конференції (якщо вони проводяться), зустрітися з відомими книгознавцями свого регіону та підготувати короткий огляд їх діяльності на основі аналізу їхніх друкованих праць і відповідей на запитання під час зустрічей питання. Серед питань практичного заняття з дисципліни «Загальне книгознавство» повинні бути і розповіді про свої враження від відвідування музеїв, бібліотек, у яких зберігаються давні книги. Ці враження повинні бути у формі реферату про ці установи, їхні експонати і фонди, діяльність їхніх керівників, а також про відомих друкарів, видавців та їх друковану продукцію.

Важливим моментом у пізнанні особливостей книги повинні стати екскурсії до відділів реставрації книги, сучасних видавництв, друкарень, книгорозповсюджувальних організацій, під час яких студенти зможуть точніше проаналізувати специфіку виготовлення давньої книги, сучасну культуру видання, заходи щодо її збереження. Доцільно студентам рекомендувати відвідувати книжкові ярмарки, бібліотечні виставки, презентації книг, слідкувати за їхніми оцінками у пресі, готувати дайджести цитат з рецензій, знайомитися з бібліографіями найновішої наукової, навчальної, методичної, довідкової та іншої літератури з книгознавства, аналізувати автореферати дисертацій і магістерські роботи, писати на них відзиви.

Одним з видів самостійної роботи з даної дисципліни повинні стати завдання на узагальнюючу інтерпретацію лекційного матеріалу, враховування міжпредметних зв'язків з іншими галузями: історією, літературознавством, текстологією, філософією, мистецтвом та ін. Ці завдання потрібно формувати так, щоб проявлялися як творчі нахили у оформленні рукописної студентської праці (самостійний добір ілюстрацій, форматування тексту, укладання його додатків, з'єднання у блок тощо), так і наукові вміння студентів, які б базувалися на висловлюваннях власної точки зору, інтерпретації текстового матеріалу відповідно до певних практик, принципах логічності, об'єктивності, лаконізму чи, навпаки, глибокому аналізі. Тобто студент повинен створити сам рукописну книгу, тим самим показавши свої знання і вміння.

Студентам, наприклад, можна запропонувати укласти невелику книгознавчу енциклопедію чи словник-довідник з книгознавства на основі рекомендованої для підготовки до практичних занять літератури і з обов'язковим зазначенням використаного у їхній праці списку літератури. Це завдання допоможе засвоїти і водночас повторити матеріал, рівномірно звернути увагу на ключові постаті, явища і поняття дисципліни. Підготовка упродовж вивчен-

ня «Загального книгознавства» таких матеріалів зміцнить інтерес до нього та книги і книжкової справи загалом, підтвердить наявність високого рівня аналізу засвоєного матеріалу, показуватиме розуміння зв'язку між його частинами, свідчитиме про послідовність роботи над теоретичною інформацією та про її поглиблене закріплення. У результаті самостійної роботи буде створено завершену студентську наукову працю зі своїм виразним баченням історичного і сучасного книгознавства.

Студентам можуть бути запропоновані орієнтовні гасла для словникової/енциклопедичної роботи, за аналогією до яких вони самостійно виділятимуть інші гасла. Окрім того, обов'язковою умовою повинна стати тематична пропорційність назв цих гасел. Під час укладання рукописної праці не відбуватиметься диференціації інформації, отриманої на лекціях і практичних заняттях на головну і другорядну, оскільки, наприклад, під час написання енциклопедичних гасел «Павло Янковський», «Загальне книгознавство», «Часопис «Вісник Книжкової палати» чи інших дати, прізвища, назви праць і місцевостей стають їх важливою частиною.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Алексєєнко Т. Ф.** Мотивація соціальної поведінки та механізми її формування / Т. Ф. Алексєєнко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2011. – № 4. – С. 4–10.
2. **Заброцький М. М.** Педагогічна психологія : курс лекцій / М. М. Заброцький. – К. : МАУП, 2000. – 100 с.
3. **Низовий М.** Вступ до книгознавства : навч. посіб. / М. А. Низовий. – К. : Кондор, 2009. – 144 с.
4. **Тимошук М.** Книга для автора, редактора, видавця : практ. посіб. / Микола Тимошук. – 2-ге вид., стер. – К. : Наша культура і наука, 2005. – 560 с. – (Б-ка видавця, редактора, автора).
5. **Черниш Н.** Основи бібліології : навч. посіб. / Наталя Черниш ; Укр. акад. друкарства. – Львів : [б. в.], 2008. – 168 с.
6. **Швецова-Водка Г. М.** Типологія книги : навч. посіб. / с.
7. **Беловицкая А. А.** Общее книговедение : учеб. пособ. Г. М. Швецова-Водка ; Рівнен. держ. ін-т культури. – К. : Кн. палата України, 1999. – 79. / Аліса Александровна Беловицкая. – М. : Книга, 1987. – 256 с. – (Книговедение и организация кн. торговли).
8. **Швецова-Водка Г. Н.** Общая теория документов и книги : учеб. пособ. / Г. Н. Швецова-Водка. – М. : Рыбари ; К. : Знання, 2009. – 487 с.

Важливий елемент практичного заняття – перевірка засвоєного матеріалу. Можна пропонувати студентам традиційну форму – тести або ж питальник. Нестандартною, а відтак цікавою, на нашу думку, є перевірка знань і зацікавленості студентів темою за допомогою завдань типу «Сьогодні я дізналася/дізнався...», «На занятті я навчилася/навчився...», «Тепер я думаю, що...» та ін.

З кожним роком зростання обсягів інформації вимагає нових методик її викладання і засвоєння, без яких будь-яке навчання, яке пов'язане з осмисленням цієї інформації, і зокрема у ВНЗ, не матиме успіху. На нашу думку, науковий і творчий підхід у викладанні і засвоєнні будь-якої дисципліни добре узгоджується зі змінами технологій та інноваціями на власному та світовому ринках освіти і праці. Навчальний курс «Загальне книгознавство» сприяє широкому осмисленню сучасної інформації, розвитку узагальненого мислення як одного з головних інструментів підвищення якості освіти, формуванню фахівця нового типу, який володіє не лише широкими знаннями, а й чіткими світоглядними орієнтирами і науковим баченням.

REFERENCES

1. **Aleksieienko T. F.** Motivation for social behaviour and mechanisms of its formation / T. F. Aleksieienko // Socialna pedagogika: teorija ta praktyka. – 2011. – № 4. – P. 4–10.
2. **Zabrotskii M. M.** Pedagogic psychology: lectures / M. M. Zabrotskii. – K. : MAUP, 2000. – 100 s.
3. **Nyzovyi M.** Fundamentals of science about books : navch. posib. / M. A. Nyzovyi. – K. : Kondor, 2009. – 144 p.
4. **Tymoshyk M.** A book for an author, editor, publisher : prakt. posib. / Mykola Tymoshyk. – 2-hе vyd., stereotyp. – K. : Nasha kultura i nauka, 2005. – 560 p. (B-ka vydavcja, redaktora, avtora).
5. **Chernysh N.** Fundamentals of science about Bible : navch. posib. / Natalia Czernysh ; Ukr. akad. drukarstva. – L'viv : [b. v.], 2008. – 168 p.
6. **Shvetsova-Vodka H. M.** Typology of a book : navch. posib. / H. M. Shvetsova-Vodka ; Rivnen. derz. in-t kultury. – K. : Knuzshkova palata Ukrainy, 1999. – 79 p.
7. **Belovitskaia A. A.** General science about books : ucheb. posob. / Alisa Aleksandrovna Belovitskaia. – M. : Kniha, 1987. – 256 p. (Knigovjedjenije i organizacija kn. trgovli).
8. **Shvetsova-Vodka H. N.** General theory of documents and a book : ucheb. posob. / H. N. Shvetsova-Vodka. – M. : Rybari ; K. : Znannia, 2009. – 487 p.



Олена КОФАНОВА

доктор педагогічних наук, професор
Національного технічного університету
України «Київський політехнічний
інститут»

Ключові слова: підготовка екологів, вища екологічна освіта, інноваційні технології, компетентнісний підхід, педагогічна технологія, технологія портфоліо.

У статті розглянуто впровадження у педагогічний процес професійної підготовки майбутніх екологів деяких інноваційних засобів, зокрема проблемно-дослідницького підходу та інформаційно-комунікаційних технологій. Ці засоби виявилися ефективними для посилення мотивації і підвищення творчої складової навчально-пізнавальної діяльності студентів.

УДК 54:577

**ПОСИЛЕННЯ
МОТИВАЦІЇ
І ТВОРЧОЇ
СКЛАДОВОЇ
НАВЧАННЯ
МАЙБУТНІХ
ЕКОЛОГІВ
ЗА ДОПОМОГОЮ
ІННОВАЦІЙНИХ
ЗАСОБІВ**

© Кофанова О., 2015

Вступ. Якість професійної підготовки спеціаліста будь-якого профілю залежить від ступеня обґрунтованості трьох її основних складових, а саме: цілей навчання (для чого вчити), змісту навчання (чому вчити) та принципів організації навчального процесу (як саме вчити) [19]. Загальновідомим є той факт, що негативне ставлення студентів до навчання виникає за низької мотивації, а також за відсутності почуття успіху. Спеціалісти впевнені, що на формування потреби в оволодінні знаннями суттєво впливає ситуація, у якій студент переживає задоволення від своїх успіхів у навчанні. Цей фактор є особливо важливим для відстаючих студентів, які в разі постійних невдач утрачають віру в себе.

Постановка проблеми. На думку фахівців [8; 9], пізнавальна діяльність студентів у навчальному процесі стимулюється пізнавальною активністю, яка розглядається в педагогіці як стан готовності людини до пізнавальної діяльності.

У свою чергу, пізнавальна активність студентів містить стимулювально-мотиваційну (наявність потреби у знаннях, у пізнавальній діяльності, інтересу до вивчення окремих дисциплін, певно-

го матеріалу тощо); інтелектуальну (мисленнєва і мовленнєва активність, бажання поглибити зміст матеріалу, що вивчається); емоційно-вольову (задоволеність учінням, захопленість самою навчальною інформацією, спроможність до самостійної навчально-пізнавальної діяльності) та процесуальну (сформованість певних навчально-пізнавальних навичок та вмінь, методик самонавчання, самоконтролю, технологій розв'язання стандартних і нестандартних завдань) складові [9, с. 329].

Таким чином, автор дійшов висновку щодо необхідності впровадження у навчальний процес професійної підготовки майбутніх фахівців-екологів комплексу інноваційних педагогічних прийомів та інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), що сприятиме підвищенню пізнавального інтересу і мотивації студентів до навчання та реалізації їх індивідуальних творчих здібностей. Отже, актуальність дослідження обумовлена соціальним замовленням на формування всебічно розвинутої, активної, здібної до творчої діяльності й саморозвитку особистості майбутнього інженера-еколога.

Аналіз останніх досліджень. Характерною рисою сучасного освітнього процесу у вітчизняній вищій школі є співіснування двох стратегій організації навчання – традиційної та інноваційної. Терміни «інноваційне» та «традиційне» навчання були запропоновані в 1978 р. групою вчених у доповіді Римському клубу під назвою «Немає меж навчанню». Ми поділяємо думку І. М. Дичківської і під інноваційним навчанням студентів розуміємо їх навчальну та освітню діяльність, що базується на розвитку різноманітних форм мислення студентів, їх творчих здібностей, соціально-адаптаційних можливостей і зорієнтована на динамічні зміни у навколишньому середовищі [3, с. 7].

Інноваційне навчання безпосередньо пов'язується із застосуванням в освітньому процесі різноманітних технологій, у тому числі й інформаційно-комунікаційних, причому їх використання є обов'язковою

умовою реалізації в освіті компетентнісного підходу [3]. Серед педагогів-дослідників немає єдиної думки щодо тлумачення терміна «технологія». Ним позначають і сукупність прийомів та способів обробки чи виробництва певних продуктів, і науку про такі способи [2], причому останнім часом зміст цього поняття значно розширився. Щодо терміна «педагогічна технологія», то тут також є певні розбіжності у тлумаченні. Ми, зокрема, вважаємо варіанти трактування цього терміна, надані Ю. І. Машбицем та С. У. Гончаренком [2; 14], найбільш загальноприйнятими.

Згідно з тлумаченням Ю. І. Машбиця, педагогічна технологія – це «система матеріальних та ідеальних (знання) засобів, що використовуються в навчанні, і способів функціонування цієї системи» [14, с. 56]. За С. У. Гончаренком, педагогічна технологія – це «у загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти» [2, с. 331].

Метою роботи є впровадження у навчальний процес професійної підготовки майбутніх фахівців-екологів інноваційних засобів навчання з метою підвищення мотивації і посилення творчої складової навчального процесу.

Викладення основного матеріалу. Аналіз літературних джерел, бесіди і консультації з викладачами, власний досвід викладання хімічних і професійно орієнтованих дисциплін студентам-екологам технічного ВНЗ дають змогу дійти висновку, що традиційні форми організації навчання мають певні обмеження щодо потенційних можливостей залучення студентів як активних учасників до освітнього процесу. Вважаємо, що змінити ситуацію на краще можна шляхом урізноманітнення форм організації навчально-виховного процесу, що, у свою чергу, сприятиме активізації пізнавальної активності майбутніх фахівців, розвитку їх творчого потенціалу, підвищенню мотивації тощо.

З цією метою передбачаємо впровадження у навчальний процес особистісно орієнтованого проблемно-дослідницького навчання, а також ІКТ. Головною особливістю цих інновацій є зміщення акцентів з однієї активності викладача на самостійне, активне й творче набуття студентами необхідних компетенцій.

Проблемно орієнтований (проблемно-дослідницький) підхід до навчання має на меті сфокусувати увагу студентів на аналізі та вирішенні реальних або модельних проблемних ситуацій [1; 13]. Алгоритмом такого навчання є послідовність дій, наприклад, постановка проблеми (проблемне запитання або створення проблемної ситуації) – висування гіпотез щодо визначення шляхів її розв'язування – аналіз та вибір оптимального за певних умов способу вирішення проблеми – розв'язування проблеми – висновки та узагальнення.

Для проблемно-дослідницького підходу характерним є те, що знання і способи діяльності не передаються студентам у готовому вигляді, а набуваються ними в процесі творчої самостійної діяльності за рахунок створення й розв'язування проблемних ситуацій [1; 13]. Саме це й спричинює розвиток активності студентів, їх навчально-пізнавальних і творчих здібностей. Важливим є не стільки власний розв'язок проблеми, скільки спроможність студента грамотно сформулювати проблему, самостійно знайти необхідну інформацію і запропонувати науково обґрунтовані шляхи вирішення проблеми.

Розглянемо деякі з різновидів проблемно-орієнтованого навчання у контексті загальноприйнятих форм організації професійної підготовки студентів-екологів у технічних ВНЗ (лекції, практичні та семінарські заняття, лабораторні роботи, виконання індивідуальних завдань тощо).

Багато хто з педагогів вважає, що рівень засвоєння знань студентами під час лекційних занять значно нижчий, ніж на інших видах занять, оскільки лекція лише ознайомлює студентів з навчальним матеріалом, а не формує в них необхідні компетенції і не

сприяє творчому й самостійному засвоєнню знань. Заразом, за умов упровадження у навчально-виховний процес вищої школи інноваційних педагогічних технологій і підходів, лекції набувають суттєвих видозмін. Найскладнішим, але й найефективнішим, на наш погляд, є проблемне викладання лекційного матеріалу, оскільки це потребує від викладача спеціальної підготовки, застосування власного досвіду й врахування досвіду студентів. Серед форм лекційних занять найцікавішими вважаємо проблемні лекції, лекції-дискусії, лекції-конференції тощо.

Відомо, що пізнавальна діяльність студентів зазнає суттєвої активізації, якщо будувати лекцію в режимі діалогу, залучаючи професійно спрямований або життєво важливий матеріал. Зокрема, лекції-бесіди (лекції-дискусії) передбачають активний контакт викладача з аудиторією. Дискусія як метод групового навчання проводиться з метою з'ясування істини шляхом зіставлення різних думок студентів. Тому в дискусійному обговоренні, по-перше, виявляємо відмінності у розумінні студентами певного проблемного запитання, а, по-друге, у товариській суперечці приходимо (якщо це вдається) до спільної думки.

У ході дискусії не завжди можна розв'язати певну складну проблему, проте її суть під час обговорення прояснюється, стає зрозумілішою. При цьому найактивнішими, як правило, є студенти старших курсів, які за своєю попередньою підготовкою можуть обґрунтовано доводити власні думки, коректно вести діалог, наводити приклади з посиланнями на роботи відомих учених. Вважаємо, що метод дискусії дає змогу закріпити знання студентів, збільшити обсяг нової для них інформації, а також сприяє розвитку їх ключових, комунікативних компетенцій.

У навчальному процесі важливу роль відіграють засоби унаочнення, особливо натуральні об'єкти, а також плакати, таблиці, схеми, макети, моделі тощо. Використання наочності полегшує навчально-пізнавальну діяльність студентів, підвищує їх увагу і зацікавленість і, як наслідок, сприяє інте-

лектуальному розвитку. Тому, наприклад, при викладанні хімії та споріднених курсів («Біогеохімії», «Хімії дисперсних систем» тощо) використовуємо лекційний демонстраційний експеримент, який у сполученні з необхідними поясненнями дає змогу зробити лекційні заняття більш наочними, активнішими та цікавішими. Під час вивчення інтегрованих професійно орієнтованих курсів («Урбоекологія», «Екологія людини» та ін.) застосовуються спеціально розроблені схеми, таблиці, а також відеоматеріали та мультимедійні презентації.

