

ОСВІТА У ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ РЕФЛЕКСІЯХ

УДК 658.3(477)

ГЕНДЕРНИЙ ВИМІР ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ:
АНАЛІЗ ДИСКУРСИВНИХ ПРАКТИК

Тетяна Дороніна

*Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»***Анотація:**

У статті йдеться про появу новітньої модифікації освітнього менеджменту – гендерний менеджмент, сутність якого полягає в уведенні гендерного виміру. Гендерний вимір слід розглядати не з позиції зіставлення чи протиставлення чоловіків і жінок, а з позиції подолання наявних в управлінні дискримінаційних практик щодо гендеру й розробки управлінських стратегій, які дають змогу уникнути можливих проявів гендерної сегрегації на робочому місці.

Анотация:

Доронина Татьяна. Гендерное измерение менеджмента в образовании: анализ дискурсивных практик.

В статье актуализирована проблема гендерного менеджмента в образовании, сущность которого состоит во введении в управление гендерного измерения. При этом гендерное измерение следует рассматривать не как сопоставление или противопоставление мужчин и женщин, а с позиции преодоления существующих в управлении дискриминационных практик и разработки управленческих стратегий, позволяющих избежать возможных проявлений гендерной сегрегации на рабочем месте.

Resume:

Doronina Tetyana. The gender dimension of management in education: Analysis of discursive practices.

The article deals with the issue of gender management in education, the essence of which is the introduction of the gender dimension in management. The gender dimension should not be regarded as a juxtaposition or opposition of men and women, but it should be considered in terms of overcoming the existing discriminatory practices in the management and development of management strategies that avoid the possible manifestations of gender segregation at the workplace.

Ключові слова:

гендер, гендерний вимір, гендерний менеджмент.

Ключевые слова:

гендер, гендерное измерение, гендерный менеджмент.

Key words:

gender, gender dimension, gender management.

Постановка проблеми. Урахування гендерного чинника в усіх галузях суспільного життя є вимогою часу, про що свідчить Державна програма забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2016 року, затверджена постановою Кабінету Міністрів України (№ 717 від 26 вересня 2013 р.). Згідно з цим документом, імплементація гендерного підходу в життя країни може відбуватися трьома шляхами: законодавчим, інформаційно-просвітницьким і комплексним. Останній, зокрема, передбачає «упровадження європейських стандартів рівності працівників у сфері праці; здійснення заходів щодо скорочення гендерного розриву в рівні заробітної плати жінок і чоловіків; проведення інформаційних кампаній із метою висвітлення питань необхідності рівного розподілу сімейних обов'язків та відповідальності між жінками і чоловіками щодо виховання дитини; здійснення заходів, спрямованих на розвиток у жінок лідерських навичок для участі у прийнятті управлінських рішень та навичок провадження підприємницької діяльності; підвищення рівня компетенції фахівців із питань забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків; виконання на постійній основі робіт із впровадження гендерних підходів у систему освіти; проведення інформаційних кампаній за участю засобів масової інформації, закладів культури та навчальних закладів із метою

подолання стереотипних уявлень про роль жінки і чоловіка; розроблення механізму реалізації права на захист від дискримінації за ознакою статі та вживання необхідних заходів за результатами розгляду випадків такої дискримінації» [6]. Отже, перед керівниками освітніх установ постає проблема введення гендерного компонента до загальної організаційної культури управління, а перед викладачами психолого-педагогічних дисциплін тих установ, де здобувають фахову освіту менеджера, – урахування сучасного наукового погляду на організаційну культуру в гендерному аспекті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема управління навчальними закладами (теорія освітнього менеджменту) розглядається багатьма сучасними вченими (Я. Гольфельд, Л. Даниленко, І. Дичковська, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, В. Жигирь, С. Калашникова, Ю. Корнажевський, Б. Коротяєв, В. Кравець, К. Кравченко, В. Крижко, О. Мармаза, Є. Павлютенков, В. Пікельна, Є. Хриков, Н. Чепурна та ін.). У межах досліджень цих авторів відбувається пошук закономірностей систем управління, з'ясовуються особливості управління навчальними закладами в різних країнах; установлюється вплив характеру управління на визначення конкурентоспроможності навчального закладу на ринку освітніх послуг; знаходять своє висвітлення

інноваційні підходи до управління навчальними закладами та встановлюються можливості підготовки керівників освітніх закладів до управлінської інноваційної діяльності тощо.