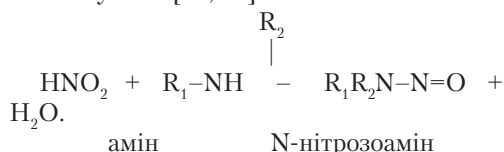
На практичних заняттях з фундаментальних, зокрема хімічних, професійних і професійно орієнтованих дисциплін використовуємо частково-пошукові й дослідницькі методи роботи. При організації занять у такий спосіб студентів розподіляємо на декілька мікрогруп (по 2–3 студенти) і для кожної групи створюємо творче завдання. Мікрогрупи можуть бути як статичними, так і динамічними і не мають на меті об'єднання студентів за рівнем їхньої підготовки. За бажанням студентів, які займаються науково-дослідницькими проектами, вони можуть отримати індивідуальні завдання підвищеної складності професійного спрямування.

Вдалою формою організації педагогічного процесу професійної підготовки студентів вважаємо семінарські заняття. Вони дають змогу творчо підійти до розгляду основних понять, законів і явищ, що вивчаються в певному курсі, використовуючи проблемно-дослідницький підхід та активне спілкування студентів. Семінарські заняття проводяться або у формі обговорення доповідей студентів, або у вигляді семінарів-диспутів, які передбачають вільний обмін думками між викладачем і студентами. Проілюструємо це конкретним прикладом (курс «Екологія людини»).

Під час семінарського заняття обговорюється сумісність (або несумісність) деяких харчових продуктів, а також культура їх споживання, безпека застосування харчових добавок тощо. Зокрема м'ясні та рибні продукти, сири ми зазвичай відносимо до білко-

вої їжі, а тому не замислюємося над тим, чи доцільно їх вживати разом [12; 17; 20]. Ось тут виникає серйозна проблемна ситуація. У шинку та ковбасні вироби для надання їм привабливого рожевого забарвлення (за рахунок зв'язування гемоглобіну в нітрозоміоглобін), смаку та з метою запобігання псуванню зазвичай додають харчову добавку E250 – натрій нітрит, який суттєво сповільнює розмноження небезпечних бактерій *Clostridium botulinum* (продукують отруйний токсин – ботулін, що викликає ботулізм і вражає нервову систему людини).

У шлунку під дією хлоридної кислоти натрій нітрит перетворюється на нітритну кислоту $\text{NaNO}_2 + \text{HCl} \rightarrow \text{HNO}_2 + \text{NaCl}$, яка за певних умов може взаємодіяти з продуктами розщеплення білків риби, особливо копченої та маринованої, – біогенними амінами (зокрема тіраміном, гістаміном, путресцином, спермідіном та кадаверіном, які містяться також і в деяких сортах сиру). При цьому утворюються канцерогенні речовини – N-нітrosoаміни ($\text{R}_1\text{R}_2\text{N}-\text{N}=\text{O}$, де R_1, R_2 – алкільний або арильний радикали), що мають мутагенну дію та здатні спричинювати утворення в організмі людини ракових пухлин [17; 20]:



Відома також канцерогенна дія нітrosoамідів – $\text{RN}(\text{X})\text{NO}$, де $\text{X} = \text{CONH}_2, \text{CO}_2\text{R}$. І це ще не всі небезпеки стосовно харчових продуктів (навіть якісних), що підстерігають необізнану людину [11; 12].

При сильному нагріванні м'ясних продуктів (наприклад, при приготуванні жареного бекону, яєчні з ковбасою, чипсів тощо) також можлива взаємодія натрій нітриту з амінокислотами з утворенням N-нітrosoамінів. Аналогічні властивості має і харчова добавка E249 – калій нітрит.

Отже, оскільки ми не можемо повністю відмовитися від застосування харчових добавок натрій нітриту і калій нітриту, то ви-

никає питання – як можна нейтралізувати або послабити негативний вплив нітритів Натрію і Калію на організм людини? (Відповідь: по-перше, потрібно зменшити кількість споживання харчових продуктів, що містять добавки нітритів Натрію та Калію. Це, наприклад, шинка, бекон, гамбургери, хот-доги, копчені ковбаси та ін. А по-друге, суттєво послабити негативний вплив цих добавок може вживання людиною зеленого чаю та натуральних продуктів, що містять вітаміни С і Е, які сповільнюють процес нітрузування) [12; 17].

Успішно проведений семінар породжує нові ідеї та сприяє новим задумам. Важливим є навіть сам процес підготовки до диспуту, збирання інформації, виступ перед аудиторією та участь студентів в обговоренні проблеми. Адже все це в комплексі сприяє рефлексії, розвиває в студентів упевненість у своїх знаннях, здібностях, спонукає їх до самонавчання й саморозвитку; а отже – формує творчу особистість майбутнього фахівця-еколога.

Лабораторні роботи мають на меті трансформацію теоретичних знань студентів у практичні вміння та навички в процесі діяльності навчально-дослідницького характеру, сприяють формуванню необхідних компетентностей. Вважаємо, що застосування нетипових завдань професійного спрямування сприяє розвитку зацікавленості студентів у вивченні матеріалу, активізації їх пізнавальних здібностей, посиленню творчої компоненти навчання.

Лабораторні роботи можуть бути виконанні репродуктивним, частково-пошуковим або дослідницьким методами. При репродуктивному методі усі студенти підгрупи виконують однакові за складністю завдання, підтверджуючи при цьому вже відомі факти або ілюструючи теоретично встановлені положення [7]. За частково-пошуковим методом студентам пропонується самим обрати об'єкти дослідження, наприклад, узяти пробу води вдома з-під крану, з колодязю чи б'ювету та за встановленим алгоритмом провести дослідження фізико-хімічних показників її якості.

Дослідницьким методом користуємося, наприклад, під час вивчення способів очищення та освітлення стічних вод, оскільки кожна з мікрогруп студентів самостійно обирає об'єкт дослідження – стічну воду. Це може бути вода після прання чи миття полів або дощова вода, що накопичується на тротуарах та магістралях, або будь-яка інша проба стічної води. При цьому, залежно від проби води, студенти самостійно обирають способи її очищення (освітлення) та роблять висновки щодо їх ефективності.

Зрозуміло, що дослідницький метод у чистому вигляді може бути застосований лише під час науково-дослідницької діяльності студентів. Такі роботи, як правило, знаходять своє відображення у доповідях студентів-екологів на конференціях (кафедральних, університетських, всеукраїнських, міжнародних тощо) та в статтях у наукових журналах. Широкі можливості при виконанні лабораторних робіт має використання комп'ютерної техніки на різних етапах роботи.

Задля досягнення успіху студенту необхідно докласти певних зусиль, оскільки, як показує практика, «легкий успіх» призводить до самозаспокоєння, формування завищеної самооцінки і, як наслідок, до зниження навчально-пізнавальної активності [10, с. 39]. Важливим є також зворотний зв'язок, наприклад, шляхом проведення індивідуальних консультацій, запровадження технології портфоліо, ІКТ та ін.

До інформаційних ресурсів, доступних студентам і викладачам, належать різноманітні інформаційно-навчальні матеріали, зокрема електронні лекції, словники, енциклопедії, посилання на віддалені мережеві ресурси – бази даних, WWW-сервери, програмне забезпечення тощо. Застосування ІКТ у навчальному процесі професійної підготовки студентів-екологів відкриває принципово нові можливості для їх творчої пізнавальної діяльності [5; 6; 18].

Використовуючи пошукові та довідкові системи мережі Інтернет, студенти розширюють свій навчально-інформаційний про-

стір, формують навички самостійного здобуття необхідної інформації, беруть участь у Інтернет-конференціях, вебінарах тощо. Все це надає навчання дослідницького спрямування, сприяє повнішому розкриттю творчого потенціалу студентів-екологів [5].

Використання можливостей Інтернету (загальноуніверситетської мережі, електронної пошти, соціальних мереж тощо) дає змогу викладачам у позааудиторний час, і навіть в онлайн-режимі, консультувати студентів, обмінюватися досвідом з іншими викладачами тощо. Особливо цей вид спілкування стає важливим під час підготовки спільного науково-дослідницького проекту, доповіді на конференцію, дипломного або курсового проектування, створення мультимедійної презентації тощо. Необхідна для підготовки до занять інформація розміщується на сайтах кафедр, університетських бібліотек і доступна студентам для онлайн-перегляду як у локальній університетській мережі, так і мережі Інтернет. Теоретичний матеріал пропонується студентам у формі документів форматів .doc та .pdf, які доступні для скачування й подальшого самостійного опрацювання.

Аналіз педагогічного і власного практичного досвіду дає змогу стверджувати, що одним з дієвих інструментаріїв вирішення освітніх завдань щодо посилення мотивації та орієнтації студентів на досягнення успіху є так звана «технологія портфоліо» (портфель індивідуальних освітніх досягнень) [4; 16]. Портфоліо широко застосовується в світовій практиці та являє собою інструмент самооцінки і рефлексії студентом власної креативної навчально-пізнавальної діяльності. Педагогічна ідея цієї технології передбачає зміщення акцентів в освітньому процесі з фіксування незнання студентів на їх індивідуальні досягнення, індивідуальний рух і розвиток [4; 15].

Результати дослідження показали, що найефективнішим і найпрезентабельнішим для студентів-екологів технічних ВНЗ є комплексний портфоліо, основними розділами якого є «Портфоліо документів» і «Портфоліо робіт». Це дає змогу забезпе-

чити індивідуалізацію і диференціацію навчання, реалізувати на практиці особистісно орієнтований підхід. У сучасному інформаційному суспільстві найактивніше використовують електронний портфоліо (Веб-портфоліо), який є мобільніший за звичайний, зручніший для внесення змін і дає змогу творчо підходити до його оформлення – застосовувати графічні пакети, фотографії, анімації, аудіо- та відеофрагменти, інші можливості програм *Microsoft Office* [4].

Крім того, індивідуальні Веб-портфоліо студентів можна легко об'єднувати у портфоліо групи, спеціальності, пересилати через Інтернет, обмінюватися його матеріалами з викладачами та іншими студентами. Тобто використання електронного портфоліо дає змогу урізноманітнити навчально-пізнавальну діяльність студентів, зробити навчання більш особистісно орієнтованим та індивідуалізованим, забезпечити змістовну телекомунікаційну взаємодію між студентами й викладачами [4; 5].

У дослідженні студентам-екологам 1–5 курсів було запропоновано розробити власні портфоліо за результатами атестаційних і семестрових видів контролю знань з фундаментальних, професійно орієнтованих і фахових дисциплін, доповнивши цю інформацію індивідуальними навчальними й позанавчальними досягненнями, темами виконаних проектних, пошукових і науково-дослідницьких робіт, зроблених доповідей на конференціях тощо.

Метою запровадження у педагогічний процес технології Веб-портфоліо є не тільки бажання прослідкувати зміни в успішності студентів, але й посилення мотивації студентів, їх зацікавленості, а також створення ситуації успіху. На наш погляд, застосування технології портфоліо набуває значущості саме для вищої школи, де практично кожен семестр студентам доводиться знайомитися з новими викладачами, які, у свою чергу, нічого не знають про досягнення й успіхи своїх студентів-новачків.

Незважаючи на те, що підходи до створення портфоліо можуть бути різними, важливим є те, що студенти вчаться аналі-

зувати свою роботу та успіхи, об'єктивно оцінювати свої можливості, бачити способи подолання перешкод у навчанні. Їхня навчально-пізнавальна діяльність виявляється більш свідомою і творчою. У перспективі вважаємо за доцільне використовувати Веб-портфоліо студента як основу для формування «Портфоліо випускника-еколога» з метою ефективного та успішного просування фахівця на ринку праці.

Висновки. Підсумовуючи результати дослідження, зазначимо, що основними засобами активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів-екологів є запровадження у педагогічний процес їхньої професійної підготовки інноваційних методів навчання, зокрема проблемних лекцій, семінарів-диспутів, дискусій, студентських

конференцій, а також лабораторних робіт професійного спрямування. Для цих методів характерним є те, що знання і способи діяльності набуваються студентами в процесі їх творчого та самостійного пошуку, а не передаються їм у готовому вигляді.

ІКТ виявилися перспективними технологіями для посилення мотивації та підвищення творчої складової навчально-пізнавальної діяльності студентів-екологів. Одночасно студенти перестають бути об'єктами навчання, пасивними отримувачами готової інформації. Вони перетворюються на активних суб'єктів навчання, спроможних самостійно розвиватися, здобувати необхідну навчальну й допоміжну інформацію, створювати мультимедійні презентації, власні портфоліо тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Величко Л. П.** Теорія і практика навчання органічної хімії у загальноосвітніх навчальних закладах : монографія / Л. П. Величко. – К. : Генеза, 2006. – 330 с.
2. **Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. **Дичківська І. М.** Інноваційні педагогічні технології : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с. – (Сер. : «Альма-матер»).
4. **Кадемія М. Ю.** Оцінювання досягнень студентів за допомогою Веб-портфоліо / М. Ю. Кадемія, А. П. Кобися // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. Михайла Коцюбинського. Сер. : Педагогіка і психологія : [зб. наук. пр. ; редкол. : В. І. Шахов (голова) та ін.]. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2011. – Вип. 35. – С. 77–83.
5. **Кофанова О.** Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів-екологів засобами інформаційно-комунікаційних технологій / Олена Кофанова // Вища школа. – 2012. – № 8. – С. 72–87.
6. **Кофанова О. В.** Комплексне застосування інформаційних технологій та хімічних знань у дипломному проектуванні / О. В. Кофанова // Вісн. Нац. техн. ун-ту України «Київський політехнічний інститут». Сер. Філософія. Психологія. Педагогіка : [зб. наук. пр.]. – К. : ІВЦ «Політехніка», 2010. – № 1(28). – С. 186–191.
7. **Лазарев М. О.** Основи педагогіки : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / М. О. Лазарев, О. В. Собаєва. – Суми : Вид-во СумДУ, 2000. – 141 с.
8. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд]. – [3-тє вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2007. – 495 с.

REFERENCES

1. **Velichko L. P.** Theory and Practice of Organic Chemistry Teaching at Secondary Schools: a monograph / L. P. Velichko. – K. : Geneza, 2006. – 330 p.
2. **Goncharenko S. U.** The Ukrainian Pedagogical Vocabulary / Semen Goncharenko. – K. : Libid', 1997. – 376 p.
3. **Dichkivska I. M.** Innovation Pedagogical Technologies : [navch. posib. dlja stud. vishh. navch. zakl.] / I. M. Dichkivska. – K. : Akademvidav, 2004. – 352 p. – (Ser. : «Al'ma-mater»).
4. **Kademija M. Ju.** Student's Achievements Assesement through Web-portfolio / M. Ju. Kademija, A. P. Kobisja // Nauk. zap. Vinnic. derzh. ped. un-tu im. Mihajla Kocjubins'kogo. Ser. : Pedagogika i psihologija : [zb. nauk. pr.; redkol. : V. I. Shahov (golova) ta in.]. – Vinnicia : TOV firma «Planer», 2011. – Vip. 35. – P. 77–83.
5. **Kofanova O.** Activation of Teaching and Learning of Students-Environmentalists by Means of Information and Communication Technologies / Olena Kofanova // Vishha shkola. – 2012. – № 8. – P. 72–87.
6. **Kofanova O. V.** Integrated Usage of Information Technology and Chemical Knowledge in Graduation Project Designing / O. V. Kofanova // Visn. Nac. tehn. un-tu Ukraini «Kii'vskij politehnicnij institut». Ser. Filosofija. Psihologija. Pedagogika : [zb. nauk. pr.]. – K. : IVC «Politehnika», 2010. – № 1(28). – P. 186–191.
7. **Lazariev M. O.** The Bases of Pedagogy : [navch. posib. dlja stud. vishh. navch. zakl.] / M. O. Lazariev, O. V. Sobaeva. – Sumi : Vid-vo SumDU, 2000. – 141 p.
8. Higher School Pedagogy : [navch. posib.] / [Z. N. Kurljand, R. I. Hmeljuk, A. V. Semenova ta in.; za red. Z. N. Kurljand]. – [3-te vid., pererob. i dop.]. – K. : Znannja, 2007. – 495 p.

9. **Степанов О. М.** Основы психологии и педагогики : [навч. посіб.] / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. – [2-ге вид., випр. і доп.]. – К. : Академвидав, 2006. – 520 с. – (Сер. : «Альма-матер”).

10. **Белкин А. С.** Ситуация успеха. Как её создать : [книга для учителя] / А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с. – (Сер. : «Мастерство учителя: идеи, советы, предложения”).

11. **Боговский П. А.** Образование и распространенность нитрозосоединений в окружающей среде / П. А. Боговский // Экология и рак. – К. : Наукова думка, 1985. – С. 97–134.

12. **Жукова Г. Ф.** Содержание N-нитрозоаминов в отечественных пищевых продуктах / Г. Ф. Жукова // Вопросы питания. – 1988. – № 6. – С. 55–59.

13. **Лернер И. Я.** Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1974. – 64 с.

14. **Машбиц Е. И.** Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е. И. Машбиц. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.

15. **Новикова Т.** Зарубежный опыт использования портфолио / Т. Новикова // Народное образование. – 2005. – № 9. – С. 151–154.

16. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : [учеб. пособ. для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров] / [Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеев и др. ; под ред. Е. С. Полат]. – [2-е изд., стер.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 272 с.

17. Проблемы безопасности среды обитания человека. Ч. 2 : Безопасность продуктов питания / Г. А. Евтюгин, Г. К. Будников, Е. Е. Стойкова. – Казань : Казанск. гос. ун-т им. В. И. Ульянова-Ленина, 2007. – 62 с.

18. **Селевко Г. К.** Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 208 с.

19. **Талызина Н. Ф.** Деятельностный подход к построению модели специалиста / Н. Ф. Талызина // Alma mater (Вестник высшей школы). – 1986. – № 3. – С. 10–14.

20. **Торская М. С.** Нитрозоамины и нитриты в мясных продуктах, способы их снижения и контроля : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. биол. наук : спец. 16.00.06 «Ветеринарная санитария и экология» / Мария Сергеевна Торская. – М., 2000. – 25 с.