Попри наявність значної кількості публікацій щодо управління навчальними закладами, можемо констатувати, що серед сучасних науковців є певна неузгодженість поглядів на визначення ключового поняття «управління» в освітньому дискурсі: найчастіше його розглядають як синонім до поняття «менеджмент» (А. Кредісов, Л. Карамушка). І хоча в низці спеціальних дослідженнях ці поняття не ототожнюються, у нашій роботі використовуємо їх як синонімічні. Крім того, у контексті обраної теми дотримуємося погляду на управління, висловленого Г. Єльніковою, яка розуміє внутрішньо шкільне управління як «цілеспрямовану активну взаємодію керівників, громадськості та інших учасників педагогічного процесу, спрямовану на його впорядкування й переведення на більш високий рівень, що відповідає закономірностям, які визначають його розвиток і забезпечують одержання заданого результату в оптимальному варіанті» [7, с. 27]. Здійснює таке управління на всіх щаблях освітньої системи менеджер освіти; на якого, за словами В. Бобилевої, «покладена величезна соціальна відповідальність за дії, результати яких значно впливають як на саму систему освіти й окремий освітній заклад, так і на суспільство загалом» [3, с. 270].

Формулювання цілей статті. Залучення гендерного компонента до управління взагалі та до управління освітнім закладом зокрема потребує, насамперед, з'ясування сутності проблеми гендерного менеджменту в освіті на підставі аналізу наукового доробку, який є в сучасному освітньому дискурсі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Освітній заклад має багаторівневу структуру, яка врегульована нормативно-правовими актами (від законів про освіту до статуту навчального закладу) та посадовими інструкціями. Відповідно, менеджерська робота (планування, регулювання, мотивування, організація та контроль) здійснюється всіма членами педагогічного колективу (із суттєвою відмінністю – ступінь відповідальності та об'єкти керування).

Науковий підхід до проблем менеджменту дає змогу констатувати появу його новітньої модифікації – гендерного менеджменту, з'ясування сутності якого потребує визначення поняття «гендер» в управлінському контексті. У роботі ми дотримуємося сучасного розуміння гендеру як соціокультурного конструкта, який на індивідуальному рівні не є постійною, фіксованою атрибутивною характеристикою людини (на відміну від біологічної статі), яка, по суті, знаходиться у процесі постійного вибудовування свого типу гендеру (натомість на суспільному рівні гендер має усталені характеристики, чіткі межі та формується під

дією системи гендерних стереотипів). Із таких позицій гендер «розуміється не просто як соціальна стать особистості, а як ціла система міжособистісної взаємодії, завдяки якій створюється, утверджується, підтверджується та відтворюється уява про чоловіче та жіноче як базові характеристики соціального порядку» [14, с. 50]. Отже, у менеджменті слід спиратися на відповідне розуміння гендерного підходу. І тоді його сутність «полягає в показі не лише культурно-детермінованих відмінностей між статями, а й того, як культурне конструювання цих відмінностей впливає на соціальний статус гендерних груп: становище на ринку праці, можливості в політичній сфері, освіті тощо» [12, с. 71].