9. **Stepanov O. M.** The Bases of Psychology and Pedagogy : [navch. posib.] / O. M. Stepanov, M. M. Ficula. – [2-ge vid., vipr. i dop.]. – K. : Akademvidav, 2006. – 520 p. – (Ser. : «Al'ma-mater”).

10. **Belkin A. S.** The Situation of Success. How to Create It : [kniga dlja uchitelja] / A. S. Belkin. – M. : Prosvshhenie, 1991. – 176 p. – (Ser. : «Masterstvo uchitelja : idei, soveti, predlozhenija”).

11. **Bogovskij P. A.** Synthesis and Prevalence of Nitrozo-compounds in the Environment / P. A. Bogovskij // V kn. : Jekologija i rak. – K. : Naukova dumka, 1985. – P. 97–134.

12. **Zhukova G. F.** Concentration of N-nitrosoamines in the Food Products / G. F. Zhukova // Voprosy pitanija. – 1988. – № 6. – P. 55–59.

13. **Lerner I. Ja.** The Problem-based Learning / I. Ja. Lerner. – M. : Znanie, 1974. – 64 p.

14. **Mashbic E. I.** Psychological and Pedagogical Problems of the Learning Computerization Process / E. I. Mashbic. – M. : Pedagogika, 1988. – 192 p.

15. **Novikova T.** International Experience of Portfolio Using / T. Novikova // Narodnoe obrazovanie. – 2005. – № 9. – P. 151–154.

16. New Pedagogical and Information Technologies in the Education System : [ucheb. posob. dlja stud. ped. vuzov i sistemy povysh. kvalif. ped. kadrov] / [E. S. Polat, M. Ju. Buharkina, M. V. Moiseev i dr. ; pod red. E. S. Polat]. – [2-e izd., ster.]. – M. : Izdatel'skij cent «Akademija», 2005. – 272 p.

17. Security Problems of the Human Environment. Part 2 : Food Safety / G. A. Evtjugin, G. K. Budnikov, E. E. Stojkova. – Kazan' : Kazansk. gos. un-t im. V. I. Ul'janova-Lenina, 2007. – 62 p.

18. **Selevko G. K.** Pedagogical Technologies Based on Information and Communication Tools / G. K. Selevko. – M. : NII shkol'nyh tehnologij, 2005. – 208 p.

19. **Talyzina N. F.** Activity Approach to the Construction of a Model of Professional / N. F. Talyzina // Alma mater (Vestnik vysshej shkoly). – 1986. – № 3. – P. 10–14.

20. **Torskaja M. S.** Nitrozoamines and Nitrites in Meat Products, Control and Reduction Methods : avtoref. diss. na soiskanie uchen. stepeni kand. biol. nauk : spec. 16.00.06 «Veterinarnaja sanitarija i jekologija» / Marija Sergeevna Torskaja. – M., 2000. – 25 p.



Олена ЧУЙКОВА

кандидат філософських наук, старший викладач кафедри філософії та біоетики Одеського національного медичного університету

Ключові слова: етика, цінність життя, благоговіння перед життям, дух – душа – тіло, віруючий медик, релігієзнавство, практична діяльність.

Стаття присвячена актуальній проблемі посилення релігійної культури, звичайних релігійних знань в обов'язковій навчальній програмі майбутніх медичних працівників, що має важливе значення у подальшій практичній та повсякденній діяльності медиків. У статті подано компаративний аналіз робіт і життя в аспекті етики цінності життя віруючих медиків – протестанта Альберта Швейцера і православного В.Ф. Войно-Ясенецького. Ідеал обох віруючих медиків полягає в тому, щоб етична релігійна ідея злилася з практикою в повсякденній діяльності медика. Поки медики не знайдуть особистої зацікавленості в набутті релігійного досвіду, ерудитиї вказані особистості вважатимуться виключним явищем.

УДК 314.156(477)

ЕТИКА ЦІННОСТІ ЖИТТЯ В ГУМАНІТАРНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТА-МЕДИКА (НА ПРИКЛАДІ ДІЯЛЬНОСТІ СВ. ЛУКИ ВОЙНО-ЯСЕНЕЦЬКОГО ТА А. ШВЕЙЦЕРА)

© Чуйкова О., 2015



Актуальність статті обумовлена гуманітарними проблемами в сучасній практичній медицині. Сучасна медицина, на жаль, має мало загального з духовними концепціями В. Ф. Войно-Ясенецького, А. Швейцера і зовсім не має інтересу до набуття особистого релігійного досвіду, яким відрізнялися В. Філатов, І. Пирогов. Наслідки такої байдужості до релігії трагічні в повсякденній діяльності медиків. У технічно і медикаментозно оснащених лікарнях вмирають діти або родичі у стані коми, якими офіційно у цей момент опікуються і швидко збувають з рук у небуття сектанти-родичі через сектантські заборони – на внутрішньовенне вливання наприклад. А медики не знають, у принципі, на якій мові говорити з людьми із сект і навіщо взагалі потрібна така дисципліна – релігієзнавство. Тут банальні етичні вислови безсилі. Психологічний вплив на свідомість сектантів теж не має ані найменшого ефекту. Потрібне знання хоч би релігійних догматів, щоб привернути увагу таких людей і поговорити з ними на їх мові з метою врятувати життя їх дітей або інших родичів.

Метою статті є продемонструвати, що гуманітарна і природничо-наукова (ме-

дична) сфери не знаходяться у взаємовиключних стосунках, а, навпаки, потребують взаємного доповнення, що таке органічне з'єднання релігійної, філологічної, філософської і медичної галузей знання є прикметою виключно обдарованих осіб, здатних на конфлікт з ідеологічними віяннями епохи, що зажадалися, модними, заради збереження вищих цінностей – духовних і цінності життя людини. Авторитет нобелівського лауреата А. Швейцера та лауреата Сталінської премії В.Ф. Войно-Ясенецького з практичним внеском у медицину та науку є безумовними в досягненні мети даної статті. Отже, звичайні медики, що давали клятву Гіппократа так само, як Войно-Ясенецький та Швейцер, також можуть не ігнорувати, а, навпаки, вивчати релігієзнавство та користуватись отриманими знаннями у повсякденній діяльності.

Поєднання гуманітарної та медичної галузей указує на тенденції в сучасному світі до відходу від бінарних опозицій, від Аристотелевої логіки до цілісності, до з'єднання розмаїття, повернення глибинних єдиних основ і знань. Час множинності, множинних етик та правд пройшов. Час пріоритету індивідуалізму як виразу всесвітньої духовної кризи прагне піти в минуле, і передумовою до цього є знаходження таких ось духовно-матеріальних концептів з претензією на нову релігію, новий світогляд і нову організацію світового філософського устрою, наприклад, під назвою матеріалістичної теології. Поділ на Розум і Віру теж пішли в минуле, про що писав ще К. Ясперс, наводячи поняття «філософська віра». Сучасна епоха все частіше підводить нас до поняття ноосфери, ноетики і шукає моменти цих ідей, що вже реалізувалися, у практичному житті, шукає людей «нової ноетичної формації». Святі вчені-медики, хриstopодібні (без перебільшень) св. Лука Войно-Ясенецький та Альберт Швейцер відносяться саме до такої категорії діячів [4; 5].

Говорячи про духовну сучасну кризу, що потай провокується сучасним соціальним устроєм, православний Войно-Ясенецький та протестант Швейцер однаково вказують на проблеми дисоціації особистості людини у сучасному соціальному устрої та ви-

сувають нову етичну позицію благоговіння перед життям, цінності життя як такого, а також висувають концепцію нової цілісної людини – все це досить близькі ідеї людей різних віросповідань з різних країн, з різним типом владного тоталітарного тиску, що виникли й розповсюдилися у загальному планетарному масштабі. Обидва віруючих медики своїм власним життям указують на практичний шлях запобігання проблемам дисоціації сучасної людини.

А. Швейцер описав сучасне бездуховне суспільство як таке, де бездуховність, негуманність укорінені у саму тканину повсякденного існування як звичайні явища, тому що освіта, культура, праця виснажують людину. Професійна вузькогалузева спеціалізація, що потребує до того ж ще й восьмигодинної безперервної праці, досить сильно перевтомлює звичайну масу людей-спеціалістів з однією вузькою професійною діяльністю. Тому люди стають вузькорозвиненими, перевтомленими та дисоційованими, що призводить до бажання «забутися», пасивно відпочити, замість того, щоб займатися родиною, дітьми, самовдосконаленням, фізичним чи духовно-релігійним розвитком. Стан забуття, відгородження від стомленості та зомбованість свідомості через пасивне сприйняття інформації із засобів масової інформації знищує сучасну особистість, її потенціал, прагнення зберегти свою душу завдяки гуманному ставленню до оточення. Крім того, дисоційований стан свідомості запобігає вірі, що вимагає цілісного стану людини та самовдосконалення людини через віру, що знищує прагнення людини до оновлення душі. Саме такі засоби прихованого повсякденного контролю над людиною притаманні сучасному суспільству, а з точки зору А. Швейцера, деформують особистість.

У своїй праці «Християнство і світові релігії» Альберт Швейцер розглянув історію світових релігій та філософських напрямків і зробив цікавий висновок щодо безрезультатності зусиль у деяких філософських системах виправдати та осмислити життя. Він констатує в них тенденцію до відчуження від життя, «виходу в світ надзвичайного». Багато хто з сучасників А. Швейце-

ра дорікав йому у втечі від життя до Африки. Але це не було втечею від життя, навпаки, це була втеча від концепцій до справжнього, живого життя, до бідних чорношкірих людей з метою їх лікування та рятування, ніби він хотів спокутувати провину білошкірих людей перед африканцями за пограбування їхнього континенту, за рабовласництво. А. Швейцер говорив про те, що тільки етика любові, яку заповів Христос, указує на шлях служіння та активної діяльності. Саме тому А. Швейцер шукав нове обґрунтування етики, тому що «вище пізнається в етиці, яка повинна протистояти позаетичному царству природи» [3, с. 21].

За А. Швейцером, моральність – це заклик до Бога, на який людина повинна відповісти, а «благочиння перед життям» тягне за собою усвідомлення відповідальності за весь світ і за людину. На його думку, християнство – найбільше піднесене зі всіх існуючих вчень, що не покликане «пояснювати все», а містить у собі силу дій та дій в душі любові, про яку говорив Христос. «Християнство повинно поставити людину перед необхідністю вибору між логічними релігіями та етичними релігіями та стверджувати те, що етична релігія уявляє собою вищий тип духовності, і тільки воно є живою духовністю. Цим християнство проявляє себе як релігія, що тягнеться до етично живого Бога, що не може бути знайденим шляхом спостереження за світом, а відкриває себе тільки в людині» [3, с. 25].

З цим і пов'язане благочиння перед життям, згідно зі А. Швейцером, що містить у собі три елементи світосприйняття: послухенство, світо- та життєствердження та етику. А. Швейцер писав про те, що його життя затьмарюють два основні переживання: усвідомлення того, що світ являє собою суцільну загадку і сповнений страждань, та той факт, що він «народився в період тотального духовного занепаду людства» [3, с. 18]. Взяти гору над цим йому вдалося «шляхом роздумів, що призвели до світо- та життєствердження благочиння перед життям» [3, с. 17]. У такому разі людина, на його думку, знаходить в житті тверде підґрунтя і ясний напрям, стає

менш поверховою і морально більш сильною. Це спонукає людину мислити.

Етика благочиння перед життям – це етика любові. Людина, що етична посправжньому, вважає всіляке життя священним, зокрема і таке, що в шкалі людської ієрархії цінностей знаходиться на найнижчому ступені. При цьому духовне життя зустрічається тільки в межах природного життя. Отже, «благочиння перед життям» віднесено як до природного життя, так і до духовного. Чим сильніше благочиння перед життям природним, тим більше людина буде відчувати потяг до життя духовного. Також А. Швейцер вважає, що людина має боротися зі злом, а не сидіти склавши руки в очікуванні божого втручання. «Попередні покоління зробили жакливу помилку, коли почали ідеалізувати державу в етичному аспекті. ...Підтримувати ми повинні лише те, що збігається з гуманністю. ...Етика благочиння перед життям надає нам в руки знаряддя проти примарної етики та примарних ідеалів» [2, с. 168].

А. Швейцер жив сповненим матеріальних та духовно-інтелектуальних багатств життям, що позбавлене будь-яких особистих страждань, в умовах розвинутого індустріального капіталізму, до певного часу дотримувався таких типових ідей протестантизму, що виправдовують лише особисте рятування душі, з правом бути жорстоким до бідних людей як до грішників. Але саме такі умови комфорту та конформізму збурювали його внутрішній протест глибоко віруючої людини, чия віра глибше за обмеженість догматами певного релігійного напрямку. Саме цьому релігійно-етичному протесту проти антигуманної культури присвячена одна з його праць «Культура та етика»: «Ідеалом культурної людини є не що інше, як ідеал людини, що у всіляких умовах зберігає справжню людяність. /.../Лише розуміння того, що характеризує справжню людяність, може врятувати нас в умовах найпрогресивнішої зовнішньої культури від спотворень відносно самого поняття культури. /.../Лише тоді людина зможе протистояти тиску життєвих умов, що загрожують її людяності» [2, с. 171].

Найповніше ідею людяності як протистояння тиску життєвих умов було втілено в житті віруючого православного медика В. Ф. Войно-Ясенецького. Він обрав православне ім'я євангеліста Луки (замість лікаря Пантелеїмона) свідомо, тому що ім'я святого Луки відображає сутність його носія, певну сутнісну спорідненість двох осіб: євангеліста Луки і вченого, письменника В. Ф. Войно-Ясенецького – обидва малювали, лікували, займали сан єпископів.

Релігійна і професійна позиція В. Ф. Войно-Ясенецького йшла всупереч розповсюдженій позиції радянського народу та багатьох ідеологічно обумовлених кар'єристів. Знаменита сталінська Конституція під «свободою совісті» розуміла «свободу відправлення релігійного культу і антирелігійної пропаганди», очевидним чином (про що багаторазово заявляли різні «офіційні особи») відмовляючи Церкві в праві «релігійної пропаганди». Умовою «тихого і безтурботного життя» для священика і для всякого християнина була відмова від проповіді. Так з'явилась штатна радянська, так звана «оновлена церква», з якою борюся В. Ф. Войно-Ясенецький.

Причиною боротьби була пряма підпорядкованість «нових священиків» радянській владі з усіма наслідками. У багатьох церквах проповідь взагалі перестала звучати, в інших – обмежувалася «євангельськими темами», часто в акцентованому археологічному висвітленні. Священики формації до «оновлення» церкви збереглися в малій кількості, чого намагалася досягти влада своїми репресіями, але їх могутня святість зберегла народну віру у час пропаганди атеїзму. Звідки взялася ця могутня духовна сила в звичайній на початку життя людині, і чому вона можлива в кожній людині, дізнається сам Войно-Ясенецький у своїй духовній концепції цілісної людини та її перетворень.

Апологетика (захист віри від безбожника) у радянські часи виявилася під повною забороною, і навіть у духовних семінаріях і академіях, коли вони відродилися після чвертьвікової перерви, курс з такою назвою був відсутній. Але книга «Дух, душа і тіло» є працею з апологетики. Її автор архієпископ Лука (Войно-Ясенецький) був

виключно обдарованим ученим і лікарем і міг би до кінця життя з абсолютно чистою совістю нести це служіння стражденому людству. Але він відчув покликання до ще більш високого служіння, і в найстрашніші для церкви роки він приймає священство, а незабаром і єпископський сан. Після недовгого перебування на кафедрах, що мінялися по чужій волі, у його житті настав період довгих років ув'язнення. Потім настали роки крихкого і двозначного «сталінського конкордату», коли під впливом воєнних подій сталося, хоча і в досить вузьких рамках, відродження церковного життя.

Роздуми про цілісність людини архієпископ Лука починає з розгляду теорії вищої нервової діяльності академіка І. Павлова, яку в СРСР оголосили вищим досягненням матеріалізму, і показує, що єдине філософське вчення, яке дозволяє включити павловську теорію, це саме антиматеріалістичне зі всього, що дала філософія в нашому столітті, вчення А. Бергсона. Коли з такого роду апологетичною теорією виступає лауреат Сталінської премії з медицини, вона набагато вагоміша, ніж якби її став розвивати хоч би і великий богослов, але менш досвідчений у природних науках.

В. Ф. Войно-Ясенецький писав не трактувати з догматичного богослов'я чи антропології, а нове вчення про цілісність тіла та духа людства. Скажімо, розрізнення духу і душі тут зовсім не є метафізичним твердженням. І самі ці поняття у викладі автора – медика та єпископа – великою мірою динамічні: визнаючи вплив тілесної сторони людини на духовну, автор бачить і зворотний вплив духу на тіло, і «духом» називає сферу, де переважає і володарює духовна сторона, а «душею» – ту сферу, де духовне зв'язане з тілесним найтіснішим чином і залежить від нього.

Головна ідея, що пронизує усю духовно-медичну діяльність В. Ф. Войно-Ясенецького, – це уявлення про цілісність людини, що поєднує дух – душу – тіло і постійно трансформує одне в інше. Цю ідею ми наводимо з його книги «Дух, душа і тіло»: «Головною перешкодою до визнання безсмертя душі для невіруючих служить дуалістичний поділ на душу і тіло, розуміння душі

як особливої суті, пов'язаної з тілом тільки за його життя. Це переконання ми і вважаємо невірою і не знаходимо у Священному Писанні ніяких перешкод до того, щоб розуміти від несення між душею і тілом з точки зору монізму. Ми говорили вже про необхідний зв'язок між духом і формою, про те, що *дух вже в ембріональному стані тіла формує його* (курсив мій. – О. Ч.). Усім клітинам тіла властива духовна енергія, бо вони живі, а життя від Духу. Між усіма функціями тіла і психічною діяльністю, що розуміється так, як її тлумачать фізіологи, існує, звичайно, двосторонній причинний зв'язок.

Але це стосується тільки тієї частини нашої трьохприватної істоти, яку можна було б назвати нижчою тваринною душею; це та частина нашої духовної суті, яка обіймається нашою свідомістю, якщо можна так виразитися, феноменальна душа. Але «Дух виступає за межі мозку з усіх боків» (А. Бергсон), дух є сума нашої душі і частини її, що знаходиться поза межами, за нашою свідомістю. Між тілом і духом існує постійний зв'язок і взаємодія. Все те, що відбувається в душі впродовж тілесного життя, має значення і потрібне тільки тому, що всяке життя нашого тіла і душі, усі думки, почуття, вольові акти, що мають початок в сенсорних сприйняттях, найтіснішим чином пов'язані з життям духу. У дусі відбиваються, його формують, у нім зберігаються усі акти душі і тіла. Під їх формувальним впливом розвивається життя духу і його спрямованість у бік добра або зла. Життя мозку і серця і необхідне для них сукупне, дивно скоординоване життя усіх органів тіла потрібні тільки для формування духу і припиняються, коли його формування закінчене, або цілком визначився його напрям. Життя тіла і душі можна порівняти з повною краси і привабливості життям виноградного грона» [1, с. 53]. Медик Войно-Ясенецький оперує справжнім філософським словником у своїй концепції. Він одним з перших пише в Радянському Союзі про трансцендентну людину, про тілесну людину, виводячи їх цілісність та цінність життя як тілесного, так і духовного.

Філософське поняття трансцендентної людини як такої, що міститься у підва-

линах свідомості та має інтуїтивне знання всього в світі, співпадає з релігійним поняттям внутрішньої людини, що властиве кожній людині, але актуалізується під час молитви. Духовне поглиблення надає людині це жадане інтуїтивне цілісне знання, воно властиве святим та майже святим, мудрим людям, воно робить людину креативною в повсякденному житті та надає можливість спонтанно віднаходити рішення складних питань. Медик має бути духовно розвиненим, про що свідчать такі обдаровані особистості віруючих медиків, як І. Пирогов, В. Філатов. Духовність та талант медика, ученого йдуть поряд та мають своєю метою цінність життя. Утім, найчастіше трансцендентна, внутрішня людина актуалізується під час смерті і виявляється безсмертною частиною кожної людини.

«Вважають за неможливе відновлення і Воскресіння тіл, абсолютно знищених жеврінням, або згорілих, таких, що перетворилися на прах і газу, розклалися на атоми. Але якщо за життя тіла дух був найтіснішим чином пов'язаний з ним, з усіма органами і тканинами, проникаючи в усі молекули і атоми тіла, був його організуючим началом, то чому повинен назавжди зникнути цей зв'язок після смерті тіла? Чому немислимо, що цей зв'язок після смерті зберігся назавжди, і у момент загального Воскресіння по голосу труби архангелової відновиться зв'язок безсмертного духу з усіма фізичними і хімічними елементами тіла, що зітліло, і знову проявиться організуюча влада духу, що творить форму? Ніщо не зникає, а тільки видозмінюється» [1, с. 53].

Дивно чути від медика, вченого концепцією трансформації людського ества у безсмертний дух, у воскресіння, що майже науково обґрунтовано. Але якщо згадати про ідеї «безсмертної духовної рідини» (П. О. Флоренський), ноосферу (В. І. Вернадський), що не вмирають з тілом людини, а набирають іншої цінності та живучості у наступних поколіннях, у загальнопланетарному масштабі, то ця концепція відповідає загальним науковим пошукам пояснень сили людського духу і розуму та способів вгамування відстороненої сили розуму етичними принципами жит-

тя. Криза знецінення цінності життя перед утіленням наукової чи ще якоїсь ідеї стала настільки відверто деструктивною та масштабною, що навіть вчені потребували етичних гальм щодо повернення гуманного та конструктивного сенсу цінності життя. Альтруїзм у XX столітті поступово стає синонімом виживання.

Таким чином, концепція цілісної людини В.Ф. Войно-Ясенецького, що стверджує пріоритет духовного навіть в ембріональному стані людини, на відміну від офіційного уявлення про виключно тваринну сукупність клітин ембріону, звернена до сучасних людей з метою удосконалення і більш відповідального ставлення до їх життя. Вона сповнена глибокої віри у догмати християнства, що органічно поєднуються з досвідом медика, науковця. Водночас його концепція описує шлях підготовки сучасної людини, що живе в цинічну епоху тотальної бездуховності, для майбутнього життя, що співпадає з очікуванням етики гуманізму та альтруїзму в епоху ноосфери та ноетики. Заразом таке твердження сили духовної основи людини пов'язане з принципом особистої відповідальності за все, що було зроблене протягом життя, з особистою відповіддю на духовному суді. Тому важливе особисте рішення щодо хворого, відповідальність медика за всіляке життя у повсякденній діяльності. Цього принципу дуже прискіпливо дотримувався сам Войно-Ясенецький у своїй практичній діяльності медика з простим, бідним населенням у самих глухих кутках країни.

«Настане час нового всесвіту, нової землі і нового неба. Все буде абсолютно іншим, і нове життя наше протікатиме в зовсім нових умовах. І в цьому житті ми повинні мати повноту ества нашого. Повинні сприймати цілком нові відчуття оновленими і просвітленими почуттями. А отже, буде потрібна діяльність тієї частини духу нашого, яку ми тепер називаємо нижчою, фізіологічною душею. Працюватиме напружено думка наша в пізнанні нового світу, в умовах якого будуватиметься і наблизатиметься до Бога звільнений від влади земної, від гріховної плоті дух наш. Розум є частина духу нашого, і тому має бути безсмертним і мозок

наш. Безсмертне серце буде осередком нових, чистих і глибоких почуттів» [1, с. 55]. Таким чином, цілісність усілякої діяльності людини впливає на її загальний цілісний розвиток від фізіологічної душі до вищого духовного стану свідомості, водночас пріоритет залишається за духовністю. Тому алогічне (із сучасної точки зору) альтруїстичне ставлення до бідних, простих людей є засобом особистого духовного розвитку, що має вирішальне значення в особистій відповіді за свою діяльність.

Етика «благоговіння перед життям» у філософії та практичній медичній діяльності А. Швейцера є досягненням у сучасній практичній етиці. Цікаво, що саме через протест цих виключних особистостей проти тодішнього соціального устрою нам стає відомо, що колишній радянський режим був наближений до капіталістичного у своєму нівелюючому впливі на особистість. Таким чином, однакові суспільні проблеми та спорідненість духовних ідей особистостей з різних країн, з різних соціально-політичних та економічних устроїв указують на підґрунтя ноосфери та ноетики сучасного життєвого стану людства.

Як бачимо, сьогодні людина вже не має права в сучасній планетарній ситуації на моральну автономію. Щобільше моральна автономія зашкоджує самій людині. На сьогодні здається, що універсальний принцип зберігання та цінності життя може нівелювати межі релігійних конфесій, що подальший розвиток ноетики має претензію замінити або стати альтернативою будь-якої релігії. Це ми бачимо на прикладі життя та діяльності протестанта А. Швейцера та православного єпископа В. Ф. Войно-Ясенецького. На нашу думку, питання, чи є практичне медичне служіння простому народові В. Ф. Войно-Ясенецького наслідком його приналежності до православної церкви або наслідком етики Гіппократа знято глибиною та виключністю особистості, що згідно з його концепцією, є цілісним поєднанням духу, душі та тіла, про що йдеться в його книгах. На практиці віруючих медиків бачимо, що розум співвідноситься з вірою (а не суперечить, як це вважалося раніше) у сучасному світі.

Отже, на прикладі концепцій В. Ф. Войно-Ясенецького та А. Швейцера ми дізнаємося, чи може звичайна людина досягти інтеграції професії та віри, а також цілісності духу, душі, тіла, як зазначав В. Ф. Войно-Ясенецький, керуючись принципами милосердя до страдників та альтруїзму.

Узагалі ще залишилися питання, чи можна розділити сферу удосконалення біосфери та біоетику за А. Швейцером, а сферу ноосфери та ноетики – за концепцією В. Ф. Войно-Ясенецького, що описує майбутнє більш досконале життя, що поєднає розум із серцем та духом людини? Дійсно, концепція св. Луки Войно-Ясенецького більш наближена до ноетики. А. Швейцер присвятив своє життя поліпшенню біосфери і створив відповідну концепцію щодо вдосконалення сучасної біоетичної ситуації.

Ми можемо зробити таке припущення, що особистості віруючих медиків Альберта Швейцера та св. Луки Войно-Ясенецького є прикладами зародження в сучасних умовах бездуховності нової формації людей – так званих хриstopодібних людей, у яких моральний ідеал збереження життя всупереч соціальним умовам, уміння самотій-

но теоретично розробити та обґрунтувати його збігається з особистою практичною діяльністю.

У сучасному викладанні гуманітарних дисциплін у медичних вищих навчальних закладах потрібно посилювати інтерес студентів до живих прикладів практичної етики милосердя та слідування етиці цінності життя, незалежно від кількості грошей та соціального статусу хворого. Поліпшити завдання виховання професіоналів у душі моралі людяності та ноетики можливо завдяки релігієзнавству та іншим гуманітарним дисциплінам, а також прикладами таких особистостей віруючих медиків, як В. Філатов, І. Пирогов, св. Лука Войно-Ясенецький, А. Швейцер. Знання релігійних догматів та посилення особистої духовності створить такий тип медиків, що в своїй практичній діяльності вважатимуть за необхідне не прикриватися у критичній ситуації з віруючими родичами пацієнтів своїми вузькими професійними обов'язками, а поважати цінність життя і докладати найбільші зусилля для одужання хворого. Справжній медик має використовувати і медичні, і гуманітарні підходи в практичній діяльності для досягнення успіху.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Войно-Ясенецький В. Ф.** Дух, душа и тело / В. Ф. Войно-Ясенецкий. – М. : Дар, 2006. – 320 с.
2. **Швейцер А.** Культура и этика / А. Швейцер. – М. : Прогрес, 1993. – 340 с.
3. **Швейцер А.** Христианство и мировые религии / А. Швейцер. – М. : Прометей, 1993. – 512 с.
4. **Чуйкова О. В.** Антропологічний вимір ноетичних ідей: пасіонарій, людина виживання (survivalist), «соляристичне співтовариство», «ноетична людина», хриstopодібна людина (В. Ф. Войно-Ясенецький, А. Швейцер) у пошуках ноетичної «нової людини» / О. В. Чуйкова // Перспективи. – Одеса : ОНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2014. – 1 (59) – С. 135–141.
5. **Чуйкова О. В.** «Солярис» як матеріалістична теологія та антропокосмізм в ракурсі ноетичних ідей та постмодерністських практик / О. В. Чуйкова // Перспективи. – Одеса : ОНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2013. – 4 (58) – С. 109–114.

REFERENCES

1. **Voyno-Yasenetskiy V. F.** Spirit, soul and body / V. F. Voyno-Yaseneckiy. – M. : Dar, 2006. – 320 p.
2. **Schweizer A.** Culture and ethics / A. Schweizer. – M. : Progres, 1993. – 340 p.
3. **Schweizer A.** Christianity and world religions / A. Schweizer. – M. : Prometheus, 1993. – 512 p.
4. **Chujkova E. V.** Anthropological measuring of nooethics ideas: search of nooethical of "new man". Gradation of characters: passionair, man of survival (survivalist), "solarisial association", "nooethics man", Christian image man (V. Ph. Voiyno-Yasenetszki, Albert Shveicer) / E. V. Chujkova // Perspectives – Odessa : ONPU, 2013. – 4 (58). – P. 109–114.
5. **Chujkova E. V.** «Solaris» as materialistic theology and anthropology space by point of view of nooethics ideas and postmodern practices / E. V. Chujkova // Perspectives. – Odessa : ONPU, 2014. – 1 (59). – P. 135–141.



Інна ПОПОВА

кандидат технічних наук, доцент,
Національний університет харчових техно-
логій, м. Харків

Ключові слова: людина, природа, культура, екологія, екологічна свідомість, екологічна освіта, екологічне виховання.

Екологічне виховання та формування екологічної культури є одним з пріоритетних напрямів виховної роботи у вищих навчальних закладах України. Воно спрямоване на утвердження в свідомості студентів знань про природу як єдину основу життя на Землі, формування у них переконань щодо необхідності гуманного ставлення до навколишнього середовища, особистої відповідальності за майбутнє, вміння здійснювати діяльність, дбайливо оберігаючи довкілля. Одним з ефективних способів формування екологічної свідомості студентів є застосування в їх екологічному вихованні системного підходу «глибинної екології». Вона дозволяє кожному з них шляхом продукування психоемоційного погляду на себе уявити себе частиною наявної екологічної системи. Завдяки цьому відбувається актуалізація особистої причетності студентів до того або іншого природного об'єкта, ситуації, обставин, у яких вони себе уявляють. Застосування «глибинної екології» розглядається в статті як новий підхід в екологічному вихованні під час навчання та позанавчальної діяльності у вищих закладах освіти.

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

© Попова І., 2015



екологічному вихованні у вітчизняних вищих навчальних закладах сьогодні беруть участь викладачі, куратори студентських академічних груп, профспілкові організації студентів. Важливе значення має також участь студентів в екологічних акціях, зустрічах з ученими і представниками екологічних організацій. Тому принципово важливим аспектом екологічного виховання є усвідомлення студентами потреби робити під час майбутньої професійної діяльності все від них залежне для забезпечення екологічно чистих умов виробництва [9, с. 348].

Юнацький та зрілий вік – це період отримання вищої освіти, підвищення кваліфікації, а також можливої зміни однієї професії на іншу. Під час підготовки фахівців на рівні середньоспеціальної та вузівської освіти необхідно формувати знання, уміння та навички, які необхідні для прийняття таких рішень у сфері професійної та управлінської діяльності, що не порушують стійкості соціоекосистем, сприяють збереженню природного середовища, а також відповідають дбайливому ставленню до ресурсів біосфери [4, с. 272].

На підставі аналізу традиційних підходів до екологічного виховання студен-

тів аграрних та сільськогосподарських навчальних закладів В.П. Онопрієнко виявляє загальну тенденцію відмежування себе від природи («я» – природа), коли взаємовідносини живих істот розглядаються за межами людської діяльності, коли кожна істота є насамперед об'єктом вивчення, і лише потім – живою істотою. Для таких систем не характерне цілісне сприйняття природи, вона «розібрана» різними навчальними дисциплінами. Спроба розкрити їх цілісність традиційно здійснюється в процесі естетичного виховання (переважно в дисциплінах соціально-аксіологічного циклу). Одним з продуктивних способів розв'язання цієї проблеми є застосування в екологічному вихованні системного підходу «глибинної екології» [7, с. 467].

«Глибинна екологія» – це шлях створення психоемоційного погляду на себе крізь призму системи, частиною якої людина уявляє себе. Психологічними механізмами «глибинної екології» є: актуалізація особистої причетності людини до того чи іншого природного об'єкта, ситуацій, обставин, у яких вона знаходиться; проекція особистих станів на природні об'єкти через отожднення себе з ними (співпереживання), а також переживання особистих емоцій та почуттів з приводу стану природних об'єктів (співчуття); самоаналіз людиною своїх дій та вчинків з погляду їх екологічної доцільності. З огляду на зазначені властивості «глибинної екології» пропонується новий підхід в екологічному вихованні під час навчання та позанавчальної діяльності, а саме:

1) систематичної педагогічної діяльності, спрямованої на формування в учнів системи цінностей, поглядів та переконань, які впливають на ставлення особистості до екологічної дійсності шляхом актуалізації етичних норм та правил у ставленні до природних об'єктів;

2) інструмента формування в учнів екологічно орієнтованих навичок та звичок, передумовою яких є непрагматична взаємодія зі світом природи [3, с. 4–5].

Зміст екологічного виховання на засадах «глибинної екології» передбачає дотри-

мання таких шляхів його здійснення: виховання ставлення до навколишнього середовища шляхом актуалізації абсолютних цінностей; формування моральних почуттів відповідальності за стан довкілля; осмислення та оцінка екологічних явищ, уміння їх аналізувати з позицій особистої причетності до вирішення екологічних проблем; нагромадження екологічних знань з метою формування навичок такої поведінки, яка б не завдавала шкоди довкіллю; формування бажання до співпраці з Природою, активної природоохоронної діяльності з позицій рівноправності з іншими істотами в системі живого світу [7, с. 468].

Ще однією досить популярною формою позанавчального екологічного виховання останні роки є екотуризм.

Значну роль серед позанавчальних методів формування екологічної культури та свідомості відіграє також самоосвіта, мета якої – свідоме володіння знаннями та навичками, реалізація власного практичного досвіду, спрямування особистості на шлях екологізованої поведінки. Останнє завдання особливо актуальне, оскільки, володіючи ядром знань, уміннями вчитися, людина сама може вибирати види, темпи і терміни навчання, індивідуалізувати процес освіти. Самоосвітню діяльність можна виразити через: самостійність пізнання (при цьому допомога обмежується лише загальним керівництвом); добровільність пізнання (самоосвітня діяльність іде назустріч вільно виникаючим інтересам і виступає додатковою щодо основної навчальної діяльності); вибірковість пізнання (поєднання вузької спеціалізації в одній з галузей із широким світоглядом) [11, с. 226].

Отже, можна говорити про те, що підвищення екологічної освіченості населення в більшості країн здійснюється в системі формальної й неформальної освіти. До першої належать усі види освітніх закладів (школи, коледжі, університети), включаючи курси підвищення кваліфікації. До другої – установи, що забезпечують екологічну підготовку на громадських засадах (громадські рухи, фонди, музеї тощо), а також

засоби масової інформації. Особливою категорією є спеціальні форми екологічної освіти для працівників охоронних територій (курси, освітні центри). Спостерігається чітка тенденція, характерна для зарубіжних країн, – розглядати сучасний критичний стан навколишнього природного середовища як наслідок недостатнього розуміння закономірностей взаємозв'язку людини з довкіллям, що випливає з недоліків системи освіти [10, с. 403].