Освітня сфера на сьогодні майже повністю фемінізована, тому саме тут гендерний менеджмент (гендерні проблеми менеджменту) набуває надзвичайної актуальності, оскільки переважна частина науковців розглядає гендерну тематику винятково в жіночому дискурсі. Проте така ситуація (суцільна фемінізація галузі) спостерігається лише на «нижньому» щаблі освітньої системи (дитячий садок, початкова школа), на «найвищому» ж щаблі (Міністерство освіти та науки) усе ще виявляються ознаки гендерної асиметрії (хоча й відсутність чоловіків у початковій школі та дитячому садочку також можна розглядати як прояв гендерної асиметрії), що дає підставу дослідникам констатувати наявність вертикальної сегрегації в освітній сфері: «...чим вище рівень управлінської ієрархії, тим менше на ньому жінок» [8, с. 212]. Із таких позицій зрозумілим стає обурення вчених, які підкреслюють унікальність освітньої системи, побудова якої (гендерна асиметрія), за вдалим висловом В. Бобилевої, «маніфестує гендерні стереотипи» [3], а отже, закріплює в молоді уявлення про природність, одвічність і сталість такого гендерно асиметричного устрою в розподілі праці, ієрархічності статусів і соціальних ролей.

Звернення до джерел із питань менеджменту дає можливість виявити недостатню увагу науковців до гендерного аспекту проблеми. У ньому вивчаються питання «життєвого успіху», «кар'єрних орієнтацій» жінок, особливостей їх рольового конфлікту; психологічні риси та характерні ознаки стилю управління жінок / чоловіків та виконання ними службових обов'язків; відмінності у «структурі та механізмах дії життєвих домагань», лідерства жінок і чоловіків; вплив гендерних особливостей керівника на процес прийняття рішень, стратегію управління та психологічний клімат у колективі.

У гендерному ракурсі проблема управління розглядається переважно тоді, коли йдеться про власне жіночий шлях у керівництво та можливість жінки поєднувати дві соціальні ролі – приватну (родинну) та суспільну (службову). Поясненням цього підходу можна вважати міркування О. Мельник із приводу того, що «...жіноча проблематика є провідною,

оскільки за останні сто років становище жінок суттєво змінилося, тоді як становище чоловіків залишилося майже таким самим» [13, с. 6]. Звісно, можна поставити під сумнів незмінність соціальних ролей чоловіків (сьогодення демонструє варіативні моделі) та виокремити питання складності рольового репертуару чоловіків, проте в науковому товаристві актуалізована проблема саме для жінок.

Наголошуємо, що можливість успішного поєднання жінками сімейних і соціальних ролей у низці публікацій ставиться під сумнів і наголошується на тому, що неспроможність рольового поєднання призводить до виникнення внутрішньо особистісних конфліктів: «Побудові жіночої кар'єри об'єктивно заважає природна біологічна роль жінки, пов'язана з необхідністю поєднання службових, подружніх і батьківських функцій. Тому жінки, яким вдається зробити кар'єру і домогтися керівної посади, зазвичай залишаються самотніми і відчувають сильне фізичне і психічне напруження й почуття провини» [15, с. 251]. З іншого боку, можливо, жінка може уникнути конфлікту, якщо зважати на її «біологічну роль»? І тоді дослідники, зосереджуючись на питаннях жіночого лідерства, пояснюють низьку ефективність («жіночого») менеджменту особливостями функціонування головного мозку [2], браком у жінок попереднього історико-культурного досвіду широкої соціальної діяльності, складністю поєднання жінкою суспільної діяльності та родинного життя, існуванням культурних норм і приписів, що обмежують сферу діяльності жінки та перешкоджають жінкам у набутті необхідних управлінських навичок, природним небажанням жінок будувати власну кар'єру. До того ж, автори інколи висловлюють доволі сумнівні думки. Наприклад: «Співробітниця більше схильні до виконання функцій, пов'язаних з опікою: первинна та вторинна адаптація персоналу; навчання; підвищення кваліфікації. Жінки більш охоче виконують громадські доручення навіть тоді, коли це пов'язано з рутинною роботою» [2, с. 75]. Таке твердження викликає заперечення, оскільки непоясненими залишаються питання: який рівень кваліфікації та які перспективи професійного зростання мають ці жінки (що охоче виконують рутинну роботу), а також чи був у цих жінок вибір сфери зайнятості взагалі.