Таким чином, однією з умов реалізації відповідального та усвідомленого екологічного способу життя та формування екологічної культури дорослої особистості буде, перш за все, створення навчального екологічного простору, який може бути реалізований у системі післядипломної освіти. Варто зауважити, що дисципліни екологічного циклу мають бути включені у програми всіх напрямів підготовки та перепідготовки кадрів післядипломної освіти – природничі, технічні, гуманітарні, економічні, педагогічні, адже кожен із представників цих напрямів може і повинен зробити внесок до справи захисту та розвитку довкілля. Крім того, відповідальне ставлення до проблем екології має спонукати особистість до самоосвіти та самовдосконалення [4, с. 272].

Питання екологічної освіти і виховання надзвичайно актуальне тепер і є одним з найважливіших та визначальних напрямів державної політики, адже екологічна освіта сприяє формуванню екологічної свідомості та екологічної культури, особливо підростаючого покоління. Для його розв'язання вкрай необхідно, насамперед, створення потужної законодавчо-нормативної бази.

Поки що законодавство України про екологічну освіту базується на Конституції України і складається з чинного законодавства України в галузі освіти, культури, природоохоронної діяльності [10, с. 403].

Але при всьому розумінні необхідності екологічної освіти, наявності низки документів, що їх визначають, проблеми в цій галузі освіти та виховання залишаються. Вони зумовлені двома рівнями факто-

рів. Перший з них визначається завданням формування екологічної свідомості і поведінки учнів, студентів. Основними показниками цього є те, що їх обізнаність з екологічною проблематикою є фрагментарною, недиференційованою, вони краще орієнтуються в глобальних екологічних проблемах, ніж у проблемах своєї місцевості, країни. Відомо, що значна частина (від чверті до третини) учнів загальноосвітніх навчальних закладів вважають себе непричетними до вирішення проблем довкілля, а інші, хто усвідомлює особисту причетність до екологічних проблем, убачають її в дотриманні елементарних правил поведінки в природі і не усвідомлюють екологічного значення вчинків, пов'язаних з опосередкованим використанням природних ресурсів. Причини, що визначають виявлені суперечності формування екологічної свідомості і поведінки учнів, студентів, коріняться у змісті і методах екологічної освіти та виховання і полягають у наступному: формування екологічної свідомості і поведінки в учнів загальноосвітньої школи здійснюється на основі міжпредметного підходу, коли відповідна інформація включена до змісту різних навчальних предметів, насамперед, природничого циклу і географії. Проте екологічний зміст розподіляється за роками навчання нерівномірно, у межах 2–18%; зміст екологічної освіти і виховання базується на знаннях загальнонаукового, глобального і регіонального рівнів, тоді як інформація стосовно найближчого природно-техногенного оточення і побутово-повсякденного рівня, що окреслюють зону компетенції учнів і студентів, практично відсутня. Зміст шкільної екологічної освіти фактично не справляє впливу на формування світоглядних позицій учнів щодо місця і ролі людини в природі, дві третини респондентів – учнів 6–11 класів – засвідчили особливу позицію людини як «господаря», «споживача» природних ресурсів; у змісті переважають «класичні» екологічні відомості порівняно з питаннями, що стосуються впливу людини на довкілля; часу на вивчення екологічної

проблематики не вистачає, що веде лише до поверхового ознайомлення з наявністю екологічних проблем; найпоширенішими методами екологічної освіти і виховання є ті, що сприяють формуванню вмій здобувати і систематизувати інформацію: бесіда, підготовка рефератів, повідомлень. Значно рідше застосовуються рольові ігри, проведення дослідів, інші методи, що передбачають вибір і прийняття рішень, аналіз і оцінку ситуації, сприяючи формуванню патернів екологічно доцільної поведінки; вимоги до рівня засвоєння навчального матеріалу з економічної проблематики сприяють вдосконаленню загальнонавчальних інтелектуальних умінь, але не практичних навичок і поведінки. Таким чином, причини, що визначають суперечності формування екологічної свідомості і поведінки учнів і студентів, закладені у структуру змісту існуючої екологічної освіти і виховання, усталеній практиці роботи педагогів, що не сприяє усвідомленню особистої причетності до проблем довкілля, відповідальності за його стан, не надає інформації, необхідної для прояву практичних дій і поведінки у зоні безпосереднього впливу і відповідальності. За параметрами обсягу, збалансованості та актуальності проблематики екологічний зміст, що вивчається, задовольняє, радше, потребу у «чистому» знанні, аніж вимогу дотримання екологічних норм у повсякденній діяльності. За оцінками фахівців, загальні негативні тенденції, які спостерігаються в системі освіти, впливають і на стан екологічної освіти. Система екологічної освіти в Україні продовжує бути фрагментарною, слабкою концептуально, декларативною, а отже, неефективною. Критичний стан екологічної освіти і виховання викликаний: багаторічним пануванням споживацького ставлення до природи; незнанням і руйнуванням народних традицій раціонального природокористування; недооцінкою екологічних знань у системі освіти; відсутністю необхідної законодавчої бази; недостатньою відповідальністю виконавчих структур; відсутністю контролю за виконанням прийнятих рішень; слаб-

ким матеріально-технічним та методичним забезпеченням навчально-виховного процесу; недосконалою системою навчання і перепідготовки кадрів; відсутністю державної підтримки діяльності громадських формувань, молодіжних організацій та інших структур, які займаються екологічною просвітою [1].

Незважаючи на велику кількість наук, що займаються розробкою питань охорони природи та екологічного виховання, турбота про екологічне середовище у свідомості українського населення все ще не займає провідних позицій [6].

Сучасна криза українського суспільства, обумовлена складностями перехідного періоду, негативно позначилась на фінансуванні як освіти і науки, так і культури в цілому. Ускладнилась і погіршилась робота як наукових інститутів, так і науково-дослідних частин вищих навчальних закладів, відбулися негативні структурні зміни академічної науки, постарішали наукові кадри, погіршилися якісні показники викладацького складу. Важких збитків завдав нашій науці вплив талановитих і перспективних наукових кадрів за кордон та в бізнесові структури. Комерціалізація значної кількості ВНЗ України поки що не підвищила рівень екологічної науки і культури, а, навпаки, знизила його. Багато кафедр і факультетів почали фактично обслуговувати великі фірми та транснаціональні корпорації [5, с. 155].

Досить часто екологічна освіта і виховання орієнтовані переважно на передачу спеціальних знань, головним чином у галузі теоретичних засад фундаментальної і прикладної екології, а не на уміння аналізувати і використовувати ці знання у житті. Базові питання з проблем екології та охорони природи розглядаються в шкільних предметах природничого змісту таких як «Географія», «Хімія», «Фізика», у курсах біології «Наш край», «Біологія рослин», «Біологія тварин», «Біологія людини», «Загальна біологія» та «Основи екологічних знань» тощо. Однак ці курси пропонують тільки теоретичні знання і майже не передбачають практичної діяльнос-

ті, завдяки якій діти могли б набути корисних навичок проведення екологічних досліджень, природоохоронних акцій, пізнати навколишній світ. Склалася ситуація, коли отримані у школі знання відмежовані від повсякденного життя та існують самі по собі. Ще однією важливою проблемою екологічної освіти та виховання є недостатність підручників, посібників, додаткових матеріалів, книжок популярного характеру (оповідань, казок, нарисів), журналів, телепередач, мультфільмів, художніх фільмів, соціальної реклами тощо, які відповідали б сучасним вимогам і допомагали формувати у школярів екоцентричний світогляд. Відсутні програми екологічної освіти державних службовців. Це негативно впливає на ефективність державного управління, зокрема в галузі охорони навколишнього середовища та використання природних ресурсів в Україні. Тому необхідно вводити основи екологічних знань в усі програми підвищення кваліфікації державних службовців. Особливе занепокоєння викликає відсутність освітніх програм з підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців природоохоронних відомств. Потреба в таких програмах обумовлена низьким рівнем підготовки кадрів цих відомств у ряді галузей, включаючи екологічну політику, екологічне право, економічний і фінансовий аналіз природоохоронної діяльності. Дослідження засвідчують, що стан здоров'я є одним із вирішальних чинників формування особистості людини. Він певною мірою визначає вибір майбутньої діяльності, можливість усебічного розвитку особистості, її соціального ствердження. Стан здоров'я також впливає на загальну підготовленість людини, її

духовний і фізичний розвиток, майбутні досягнення у сфері професійної діяльності. Формування установки особистості на здоровий спосіб життя, на прийняття власного здоров'я як вищої цінності забезпечується системою виховання та освіти, що у комплексі з установками на збереження навколишнього середовища отримало розробку у вигляді системи екологічної освіти та виховання особистості та відображено у концепціях сталого розвитку та екологічної освіти [2].

Мета екологічної освіти полягає в тому, щоб пробудити в усіх вікових групах населення занепокоєність станом природного середовища та поєднати екологічне мислення й екологічну поведінку з розумінням того, що все у світі взаємопов'язане, що певна дія людини викликає часом непередбачені наслідки впливу на природу. Таким чином, екологічна освіта стає способом життя людини на сучасному етапі її існування на Землі [8].

Отже, проблема формування екологічної культури особистості виявляється комплексною, тому вимагає й комплексного підходу, аналізу продуктивності цього процесу, чинників його ефективності і умов його впровадження в соціокультурну та державно-правову практику. Комплексний підхід до процесу формування екологічної культури особистості вимагає взаємопов'язаного розвитку всіх складових цього феномена в їх взаємозалежності, взаємозв'язку, взаємному впливові один на одного і на кінцевий результат – рівень сформованості екологічної культури особистості, який виявляється як у ставленні людини до природи, осмисленні законів її розвитку, так і в діяльності індивіда.

ЛІТЕРАТУРА

1. Громадська оцінка екологічної політики в Україні. Доповідь українських громадських екологічних організацій. – К., 2003. – 139 с.
2. **Дідков О. М.** Формування екологічної свідомості та культури засобами освіти та виховання особистості [Електронний ресурс] / О. М. Дідков // Збірник наукових праць Гілея : науковий вісник. –

REFERENCES

1. Public Evaluation of Environmental Policy in Ukraine. Report of Ukrainian environmental NGOs. – K., 2003. – 139 p.
2. **Didkov O. M.** Formation of environmental awareness and culture by means of education and upbringing personality [Electronic resource] / O. M. Didkov // Scientific Papers Gilea : Research

2012. – Вип. 63. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2012_63/Gileya63/F44_doc.pdf

3. **Колесник М. О.** Екологічне виховання учнів на засадах «глибинної екології» в процесі вивчення біології : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 / М. О. Колесник ; Терноп. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2003. – 20 с.

4. **Львовичкіна А. М.** Віковий підхід до формування екологічної свідомості, екологічної культури та екологічного способу життя / А. М. Львовичкіна // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С. Д. – К. : 2009. – Т. 7, вип. 20. – С. 269–272.

5. **Нагорнюк О. М.** Екологічна освіта та шляхи її вдосконалення у контексті збалансованого (гармонійного) розвитку / О. М. Нагорнюк // Науковий вісник нац. університету біоресурсів і природокористування України. – 2011. – № 159. – Ч. 4 : Педагогіка, психологія, філософія. – С. 148–156.

6. **Небоженко В.** Екологія й політика: екологічна проблема в системі національно-державних пріоритетів незалежної України / В. Небоженко // Ойкумена : український екологічний вісник. – 1992. – № 1. – С. 15–20.

7. **Онопрієнко В. П.** Позанавчальні методи і засоби виховання екологічної свідомості / В. П. Онопрієнко // Гілея. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки : наук. вісник : зб. наук. праць. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова ; Українська АН ; [голов. ред. В. М. Вашкевич]. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 63 (№ 8). – С. 466–469.

8. **Федоренко Д. О.** Проблеми формування індивідуальної екологічної культури особистості / Д. О. Федоренко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – 2012. – Вип. 23. – С. 189–192.

9. **Хвіст В. О.** Формування екологічної культури особистості та роль і діяльність екологічних громадських організацій / В. О. Хвіст // Науковий вісн. Нац. ун-ту біоресурсів і природокористування України. – 2011. – № 159. – С. 346–352.

10. **Хвіст В. О.** Формування екологічної культури особистості: світовий та український досвід / В. О. Хвіст // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. – 2011. – Вип. 159, ч. 1. – С. 401–408.

11. **Калиннікова М. В.** Роль вузовського формування в формуванні екологічної культури / М. В. Калиннікова // Вестник РУДН. – 2003. – № 4–5. – С. 205–209.

Journal. – 2012. – Vol. 63. – Access mode: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2012_63/Gileya63/F44_doc.pdf

3. **Kolesnyk M.O.** Environmental education of pupils on the basis of "deep ecology" in the study of biology: thesis on candidate degree in ped. sciences: 13.00.07 / M.O. Kolesnyk; Ternopol. state ped. University named after V. Hnatiuk. – Ternopil, 2003. – 20 p.

4. **Liovochkina A.M.** Age approach to environmental awareness, ecological culture and lifestyle / A.M. Liovochkina // Actual problems of psychology: Coll. scient. works in Institute of Psychology named after H.S. Kostyuk Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine / ed. Maksimenko S. D. – K., 2009. – Vol. 7, no. 20. – P. 269–272.

5. **Nahorniuk O.M.** Environmental education and ways to improve it in the context of a balanced (harmonic) development / O.M. Nahorniuk // Scientific bulletin of Agricultural University in Ukraine. – 2011. – № 159. – Part 4: pedagogy, psychology, philosophy. – P. 148–156.

6. **Nebozhenko V.** Ecology and politics: ecological problem in the system of national and state priorities in independent Ukraine / V. Nebozhenko // Oykumena: Ukrainian Ecological Bulletin. – 1992. – № 1. – P. 15–20.

7. **Onopriienko V.P.** Methods and means of education environmental awareness out of classroom / V.P. Onopriienko // Gilea. Historical Sciences. Philosophy. Political Science: Science. Bulletin: Coll. science. works. / M. P. Drahomanov Nat. ped. University; Ukrainian Academy of Sciences; [Ed. V. M. Vashkevych]. – K: Izd. NPU. M. P. Drahomanov, 2012. – Vol. 63 (№ 8). – 466–469.

8. **Fedorenko D. O.** Problems of formation of individual ecological culture / D. O. Fedorenko // Pedagogy for forming a creative personality in school and in higher education establishments. – 2012. – Vol. 23. – P. 189–192.

9. **Khvist V. O.** Formation of ecological culture and the role and activities of environmental NGOs / V. O. Khvist // Scientific bulletin. of Nat. Univ of Life and Environmental Sciences of Ukraine. – 2011. – № 159. – P. 346–352.

10. **Khvist V. O.** Formation of ecological culture: global and Ukrainian experience / V. O. Khvist // Scientific bulletin of National Agricultural University of Ukraine. – 2011. – Vol. 159, p. 1. – P. 401–408.

11. **Kalinnikova M. V.** Higher education role in the formation of ecological culture / M.V. Kalinnikova // Vestnik RUDN. – 2003. – № 4–5. – P. 205–209.



Олексій ВОРОНКІН

аспірант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

УДК 378.14:004:93/94

**КЛАСИФІКАЦІЯ
ІНФОРМАЦІЙНО-
КОМУНІКАЦІЙНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ
НАВЧАННЯ**

© Воронкін О., 2015

Ключові слова: ІКТ, класифікація.

Запропоновано оригінальну класифікацію інформаційно-комунікаційних технологій навчання, в основу якої покладено технології організації навчально-виховного процесу (предметно орієнтована, особистісно орієнтована та партнерська технології) у поєднанні з основними психолого-педагогічними концепціями навчання (біхевіористська, прагматична, когнітивістська, конструктивістська, конективістська).

Вступ. Термін «технологія навчання» з'явився як оціночний синонім програмованого навчання у 60-х роках ХХ ст. Упровадження технічних засобів навчання (ТЗН) та комп'ютерів сприяло появі термінів: «комп'ютерні технології», «нові інформаційні технології» та ін. З часом загальний термін «інформаційна технологія» доповнився словом «комунікаційна», що підкреслило важливість поширення у суспільстві локальних комп'ютерних мереж і мережі Інтернет. Спроби розробити класифікацію інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) робилися протягом їх еволюційного розвитку та використання у навчальному процесі. Таких класифікаційних рішень (ієрархічних і фасетних) дослідниками запропоновано величезну кількість, залежно від аспектів розгляду та виявлених ознак.

У сучасних педагогічних дослідженнях поняття інформаційно-комунікаційних технологій навчання (ІКТН) перебуває в полі різнорідних тлумачень. Саме поняття має кілька синонімічних позначень: «інформаційно-комунікаційні технології дистанційного навчання», «комп'ютерні технології навчання», «інформаційні технології у навчанні» та ін. У цьому дослідженні ми дотримуємося терміна «ІКТН»,

визначеного П. Образцовим у такому значенні: «це дидактичний процес, організований з використанням сукупності принципово нових засобів і методів опрацювання даних (методів навчання), які впроваджуються у системи навчання й являють собою цілеспрямоване створення, передачу, зберігання й відображення інформаційних продуктів (даних, знань, ідей) з якнайменшими витратами та відповідно до закономірностей пізнавальної діяльності учнів» [15]. Особливості розвитку ІКТН нами було подано у роботах [5; 12].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У 1960–1970-х роках активно розроблялися класифікації навчаючих машин [18], навчальних систем [19], технічних засобів навчання (ТЗН) [10]. Класифікації ТЗН та інформаційних систем (ІС) дослідники пропонують і в 1990-ті, і в 2000-ні роки. Серед ґрунтовно розроблених слід навести класифікацію засобів навчання, розроблену В. Биковим і Ю. Жуком на основі системного аналізу організації середовища навчання [2], класифікацію засобів навчання Ю. Овода [16], класифікації ІС О. Буйницької [4], О. Соловова [22], О. Грицунова [6] та ін. Розробляються також класифікації програмних засобів навчального призначення (О. Балалаєва [1], В. Лапінський [9] та ін.) та ІКТ [7; 20].

Постановка проблеми. Спроби класифікувати ТЗН, ІС, ІКТ здійснюються регулярно, але критерії класифікації та підходи відрізняються своєю непостійністю [23]. Жодна із запропонованих класифікацій не є вичерпною. Водночас праць, присвячених безпосередньо класифікації ІКТН, нами виявлено не було. Усе це зумовлює необхідність розробки такої класифікації, яка б узагальнювала основні психолого-педагогічні концепції навчання та відображала сучасні реалії застосування ІКТ у вищій школі.

Метою публікації є розроблення класифікації ІКТН студентів вищів.

Результати дослідження. За основу класифікації ІКТН було обрано класифікацію організації навчального процесу, запро-

поновану І. Підласим [17], який виокремив три технології в організації навчального процесу: 1) предметно орієнтована – спрямована на засвоєння предмета; 2) особистісно орієнтована – спрямована на задоволення потреб студента; 3) партнерська (технологія співробітництва) – спрямована на засвоєння предмета і задоволення потреб студента (рис. 1).

У предметно орієнтованій технології головне місце надається навчальному матеріалу. Засвоєння матеріалу – головна мета навчання. Схема процесу педагогічної діяльності виглядає наступним чином: «матеріал – студент – результат». Студент у цій схемі знаходиться після дисципліни. Головна увага приділяється не йому, а навчальному матеріалу. Контроль якості засвоєння зводиться до контролю засвоєння дисципліни, об'єктивному і жорсткому. Така технологія заснована на біхевіористській (поведінковій) парадигмі. Відбувається авторитарна передача навчальних матеріалів від викладача до студента шляхом захоплення бажаної поведінки та при частому повторенні певної реакції на ситуацію. Таким чином, виробляючи «технологію поведінки», не враховуються свідомість, цінності, моральні принципи, погляди, мотиви та інші форми когнітивної поведінки. На цій основі та під впливом кібернетики було створено систему програмованого навчання [8]. В ІКТ-середовищі навчальні події організовані як лінійні, структуровані фази: актуалізація уваги, постановка мети, оновлення попередньо отриманих знань, стимулювання й управління пізнавальним процесом, врахування продуктивності навчальної роботи, забезпечення зворотного зв'язку та оцінка результату навчальної діяльності.

Центром особистісно орієнтованої технології є особистість. Навчальний процес будується «від студента», і, якщо той не бажає вчитися, процес скорочується або ж припиняється сам собою. Показник навчання – не кількість і якість засвоєного, а прогрес особистості. Основним критерієм тут постає задоволення особистості, створення умов для її самореалізації [13]. Осо-

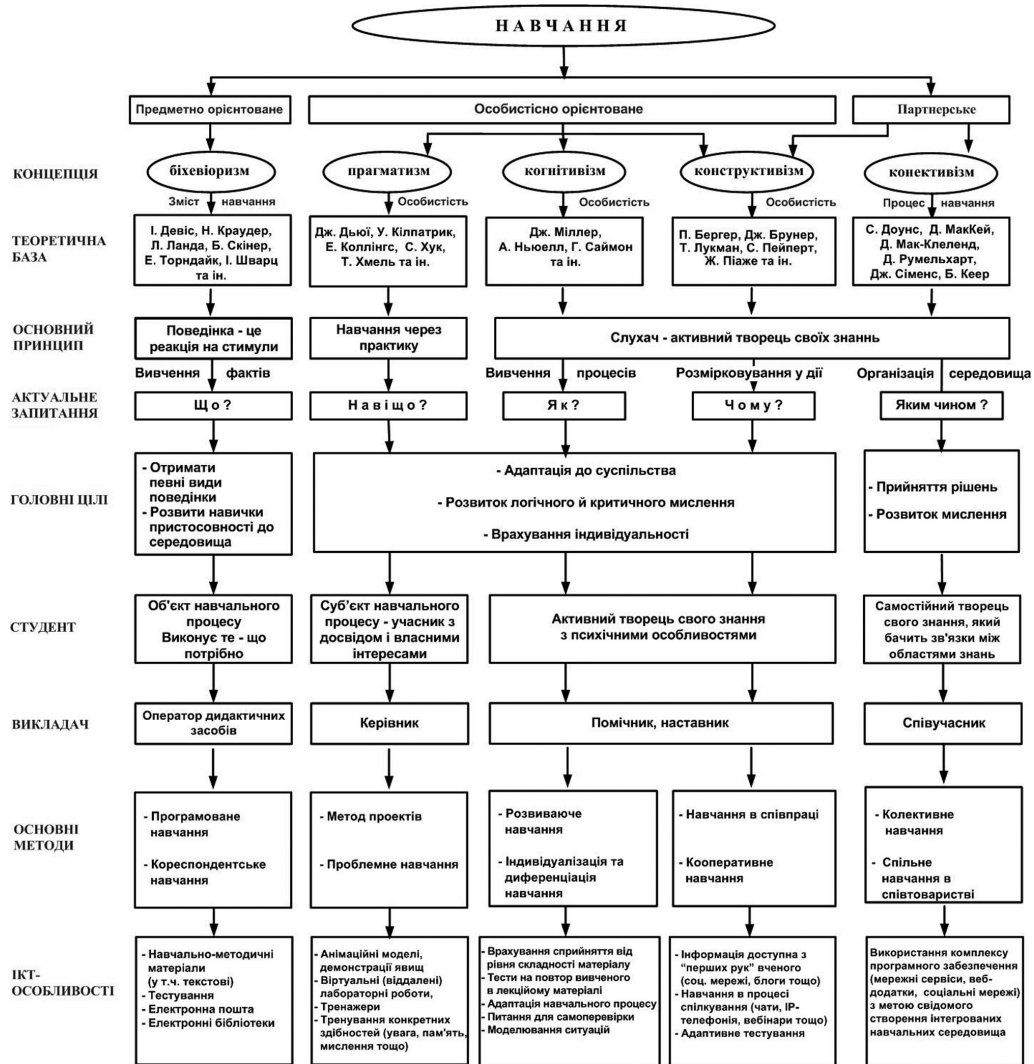


Рис. 1. Класифікація ІКТН

бістісно орієнтована технологія може будуватися на прагматичному, когнітивістському і конструктивістському підходах.

Прагматична педагогіка вперше привернула увагу педагогів до особистості учня. Згідно з Дж. Дьюї людське мислення завжди цілеспрямоване, виходить з конкретної проблемної ситуації та намагається вирішити її найбільш адекватно. Але для цього необхідне критичне ставлення до будь-яких апріорних теорій та ідей, до їх експе-

риментальної перевірки. Таким чином, викладач повинен лише спрямовувати діяльність студента відповідно до його здібностей. Методом навчання є діяльність (зокрема й ігрова), у процесі якої учні побіжно набувають знань і навичок, необхідних для кращого виконання поставлених перед ними завдань. Під впливом цієї концепції почалося запровадження в навчальну роботу методу проектів, «навчання через практику». Різновидом прагматизму є інстру-

менталізм, що розглядає наукові поняття, теорії й гіпотези як корисні інструменти (поняття наукової істини не має сенсу, важливо лише наскільки даний інструмент є успішним).

Когнітивізм зробив зв'язок мозок-розум головною ланкою у програмах обробки інформації. Відвівши ключову роль мозку як психологічному органу та ігноруючи роль зовнішніх стимулів (за винятком вхідних сигналів) і реакцій (за винятком вихідних сигналів), когнітивізм переніс акцент на внутрішню причинність – весь процес мислення відбувається усередині мозку (на противагу зовнішньої причинності, що акцентувалося біхевіоризмом). Стає очевидним, що внутрішні розумові процеси, побічно пов'язані з безпосередніми стимулами, впливають на поведінку. Якість отриманих знань визначається рівнем здібностей та структурою знань студента, якістю й кількістю досягнень, що були напрацьовані під час навчального процесу (попередні знання учнів істотно впливають на вивчення нового матеріалу). Основоположником когнітивної концепції навчання є американський психолог Дж. Брунер [3]. На основі теорій пам'яті Р. Аткинсона і А. Бедделєя створені моделі пам'яті, використовувані як теоретична база когнітивної психології. Когнітивні концепції робочої пам'яті (короткочасної пам'яті) і довготривалої пам'яті сприяли розвитку і використанню ІКТ в освіті.

Теоретичні основи конструктивістської моделі закладені роботами Л. Виготського, С. Пейперта, Ж. Піаже та ін. дослідників. Ці моделі з'явилися тоді, коли існували технічні обмеження на комунікацію, а їх масове застосування стримувалося високими витратами. Але з часом апаратні і програмні засоби дозволили здійснити швидкісний зв'язок, що сприяло їх широкому застосуванню. Згідно з конструктивізмом, студент є активним членом середовища, що не тільки відповідає за мотивацію, але й залучається до пізнання, вишукуючи сенс об'єктів. Беручи початок із зовнішніх джерел, знання генеруються внутрішніми про-

цесами. Головними принципами конструктивізму є: домінуюча роль учня як шукача інформації та її свідомої інтерпретації; роль викладача – помічник, який підтримує пошук і інтерпретацію знань; здійснення помилок як елемент отримання знань (експеримент, досвід, дії, пошук вирішень) тощо. Конструктивісти вважають мотивацію внутрішньою категорією, що притаманна людині, а не продуктом винагороди за поведінку. Конструктивізм фокусується на структурній активності, а не на об'єктах (книжки, оцінки, викладачі), що має місце у традиційній аудиторії. Активність змушує студентів залучатися до конструювання свого процесу навчання. Процес оцінювання в конструктивістській моделі більш складний, ніж у біхевіористській моделі. На думку Джонсона, «оцінка того, як учні вибудовують свої знання, більш важлива з конструктивістської точки зору, ніж кінцевий результат» [24].

На підставі конструктивізму С. Пейпертом була запропонована концепція конструкціонізму, яка до конструктивізму додала ідею того, що студенти створюють нове знання особливо ефективно, коли вони залучені в створення продуктів, наділених особистісним змістом. Студент має бути залученим у створення реального кінцевого продукту. Комп'ютери й комп'ютерні мережі дозволили студентам одержувати доступ до великої кількості віртуальних об'єктів, а також управляти ними й конструювати нові об'єкти. При цьому конкретні особливості й можливості того або іншого мережного засобу не є головними. Важливі загальні принципи відкритості, конструктивної діяльності й особистої відповідальності.

Соціальний конструкціонізм – концепція, яка розвинена П. Бергером і Т. Лукманом, продовжена К. Джерджен, Т. Емельяною та іншими послідовниками. Ефективність конструкціонізму стає ще більшою, якщо процес формування знань стає колективним. У педагогіці такий підхід до пізнання як соціально опосередкованої діяльності розроблено в теорії соціального

конструктивізму Л. Виготського. Як теорія навчання соціальний конструкціонізм при побудові знань найбільшу увагу приділяє комунікації учасників навчального процесу в спільній навчальній діяльності. Слід назвати послуги веб 2.0, які стали одною з основ дистанційного навчання і допускають паралельні дії, обмін інформацією та активне мережне спілкування учасників навчального процесу. Середовище перетворюється з пасивного освітнього простору на інструмент й активного співучасника навчального процесу. У результаті роль традиційного викладача розмивається, а відповідальність студентів зростає.

Партнерська технологія передбачає оптимальне поєднання предметно орієнтованого і особистісно орієнтованого навчання. Викладач однаково добре дбає і про засвоєння навчального предмета, і про розвиток особистості. Партнерська технологія вдало реалізується в конекціоністській моделі організації дистанційного навчання [21].

Конекціонізм (від англ. connection – зв'язок) пропонує розглядати знання людини у вигляді мережі вузлів нейронів. Ідеї конекціонізму отримали подальший розвиток у концепції конективізму (від англ. connectivism). Канадські вчені Дж. Сіменс і С. Даунс стверджують, що навчання є процесом побудови інформаційних мереж, контакти і ресурси яких застосовуються для вирішення реальних проблем [25]. Концепція використовує теорію зв'язаних знань (від англ. connective knowledge) – навчання відбувається в групі людей, які є об'єднаними мережею та використовують соціальні сервіси та мережі для пошуку знань, навчальних спільнот і людей зі схожими інтересами (з метою створення й розвитку різних сфер знань). Таким чином, концепція конективістського навчання спрямована на створення і підтримку мережних соціальних зв'язків, які є тимчасовими і дуже гнучкими. Висловлюється твердження, що слабкі соціальні зв'язки можуть бути дуже ефективно застосовані до пошуку рішень уже існуючих і виникаю-

чих проблем. Педагогіка конективізму підкреслює розвиток соціальної присутності і соціального капіталу через створення і підтримку семантичної мережі. Поєднання досвіду користувачів і власних дій створюють колектив, який може розглядатися як своєрідний суспільний інтелект. Оцінювання в конективістській педагогіці поєднує в собі оцінку як викладачем і колегами, так і саморефлексію. Складається з оцінки зробленого внеску в поточний або майбутній курс. Внесок може бути виражений у вигляді роздумів, зауважень, цифрових артефактів навчальних об'єктів та інших інформаційних ресурсів.

Згідно з конективізмом, навчання – це процес створення мережі. Мережа вимагає принаймні два елементи – вузол і з'єднання. Вузлами можуть бути люди, організації, бібліотеки, веб-сайти, книжки, журнали, бази даних тощо. Сукупність з'єднаних вузлів стає мережею. Мережі можуть також поєднуватися між собою. Кожний вузол у мережі може бути мережею більш низького рівня. Вузли, що втратили актуальність і цінність, поступово зникають. Комплекси вузлів збуджують або гальмують один одного, і в результаті їхнього взаємозв'язку утворюється блок. Збуджуючий або гальмуючий вплив один на одного можуть чинити й блоки – групи вузлів, кожен з яких видає власний загальний вихідний сигнал, що відповідає результуючій вазі всіх вхідних сигналів, отриманих від інших вузлів. Блоки організовані ієрархічним чином, аналогічно ієрархії вузлів. Оскільки величезна кількість вузлів функціонує одночасно й на різних рівнях організації, обробка носить паралельний характер. Акт навчання полягає в створенні зовнішньої мережі вузлів, які слухач підключає у формі джерел інформації. Так формуються персональні (індивідуальні) навчальні мережі (PLN від англ. personal learning networks). Одночасно з цим, згідно з конекціонізмом, у мозкових структурах формується нейронна мережа.

До основних положень конективізму відносять такі принципи (за Дж. Сіменсом):

а) навчання вимагає розмаїття підходів, зокрема й можливість обрати оптимальний підхід. Принципи мотивації та швидкого прийняття рішень дозволяє зрозуміти, чи дійсно учень буде діяти відповідно до відомих настанов; б) навчання – це процес з'єднання зв'язками спеціалізованих вузлів або джерел потенційної інформації; в) здатність розвиватися важливіша, ніж накопичення знань; г) налагодження і підтримка зв'язків є необхідним для полегшення процесу навчання. Створення зв'язків забезпечує більшу віддачу, ніж просто спроба зрозуміти якусь концепцію, взяту окремо; д) навчання та знання народжуються з різноманітності думок; е) різні підходи та особисті навички необхідні для ефективного навчання в сучасному суспільстві. Наприклад, здатність встановлювати зв'язки і бачити смисли між галузями знань, концепціями та ідеями є однією з основних навичок; є) навчання і пізнання відбуваються постійно – це завжди процес і ніколи – стан; ж) необхідність постійного оновлення знань; з) навчання – це процес прийняття рішень (уміння вибирати, аналізувати, організовувати, класифікувати, оцінювати).

Порівнюючи біхевіоризм, когнітивізм, конструктивізм, можемо зазначити, що біхевіористський підхід ефективно сприяє оволодінню змісту професії (знання «що»), стратегії когнітивізму корисні у навчанні тактики вирішення проблем, коли певні факти і правила застосовуються для незнайомих ситуацій (знання «як»), а конструктивістські стратегії особливо підходять, коли доводиться мати справу з погано позначеними проблемами за допомогою принципу «роздуми в дії» [14]. Справедливо зауважити, що конективістська модель ефективно реалізується в

контексті розвитку неперервної освіти та навчання протягом усього життя.

Висновки. З метою узагальнення та відображення реалій застосування ІКТ у вищій школі запропоновано класифікацію ІКТН студентів вищів, в основу якої покладено технології організації навчально-виховного процесу (предметно орієнтована, особистісно орієнтована та партнерська технології) у поєднанні з основними психолого-педагогічними концепціями навчання (біхевіористська, прагматична, когнітивістська, конструктивістська, конективістська парадигми). Безумовно, принцип, використаний нами для класифікації, є умовним. Проте запропонована класифікація уявляється корисною, оскільки вона дозволяє упорядкувати численні і значною мірою різноманітні явища, від яких залежить ефективність технологій навчання.

ІКТН організується суб'єктами навчального процесу і не визначається лише можливостями тієї чи іншої програмної платформи. Наприклад, викладачем може реалізовуватися предметно-орієнтована технологія при створенні дистанційного курсу в будь-якій системі управління навчальним процесом LMS (від англ. learning management systems). З іншого боку, організувати особистісно орієнтовану (або партнерську) технологію навчання, яка сприятиме побудові персонального навчального середовища PLE (від англ. personal learning environment), він може як в LMS, так і за допомогою залучення комплексу веб-додатків, сервісів Інтернет і програм. Водночас між ними існує суттєва відмінність: PLE концентрується, насамперед, на навчанні, а LMS-/CMS-платформи – на навчальному курсі [11].