Слід констатувати, що і сьогодні продовжують відтворюватися гендерно стереотиповані уявлення про більшу ефективність професійної діяльності та більшу компетентність чоловіків-менеджерів, неможливість для жінки поєднати родину та кар'єру; про складність роботи під керівництвом жінок; про емоційну невірноваженість жінок-керівників та їхню неспроможність ухвалювати винятково раціональні рішення тощо. Зазначимо, що такі твердження знаходять свою аргументацію в науково значущих джерелах. Цей біодетерміністський підхід у науковому дискурсі

був достатньо поширений завдяки працям В. Геодакяна (еволюційна теорія статі) і продовжує відтворюватися у працях із нейропсихології. Наголосимо, що сучасні психологи (І. Кльоцина) твердять про наявність «переконливих даних про те, що чоловіки та жінки не відрізняються за такими психологічними характеристиками, як соціабельність, рівень самоповаги, мотивація досягнень, творчі й аналітичні здібності, здатність до керівництва» [9, с. 136–137]. Уважаємо, що погляд на людину (і чоловіка, і жінку) лише з фізіологічних позицій значно обмежує уявлення про людину взагалі, оскільки, перефразовуючи відомий вислів С. де Бовуар, «людиною не народжуються, людиною стають». І педагогіка покликана супроводжувати процес становлення Людини. Відповідно, і педагогічний менеджмент, його гендерний складник має спрямовуватися на подолання гендерної сегрегації в освітній сфері.

З іншого боку, освітня установа не вигадує свій варіант гендерних ролей, а лише відтворює ті, що найбільш поширені в суспільстві. Втім, стрімка зміна «рольового репертуару» (і чоловіків, і жінок) суперечить статеврольовим паттернам, які утворюють гендерні стереотипи. Стереотиповані твердження в цілому відповідають «гендерному дис-плею» вітчизняного наукового дискурсу загалом і його освітнього складника зокрема. Поняття «gender display», уведене І. Гоффманом (теорія драматургічного інтеракціонізму) відображає формалізовані, спрощені та стереотиповані типи емоційно-мотивованої поведінки людей у соціумі [1]. Теорію вченого відповідно до управлінського складника викладає К. Ахмадєєва, яка пише: «Розуміючи під гендером культурно зумовлений корелят статі, Гоффман писав, що гендерні дисплеї є умовними зображеннями «культурних статей» і є лише «розклад» (schedule) демонстрації гендеру та доказ наявності поведінкової практики («портрета стосунків») між статями» [1, с. 165]. Дія гендерного дисплея пояснює наявність гендерної асиметрії в управлінні дією сталих формульних стигматів, які визначають ієрархічне співвідношення «місць» чоловіка та жінки в будь-якій організаційній структурі.

Значно рідше дослідники висвітлюють справді важливе з погляду гендерного менеджменту питання – виявлення проблем і перешкод для встановлення гендерного паритету в управлінні. До таких проблем належать: застарілий погляд на професію менеджера як винятково чоловічу; засвоєння змалечку як норми поділу професій на «чоловічі» та «жіночі»; більш критичне суспільне ставлення до керівника-жінки, ніж до керівника-чоловіка; необхідність для жінки-керівника постійно переконувати у своїй компетентності; проблема чоловічого та жіночого досвіду та існування прихованої переваги чоловіка над жінкою в кар'єрному просуванні. Такі явища можна