ЛІТЕРАТУРА

1. Балалаєва О. Ю. Фасетні класифікації електронних засобів навчального призначення / О. Ю. Балалаєва // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2013. – Т. 38, № 6. – С. 41–52.
2. Биков В. Ю. Класифікація засобів навчання / В. Ю. Биков, Ю. О. Жук // Інформаційні технології і засоби навчання : зб. наук. праць. – К. : Атіка, 2005. – 272 с.

REFERENCES

1. Balalaieva O. Yu. Facet classification of e-learning tools / Olena Yu. Balalaieva // Information Technologies and Learning Tools. – 2013. – Vol. 38, №6. – P. 41–52. (in Ukrainian)
2. Bykov V. Yu. Klasyfikatsiia zasobiv navchannia / V. Yu. Bykov, Yu. O. Zhuk // Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia : zb. nauk. prats. – K. : Atika, 2005. – 272 p. (in Ukrainian)

- 3. Bruner Dzh.** Psihologija poznanija. Za predelami neposredstvennoj informacii / Dzh. Bruner. – М. : Progress, 1977. – 413 с.
- 4. Буйницька О. П.** Інформаційні технології та технічні засоби навчання : навч. посіб. / О. П. Буйницька. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 240 с.
- 5. Воронкін О. С.** Періодизація розвитку інформаційно-комунікаційних технологій навчання / О. С. Воронкін // Вища освіта України. – 2014. – № 3 (54). – С. 109–116.
- 6. Грицунов О. В.** Інформаційні системи та технології : навч. посіб. / О. В. Грицунов. – Х. : Харк. нац. акад. міськ. госп-ва, 2010. – 222 с.
- 7. Данильчук Л.** Сутність і зміст поняття «інформаційно-комунікаційні технології» / Л. Данильчук // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2012. – № 4. – С. 123–130.
- 8. Дистанційний навчальний процес :** навч. посіб. / Кухаренко В. М., Сиротинко В. Г., Молодих Г. С., Твердохлебова Н. Є. ; за ред. В. Ю. Бикова та В. М. Кухаренко. – К. : Міленіум, 2005. – 292 с.
- 9. Засоби інформаційно-комунікаційних технологій єдиного інформаційного простору системи освіти України :** монографія / В. В. Лапінський, А. Ю. Пилипчук, М. П. Шишкіна та ін. ; за ред. В. Ю. Бикова. – К. : Педагогічна думка, 2010. – 160 с.
- 10. Золотарев А. А.** Технические средства обучения в высших военно-учебных заведениях / А. А. Золотарев, Б. Ф. Федоров ; под ред. Ф. П. Тонких и К. В. Проворова. – М. : Воениздат, 1976. – 223 с.
- 11. Карасюк В. В.** Формирование индивидуального образовательного пространства студента в условиях дистанционного обучения / В. В. Карасюк // Вестник НТУ «ХПИ». – 2014. – № 35 (1078). – С. 105–112.
- 12. Манако А. Ф.** Комплексний підхід до розгляду процесів еволюції та конвергенції ІКТ в освіті / А. Ф. Манако, О. С. Воронкін // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2014. – № 3. – С. 3–9.
- 13. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования /** Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. – М. : Академия, 2002. – 272 с.
- 14. Нугманова Ж. С.** Опыт применения дистанционного обучения в области ВИЧ-инфекции / Ж. С. Нугманова, А. К. Дуйсенова // Вестник Казахского национального медицинского университета. – 2011. – № 2. – С. 152–155.
- 15. Образцов П. И.** Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / П. И. Образцов. – Орел : ОрелГТУ, 2000. – 145 с.
- 16. Овод Ю. В.** Історія розвитку та класифікація засобів дистанційного навчання / Ю. В. Овод // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2011. – № 3. – С. 131–134.
- 17. Подласый И. П.** Педагогика : учебник / И. П. Подласый. – М. : Издательство Юрайт, 2011. – 574 с.
- 3. Bruner Dzh.** Psihologija poznanija. Za predelami neposredstvennoj informacii / Dzh. Bruner. – М. : Progress, 1977. – 413 p. (in Russian)
- 4. Buinytska O. P.** Informatsiini tekhnologii ta tekhnichni zasoby navchannia : navch. posib. – K. : Tsentr uchbovoi literatury, 2012. – 240 p. (in Ukrainian)
- 5. Voronkin O. S.** Periodization of evolution of information and communication technology training / O. S. Voronkin // Vyscha osvita Ukrainy. – 2014. – № 3 (54). – P. 109–116. (in Ukrainian)
- 6. Hrytsunov O. V.** Informatsiini systemy ta tekhnologii: textbook / O. V. Hrytsunov. – Kh. : Khark. nats. akad. misk. hosp-va, 2010. – 222 p. (in Ukrainian)
- 7. Danylchuk L.** Sutnist i zmist poniattia «informatsiino-komunikatsiini tekhnologii» / L. Danylchuk // Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity. – 2012. – № 4. – P. 123–130. (in Ukrainian)
- 8. Dystantsiyni navchalnyi protses : textbook /** ed. V. Yu. Bykov, V. M. Kukharenko. – K. : Milenium, 2005. – 292 p. (in Ukrainian)
- 9. Zasoby informatsiino-komunikatsiinykh tekhnologii yedynoho informatsiinoho prostoru systemy osvity Ukrainy : monohrafiia /** V. V. Lapynskiy, A. Yu. Pylypchuk, M. P. Shyshkina et al. ; ed. V. Yu. Bykov. – K. : Pedahohichna dumka, 2010. – 160 p. (in Ukrainian)
- 10. Zolotarev A. A.** Tehnicheskie sredstva obuchenija v vysshih voenno-uchebnyh zavedenijah / A. A. Zolotarev, B. F. Fedorov ; ed. By F. P. Tonkih, K. V. Provorova. – M. : Voenizdat, 1976. – 223 p. (in Russian)
- 11. Karasjuk V. V.** Formirovanie individual'nogo obrazovatel'nogo prostranstva studenta v uslovijah distancionnogo obuchenija / V. V. Karasjuk // Vestnik NTU «HPI», 2014. – № 35 (1078). – P. 105–112. (in Russian).
- 12. Manako A. F.** Kompleksnyi pidkhd do rozghliadu protsesiv evoliutsii ta konverhentsii IKT v osviti / A. F. Manako, O. S. Voronkin // Informatyka ta informatsiini tekhnologii v navchalnykh zakladakh. – 2014. – № 3. – P. 3–9. (in Ukrainian)
- 13. Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya /** E. S. Polat, M. Ju. Buharkina, M. V. Moiseeva, A. E. Petrov. – M. : Akademija, 2002. – 272 p. (in Russian).
- 14. Nugmanova Zh. S.** Opyt primeneniya distancionnogo obuchenija v oblasti VICH-infekcii / Zh. S. Nugmanova, A. K. Dujsenova // Vestnik Kazahskogo nacional'nogo medicinskogo universiteta. – 2011. – № 2. – P. 152–155. (in Russian)
- 15. Obrazcov P. I.** Psihologo-pedagogicheskie aspekty razrabotki i primeneniya v vuze informacionnyh tehnologij obuchenija / P. I. Obrazcov. – Orel : OreIGTU, 2000. – 145 p. (in Russian)
- 16. Ovod Yu. V.** Istoriia rozvytku ta klasyfikatsiia zasobiv dystantsiinoho navchannia / Yu. V. Ovod // Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnologii Universytetu «Ukraina». – 2011. – № 3. – P. 131–134. (in Ukrainian)
- 17. Podlasyj I. P.** Pedagogy : textbook / I. P. Podlasyj. – M. : Izdate'l'stvo Jurajt, 2011. – 574 p. (in Russian)

18. Ростунов Т. И. Программированное обучение и автоматизация учебного процесса / Т. И. Ростунов. – К. : КВИРТУ, 1963. – 227 с.

19. Савельев А. Я. Автоматизированные обучающие системы на базе ЭВМ / А. Я. Савельев. – М. : Знание, 1977. – Вып. 1. – 36 с.

20. Сікора Я. Б. Інформаційні технології у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики / Я. Б. Сікора // Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка – 2010. – № 1 (188). – С. 110–117.

21. Субота В. М. Особливості дослідження когнітивного аспекту термінологічної системи телепростору / В. М. Субота // Наукові записки інституту журналістики. – 2009. – Т. 36. – С. 119–123

22. Соловов А. В. Проектирование компьютерных систем учебного назначения : учебное пособие / А. В. Соловов. – Самара : СГАУ, 1995. – 137 с.

23. Чепегин В. И. Компьютерные технологии обучения – проблемы классификации [Электронный ресурс] / В. И. Чепегин // Образовательные технологии и Общество. – 2000. – № 3 (4). – Режим доступа : <http://ifets.ieee.org/russian/discussions/dis05s.html>.

18. Rostunov T. I. Programmirovannoe obuchenie i avtomatizacija uchebnogo processa / T. I. Rostunov. – K. : KVIRTU, 1963. – 227 p. (in Russian)

19. Savel'ev A. Ja. Avtomatizirovannye obuchajushhie sistemy na baze JeVM / A. Ja. Savel'ev. – M. : Znanie, 1977. – Issue 1. – 36 p. (in Russian)

20. Sikora Ya. B. Informatsiini tekhnolohii u formuvanni profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia informatyky / Ya. B. Sikora // Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka. – 2010. – № 1 (188). – P. 110–117. (in Ukrainian)

21. Subota V. M. Osoblyvosti doslidzhennia kohnityvnoho aspektu terminolohichnoi systemy teleprostoru / V. M. Subota // Naukovi zapysky instytutu zhurnalistyky. – 2009. – Vol. 36. – P. 119–123 (in Ukrainian)

22. Solovov A. V. Proektirovanie komp'juternyh sistem uchebnogo naznachenija : uchebnoe posobie / A. V. Solovov. – Samara : SGAU, 1995. – 137 p. (in Russian)

23. Chepegin V. I. Komp'juternye tehnologii obuchenija – problemy klassifikacii [online] / V. I. Chepegin // Educational Technology & Society. – 2000. – № 3 (4). – Available from : <http://ifets.ieee.org/russian/discussions/dis05s.html>. (in Russian)

24. Jonassen D. (1991). Evaluating constructivistic learning / D. Jonassen // Educational Technology. – 1991. – № 31 (10). – P. 28–33.

25. Siemens G. A learning theory for the digital age [Electronic resource] / G. Siemens // Instructional Technology and Distance Education. – 2005. – Vol. 2. – № 1.

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Виктор АНДРУЩЕНКО

ПРОТИВОРЕЧИЯ ГУМАНИТАРНОЙ НАУКИ : К МЕТОДОЛОГИИ РЕШЕНИЯ..... 5

В статье анализируются возможности интерпретации в учебных предметах противоречий (своеобразных антиномий научного познания), которые возникают как разнонаправленная трактовка событий, явлений, процессов в системе научного познания разных народов и культур европейского пространства образования. Обращаясь к методологии Канта – Гегеля, автор утверждает, что их "примирение" (а потому и формирование толерантного восприятия студентами) возможно только при условии представления как истин, обоснованных в системе науки разных народов и культур через сопоставление как противоречий, которые имеют одинаковое право на существование и должны восприниматься с пониманием и уважением.

Ключевые слова: человек, познание, противоречие, антиномия, понимание, толерантность.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ XXI: ПОИСК ПРИОРИТЕТОВ

Вильям КОВАЛЕНКО

ДЕНОТАТИВНАЯ ДИДАКТОЛОГИКА У ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: СМЕНА ФИЛОСОФСКИХ ПРИОРИТЕТОВ..... 9

В статье рассмотрены теоретико-методологические и методико-технологические основания существования в научных текстах явлений, природа которых идеальна по происхождению в виде «произведения мысли», то есть идей авторов текстов. Они зафиксированы знаками четырёх типов, денотаты которых презентуют различные аспекты текстовизированного разума ученых.

Теоретико-методологические основания существования идеальных явлений предложены науками, предметная область которых представлена мышлением и его результатами в виде мыслей, размышлений (психология, логика, профессиональная наука), предметная сфера которых касается типов знаков и механизмов образования их денотатов (лингвистика, терминология, концептология, математика) в их синергетической взаимосвязи. Взаимосвязь между ними определяется двумя законами, которые обосновывают соотношение четырех типов знаков (слов, терминов, концептов и математических знаков) в структуре текстовизированного разума.

Методико-технологические основания в контексте денотативной дидактологистики обусловлены овладением учеными, преподавателями и студентами технологиями отражения (и подсчета) типов знаков в научных текстах и определения статуса образа мышления авторов: профессия (ЗУН) или профессиональность (разум) в их приоритетно денотативном соотношении.

Ключевые слова: денотативная дидактологистика, идеальные явления, разум, интеллект, типы знаков, денотаты, текстовизированный разум.

Мария НЕСТЕРОВА

ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ КОГНИТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 16

В статье рассматриваются перспективы применения когнитивных технологий в системе высшего образования. Основным заданием системы высшего образования является повышение уровня когнитивной эффективности. Новые когнитивные технологии должны учитывать особенности индивидуальных когнитивных систем. Основным вопросом является соответствие системы высшего образования актуальным запросам и вызовам современного общества.

Ключевые слова: высшее образование, знания, когнитивные технологии, форсайт.

Вадим БЕРЕЗА

ПОЛИТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРЕДМЕТ СОВРЕМЕННОГО ПОЛИТОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА..... 21

Образование играет исключительно важную роль в развитии общества. Об этом свидетельствуют накопленные трудом предыдущих поколений материальные и духовные ценности, зна-

ния, опыт, традиции, которые передаются потомкам и усваиваются ими. Поэтому поддержка достигнутого уровня культурного развития, его дальнейшее усовершенствование невозможны без овладения наследием прошлых веков, опытом многих поколений наших предшественников. Эта проблема разрешается в контексте социализации индивидов путем их привлечения к нормам и ценностям культуры и превращения в полноправных членов общества. В частности, во время политической социализации личностью не только усваивается определенный социальный и политический опыт, культурные традиции, ценности и нормы политической деятельности, но и формируются способности к креативному превращению социальных и политических отношений.

Ключевые слова: человек, образование, культура, политическое образование, политическое просветительство.

Тамара КИРИК

ФИЛОСОФСКО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕРВИЧНОЙ ЭВОЛЮЦИИ КОНЦЕПТА "НЕОГУМАНИЗМ" 30

В статье доказана необходимость поисков новых путей для решения кризисных проблем человечества. Среди перспективных средств – применение в современных условиях забытого понятия "неогуманизм" и усовершенствованной философии образования. Указано на особенности ее появления и противоречивую роль в образовании США американского философа и педагога Дж. Дьюи. Отмечено, что в Финляндии до 2020 года завершат эксперимент по реанимации его идей в школе. Доказано, что в философии образования целесообразно восстановить изобретение В. Гумбольдта – концепт "неогуманизм". На этом пути Украина облегчит себе процесс интеграции в Европейский Союз.

Ключевые слова: кризис человечества, образование и демократия, философия образования, прагматизм, гуманизм, эволюция гуманизма, неогуманизм Гумбольдта

НОВЕЙШАЯ НАУКА И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Валентина ШВЕЦ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ 37

В статье освещаются психолого-педагогические аспекты управления учебной деятельностью студентов с использованием дистанционных технологий обучения. Показан механизм взаимодействия первой и второй сигнальных систем человека. Предложены новые способы управления активизацией учебной деятельности субъектов обучения, обусловленные наличием специфических особенностей программного обеспечения, используемого для дистанционных технологий обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, фрейм, нелинейность мышления, мультимедийные технологии.

Юлия ОПАНАСЮК

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ 44

Современному миру присущи стремительное нарастание информации и изменение средств коммуникации. Еще до недавнего времени человек приобретал знания, которых ему хватало на всю его жизнь. Сегодня информация стареет, не успевая дойти до потребителя, которому придется постоянно учиться, переучиваться, изменять собственную жизнь. С изменением совокупной деятельности принципиально изменились и коммуникационные технологии. В настоящее время надо уметь быстро ориентироваться в пространстве знаний, научиться без сожаления отказываться от устаревших стереотипов и форм поведения и мышления. В то же время современный этап развития человечества характеризуется усилением процесса глобализации и углублением проблем в системе отношений "человек – общество". Повышая эффективность экономики, глобализация попутно создает потенциальную угрозу демонтажа созданной в течение предыдущего века социальной надстройки (в частности, и образования) с возможным обострением классовых отношений в планетарном масштабе.

Ключевые слова: человек, образование, культура, философия образования, глобализация.

Мирослав БАК

ОСНОВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 49

Доминантными составляющими развития современного образования являются новые информационные технологии, которые предоставляют практически неограниченные возможности для самостоятельной и совместной творческой деятельности субъектов учебного процесса. Ведь в настоящее время преподаватель из авторитарного носителя истины превращается в участника продуктивной деятельности учеников. В то же время с помощью новейших технических и мультимедийных средств он создает благоприятную среду для формирования собственного интеллекта. Особенную роль в этом процессе играет компьютерная техника и сетевые технологии. Статья посвящена рассмотрению основных технологий мультимедийного образования и мультимедийных средств обучения.

Ключевые слова: человек, образование, информация, компьютерные технологии, мультимедиа, мультимедийные технологии, мультимедийные средства обучения.

ВРЕМЯ РЕФОРМ: МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Наталья ПРИБОРА

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ХИМИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ..... 58

В статье охарактеризована готовность будущих учителей к использованию химического эксперимента в общеобразовательных учебных заведениях, ее компоненты и уровни сформированности; описана методика целенаправленного формирования готовности студентов к использованию химического эксперимента в обучении учащихся, и приведены результаты проверки эффективности разработанной методики.

Ключевые слова: химический эксперимент, готовность к использованию химического эксперимента, техника и методика химического эксперимента, спецкурс.

Лиля СИРОТА

УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА «ОБЩЕЕ КНИГОВЕДЕНИЕ»: ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ И УСВОЕНИЯ 66

В статье рассматривается актуальность преподавания учебной дисциплины «Общее книговедение» на современном этапе вузовской подготовки книговедов и библиотекведов. Автор проанализировал основные содержательные блоки дисциплины, раскрыл особенности практических занятий, которые способствуют её усвоению; выделил направления самостоятельной работы студентов во время изучения этого курса и определил оптимальные пути усвоения книговедческого материала.

Ключевые слова: общее книговедение, высшее учебное заведение, содержание дисциплины, лекция, практическое занятие, самостоятельная работа, качество образования.

ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Елена КОФАНОВА

УВЕЛИЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ И ТВОРЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ЭКОЛОГОВ С ПОМОЩЬЮ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ..... 74

В статье рассмотрено использование в педагогическом процессе профессиональной подготовки будущих экологов инновационных методов, в частности проблемно-исследовательского подхода и информационно-коммуникационных технологий. Эти методы оказались эффективными для усиления мотивации и повышения творческой составляющей учебно-познавательной деятельности студентов.

Ключевые слова: подготовка экологов, высшее экологическое образование, инновационные технологии, компетентностный подход, педагогическая технология, технология портфолио.

Елена ЧУЙКОВА

ЭТИКА ЦЕННОСТИ ЖИЗНИ В ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТА-МЕДИКА (НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СВ. ЛУКИ ВОЙНО-ЯСЕНЕЦКОГО И А. ШВЕЙЦЕРА..... 82

Статья посвящена актуальной проблеме усиления религиозной культуры и обычных религиозных знаний в обязательной учебной программе будущих медицинских работников,

что имеет важное значение в дальнейшей практической и повседневной деятельности медиков. В статье представлен сравнительный анализ работ и жизни в аспекте ценности жизни верующих медиков – протестанта Альберта Швейцера и В. Ф. Войно-Ясенецкого. Идеал обоих верующих медиков состоит в том, чтобы нравственная религиозная идея слились с практикой в повседневной деятельности медика. Пока медики не найдут личной заинтересованности в приобретении личного религиозного опыта, эрудиции, указанные личности будут оставаться исключительным явлением.

Ключевые слова: этика, ценность жизни, благоговение перед жизнью, дух – душа – тело, верующий медик, религиозоведение, практическая деятельность.

Инна ПОПОВА

**ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ
ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ..... 89**

Экологическое воспитание и формирование экологической культуры является одним из приоритетных направлений воспитательной работы в высших учебных заведениях Украины. Оно ориентировано на утверждение в сознании студентов знаний о природе как единственной основе жизни на Земле, формирование у них убеждений о необходимости гуманного отношения к окружающей среде, личной ответственности за будущее, умение осуществлять деятельность, бережно оберегая окружающую среду. Одним из эффективных способов формирования экологического сознания студентов является применение в их экологическом воспитании системного подхода "глубинной экологии". Она позволяет каждому из них путем продуцирования психоэмоционального взгляда на себя представить себя частью существующей экологической системы. Благодаря этому происходит актуализация личной причастности студентов к тому или иному естественному объекту, ситуациям, обстоятельствам, в которых они себя представляют. Применение "глубинной экологии" рассматривается в статье как новый подход в экологическом воспитании во время учебы.

Ключевые слова: природа, культура, экология, экологическое сознание, экологическое образование, экологическое воспитание.

СТРАНИЦА МОЛОДОГО УЧЕНОГО

Алексей ВОРОНКИН

**КЛАССИФИКАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ..... 95**

Предложена оригинальная классификация информационно-коммуникационных технологий обучения, в основу которой положены технологии организации учебно-воспитательного процесса (предметно ориентированная, лично ориентированная и партнерская технологии) в сочетании с основными психолого-педагогическими концепциями обучения (бихевиористская, прагматичная, когнитивистская, конструктивистская, коннективистская).

Ключевые слова: ИКТ, классификация.

ABSTRACTING REVIEW OF JOURNAL ARTICLES

EDITOR IN CHIEF'S PAGE

Viktor ANDRUSHCHENKO

CONTRADICTIONS IN THE HUMANITIES: TOWARDS THE METHODOLOGY

OF SOLVING 5

The article analyzes the possibilities of interpretation contradictions (peculiar antinomies of scientific knowledge) in academic subjects that arise as a multidirectional interpretation of events, phenomena and processes in the system of scientific knowledge in different peoples and cultures of the European area of education. Turning to the methodology of Kant – Hegel, the author states that their "reconciliation" (and therefore the formation of a tolerant perception by the students) is possible only on condition that both truths grounded in the science of different peoples and cultures through comparison as the contradictions that have the same right to exist and should be perceived with understanding and respect.

Keywords: people, knowledge, contradiction, antinomy, understanding, tolerance

PHILOSOPHY OF EDUCATION IN THE XXI-st CENTURY: SEARCH FOR PRIORITIES

Viliam KOVALENKO

DENOTATIVE DIDACTIC LOGISTICS IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION :
THE SHIFT OF PHILOSOPHICAL PRIORITIES 9

The article deals with the theoretical methodological and methodological technological basis of the occurrence of phenomena in scientific texts that are originally ultimate in the nature of «the thoughts coinage» that is thoughts of texts authors. They are stated by four sign types whose denotations present different aspects of scholars' mind reflected in scientific texts.

The theoretical methodological basis of the occurrence of ultimate phenomena rendered by sciences whose subject matter is presented in the form of thoughts, reflection, reasoning (psychology, logic, professional science), as well as rendered by sciences whose subject matter deals with sign types and mechanisms of making their denotations (linguistics, terminology, conceptology, mathematics) in their interdisciplinary synergetic relationship. Their interaction is determined by two principles that substantiate the correlations of the sign types (words, terms, concepts and mathematical symbols) in the structure of mind reflected in scientific texts.

The methodological technological fundamentals within the context of denotative didactic logistics are due to scholars, lecturers and students mastering technologies of reflecting (and counting) the sign types in scientific texts and determining authors' mode of thinking status: professional (knowledge, skills and attributes) or high level (mind) in their priority denotative correlation.

Keywords: denotative didactic logistics, ultimate phenomena, mind, intelligence, sign types, denotations, mind reflected in scientific texts.

Maria NESTEROVA

PERSPECTIVES OF THE IMPLEMENTATION OF COGNITIVE TECHNOLOGIES

IN THE SYSTEM OF HIGH EDUCATION 16

The article considers perspectives of cognitive technologies implementation in the system of high education. The main task of high education system is to provide high level of cognitive effectiveness. The new cognitive technologies should be based on the individual cognitive system specialities. The main question is accordance of the high education system to the actual social demands.

Keywords: cognitive technologies, foresight, high education, knowledge.

Vadym BEREZA

POLITICAL EDUCATION AS A SUBJECT OF MODERN POLITICAL DISCOURSE21

Education plays a crucial role in the development of society. These are the work of previous generations of accumulated material and spiritual values, knowledge, experience and traditions, which are passed to descendants and absorbed them. Therefore, the support of cultural development reached its further improvement impossible without mastering the heritage of past centuries, the experience of many generations of our predecessors. This problem is solved in the context of the socialization of individuals through their involvement in cultural norms and values and conversion to full members of society. In particular, during the political socialization of the individual not only absorbed by certain social and political experience, cultural traditions, values and norms of political activity, but also formed the capacity for creative transformation of social and political relations.

Keywords: man, education, culture, political education, political education.

Tamara KIRYK

PHILOSOPHICAL-EDUCATIONAL ANALYSIS OF INITIAL EVOLUTION

OF THE CONCEPT NEOHUMANISM..... 30

The article proves the necessity of finding new ways to solve the crisis of humanity's problems. Among the most promising means it is the use of the concept "neo-humanism" and advanced educational philosophy in modern conditions. It is indicated on the features of its appearance and American philosopher and educator John Dewey's controversial role in the US education. It is noted that in Finland the experiment on resuscitation of his ideas in school will have been completed by 2020. It is proved that in the philosophy of education it is advisable to restore the invention of Humboldt – the concept of "neohumanism". In this way Ukraine will make the process of integration into the European Union easier.

Keywords: crisis of humanity, education and democracy, philosophy of education, pragmatism, humanism, evolution of humanity, neohumanism of Humboldt.

MODERN SCIENCE AND CONTEMPORARY EDUCATION

Valentyna SHVETS

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF STUDENTS' EDUCATIONAL ACTIVITY MANAGEMENT WITH THE USE OF THE E-LEARNING TECHNOLOGY OF TRAINING 37

The article highlights the psychological and pedagogical aspects of the management of students' training activity using the e-learning technology. The reasons for the low intellectual and psychological activity of the subjects of training lies in the knowledge representation as textual information, which lacks the interaction between the first and second human signal systems. Instead, the article presents the new ways in managing educational activity of students related to the presence of specific features of the software used for distance learning technologies. These new ways consist of multimedia presentations and dynamic supporting signals, hypertextual digital resources and frames for knowledge representation.

Keywords: e-learning, frame, nonlinear of thinking, multimedia technologies.

Yuliia OPANASIUK

FORMATION OF INFORMATION PHILOSOPHY OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION 44

The modern world is characterized by rapid growth of information and communication tools change. Until recently people acquired knowledge for their whole life. Today, information is aging before it reaches the consumer, who will have to learn constantly, re-learn, to change their own lives. With the change of the total activity fundamentally changed and communication technologies. At present, we must be able orient quickly in space knowledge, learn without regret abandon old stereotypes and behavior and thinking. At the same time the present stage of human development is characterized by increasing globalization and the deepening problems in the system of relations "man – society". By increasing the efficiency of the economy, globalization simultaneously creates a potential threat to dismantle established during the previous century, the social superstructure (in particular education) with the possible aggravation of class relations on a planetary scale.

Keywords: man, education, culture, philosophy of education, globalization.

Myroslav BAK

BASIC MULTIMEDIA EDUCATION TECHNOLOGIES..... 49

The dominant components of modern education are the new information technologies, providing virtually unlimited opportunities for independent and collaborative creative activity for all participants of the educational process. From the authoritarian provider of knowledge at present teacher becomes a participant in productive activity of students. However, with the latest technical and multimedia it creates a favorable environment for the formation of their own intelligence. A special role in this process belongs to computer technology and network technology. The article deals with the basic technology of multimedia education and multimedia training.

Keywords: man, education, information, computer technology, multimedia, multimedia technology, multimedia training.

TIME REFORM: METHODOLOGY AND METHODS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Nataliya PRYBORA

FORMATION OF THE READINESS OF FUTURE TEACHERS FOR USING A CHEMICAL EXPERIMENT IN TEACHING OF SECONDARY SCHOOLS STUDENTS..... 58

The article characterizes the future teachers' readiness for using chemical experiment in secondary schools, its parts and formation levels; describes methods of the purposeful forming of students' readiness to use chemical experiment in teaching pupils and gives test results in efficiency of the developed methods. Special practicum "Technology and Methods of Chemical Experiment" is a system factor of the developed technique.

Keywords: chemical experiment, readiness for using chemical experiment, technology and methods of chemical experiment, a special course.

Lilia SYROTA

THE SUBJECT OF «GENERAL BOOK STUDIES»: FEATURES OF TEACHING AND LEARNING..... 66

The article shows how it is important to teach the subject of «General book studies» in the process of training of specialists in the field of book and library studies now. The author analyses the main thematic blocks of this subject, throws light on the particulars of practical tasks which contribute to its better learning, and outlines the directions of independent work by pupils during the study of this subject. Consequently, the most appropriate ways of learning of information about book are determined.

Keywords: general book studies, higher education institution, contents of a discipline, lecture, seminar, independent work.

HUMANIZATION EDUCATION AND TRAINING

Elena KOFANOVA

INCREASING OF MOTIVATION AND CREATIVE COMPONENT FOR FUTURE ENVIRONMENTALISTS EDUCATION BY INNOVATIVE METHODS..... 74

The article deals with the usage of some innovative methods for vocational training of future environmentalists. These methods are the problem-research approach and information-communication technologies and they are effective for strengthening of motivation and increasing of creative component of educational-cognitive activity of students.

Keywords: vocational training of future environmentalists, higher environmental education, competence approach, pedagogical technology, portfolio technology

Elena CHUJKOVA

ETHICS OF VALUE OF LIFE IN HUMANITARIAN PREPARATION OF STUDENT-PHYSICIAN (ON THE EXAMPLE ACTIVITY ST. LUKI VOYNO-YASENETSKOGO AND A. SCHWEIZER)..... 82

The article is devoted to the issue of the day of strengthening of religious culture and ordinary religious knowledge in the education of future medical workers that has a practical value in further practical everyday activity of physicians. Also the article is devoted a study and comparative analysis of works and life in the aspect of value of life of believing physicians of protestant Albert Shveycer and V. F. Voyno-Yasenetskogo. Ideal of both believing physicians consists of that moral religious idea met with practice in everyday activity of physician. However many physicians will find the personal interest in acquisition of the personal religious experience, erudition, the indicated personalities will remain the exceptional phenomenon.

Keywords: ethics, the value of life, reverence for life, the spirit-mind-body, believes medical, religious, practices.

Inna POPOVA

FORMATION OF ENVIRONMENTAL AWARENESS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS' STUDENTS..... 89

Environmental education and formation of ecological culture is one of the priorities of educational work in higher educational institutions of Ukraine. It aims to instill in the minds of the students knowledge about nature as the only basis of life on Earth, forming their opinion on the need for humane treatment of the environment, personal responsibility for the future, the ability to carry out activities, carefully protecting the environment. One effective way to form environmental awareness of students is their use in environmental education system approach "deep ecology". It allows each of them by producing emotional look at yourself to imagine themselves as part of the existing ecological system. This update is personal involvement of students to a particular natural objects, situations, circumstances in which they themselves represent. The use of "deep ecology" is considered in the article as a new approach in environmental education while teaching and extracurricular activities in higher educational institutions.

Keywords: people, nature, culture, ecology, ecological awareness, environmental education, environmental education.

YOUNG SCIENTISTS' PAGE

Oleksii VORONKIN

CLASSIFICATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES OF TRAINING 95

The article deals with the original classification of information and communication technology training. Classification is based on the technology of the organization of educational process (subject-oriented, student-oriented and partner-oriented technology) in conjunction with the basic concepts of psychology-pedagogical training (behaviorism, pragmatism, cognitivism, constructivism, connectivism).

Keywords: ICT, classification.

ДО УВАГИ АВТОРІВ ЗАГАЛЬНА ІНФОРМАЦІЯ

1. Статті, що пропонуються до друку, мають бути написані спеціально для часопису «Вища освіта України», відповідати вимогам департаменту атестації кадрів МОН України до наукових праць і скеровуватися на потреби керівників і колективів ВНЗ, освітніх політиків, науковців й аналітиків. Не рекомендовано надсилати статті хрестоматійного чи примітивно-перелічувального характеру. Стаття обов'язково має містити авторську позицію з обраного питання чи теми. Новий авторський матеріал і незалежні висновки мають складати не менше третини статті. Оформлення статті має свідомо скеровуватися на ефективність сприйняття та економію часу в осіб, які будуть знайомитися з нею.

2. Редакція залишає за собою право доцільно скорочувати і виправляти текст статті, а також вносити уточнювальні зміни в назву.

3. За достовірність фактів, дат, назв і точність цитування повністю відповідальні автори.

4. Редакція не листується з авторами.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Стаття не приймається до розгляду і повертається автору на відповідне доопрацювання у разі порушення хоча б одного пункту оформлення, відсутності фото та ін.

1. Статті приймаються у вигляді файлів у текстових редакторах MS Word for Windows (версій 6, 7 чи 98) електронною поштою. Електронна адреса редакції: **wou@ukr.net**

Графіки і малюнки (jpg або подібні варіанти) мають бути виконані чітко, займати окреме місце і не оточуватися текстом, формули – написані в узвичаєній математичній символіці, мати розмітку і відповідати формату журналу. Графічний матеріал подати також в окремому файлі. Авторі мають піклуватися про легкість сприйняття матеріалу у чорно-білому варіанті.

2. Обсяг матеріалів (тексту, анотацій, літератури на усіх мовах та ін.) рекомендований у межах 20–22 000 знаків (включаючи пропуски) і не повинен перевищувати 24 000 знаків, чи 0,6 друк. арк. (близько 13–14 машинописних сторінок через два інтервали включно з таблицями, графіками і малюнками).

3. Стаття має бути підписана всіма авторами і супроводжуватися:

а) авторською довідкою за наведеною нижче формою. (З метою забезпечення об'єктивності зовнішнього рецензування в самій статті вказуються лише прізвища та ініціали авторів);

б) прізвищем та ім'ям, назвою статті, ключовими словами та стислою анотацією (300–400 знаків) українською, російською та (700–800 знаків) англійською мовами;

в) УДК.

4. Джерела (до 12–15) у списку літератури слід подавати за алфавітом у такому порядку: українською, російською, латиною. У посиланні на використане джерело зазначати порядковий номер джерела у списку та сторінку. Забороняється винесення посилань унизу кожної сторінки. Список має бути загальним і наводитися наприкінці статті. Рекомендовано спиратися на найновіші і найважливіші національні і зарубіжні джерела.

Увага! У зв'язку з включенням журналу до реферативної бази даних наукової періодики «Scopus» необхідно додати переклад списку літератури англійською мовою з максимальною акуратністю.

ФОРМА АВТОРСЬКОЇ ДОВІДКИ

1. Назва статті.

2. Адреса для листування, телефон, факс і електронна пошта для контакту.

3. Прізвище, ім'я, по батькові.

4. Науковий ступінь, вчене звання.

5. Місце роботи.

6. Посада.

Окрім того, додається електронне фото у двох-трьох версіях (jpg, tiff (300 pixel/inch) та ін.). Для сканування не приймаються неякісні фото, фото на рельєфному папері, вирізки з газет і журналів, принтерні роздруковки тощо.