пояснити проявом «гендерної сегрегації» (від лат. segregatio – поділ, розподіл, відокремлення), тобто розділом праці відповідно до гендерного чинника. За твердженням О. Лаврової, саме «гендерна сегрегація ринку праці, заснована на поділі праці за статевою ознакою, залишається центральним організуючим принципом у світі зайнятості» [10, с. 69]. Справедливими вважаємо думки тих науковців, які пояснюють традиційні сфери зайнятості жінок не їхнім природним призначенням, а особливостями формування та розвитку ринку праці взагалі відповідно до всесвітніх історико-економічних процесів, що зумовили поступовий вихід жінок на ринок праці як повноцінних гравців. Утім, і сьогодні далеко не всіма роботодавцями жінка сприймається як «повноцінний» працівник саме через її «біологічну програму». Народження та догляд за дитиною все ще роблять молоду жінку репродуктивного віку небажаною трудовою силою. Тому значно легше залучити її до тієї праці, яка не потребує значних внесків у підготовку та не передбачає додаткову перепідготовку в разі перерви у трудовій діяльності.

Не заглиблюючись у цю нагальну та надзвичайно складну проблему, пошлемося на думку К. Вольного, який твердить, що гендерна сегрегація є проявом гендерної дискримінації і виявляється «у низькій доступності для жінок престижних професій і посад, пов'язаних із відповідальністю і прийняттям управлінських рішень, можливостями професійного і кар'єрного зростання» (вертикальна сегрегація) та «нерівномірність (нерівноправність) у розподілі між чоловіками та жінками, що проявляється в окремих галузях чи професіях» (горизонтальна сегрегація) [4, с. 71].

За таких умов у жінок, що обіймають керівні посади (чи прагнуть їх обійняти), залишаються два шляхи ефективної праці. Перший – діяти за традиційними правилами, отже, наслідувати «чоловічий сценарій». При цьому жінка-керівник «змушена підпорядковувати свою соціально схвалювальну «жіночу» поведінку вимогам також соціально схвалювальної, але «чоловічої», поведінки. Для того, щоб бути прийнятою до професійного співтовариства, вона змушена відмовитися від входження до культурного товариства та має сприйматися як емансипована, маскулінна, «ненормальна жінка», погана мати тощо» [14, с. 69]. Утім, є ще один шлях, коли жінки, також підкорюючися маскулінному дискурсу у структурі управління, за словами В. Бобилевої, «апелюють до поняття «іншості», тобто роблять акцент на тому, що їх менеджмент – це жіночий менеджмент, що дає змогу розробляти своєрідні підходи до артикуляції жіночого та чоловічого типів менеджменту та водночас підтримувати наявні гендерні стереотипи» [3, с. 272]. Так «природні здібності» жінки допомагають їй кар'єрному зростанню. До таких, на думку С. Резник та С. Макарова [16, с. 127], належать такі: високий

освітній потенціал; історична схильність жінок до виховання; «жіноча інтуїція»; масштабність мислення; більша організованість, цілеспрямованість і послідовність, комунікабельність, працездатність, гнучкість і дипломатичність тощо. Вважаємо, що наведені риси (крім сумнозвісної жіночої інтуїції, синонімом до якої є чоловіча мудрість, причому і те, і те є гендерними кліше) дійсно необхідні для якісного менеджменту, проте чи є вони суто жіночими? Зазначимо, що прагнення до подолання сегрегаційних практик спонукає жінок до пошуку «своїх» захисних стратегій: більша витрата часу на роботу, використання «жіночих» способів ведення ділових перемовин (кокетство, флірт, приниження своїх здібностей), маскування власних емоцій [11; 17]. Саме така практика в більшості вищезгаданих публікацій названа «гендерним менеджментом». Очевидно, що таке трактування свідчить про обмежене розуміння деякими вченими самого поняття «гендер» і ототожнення його винятково з жіночим концептом. Вірогідно, саме розмах такого роду стратегій уже спонукає вчених до публікацій відповідних видань (Г. Кошарна, Л. Толубаєва «Гендерные аспекты управления персоналом» (Пенза, 2007); С. Резник, С. Макарова «Гендерный менеджмент. Женщины в руководстве» (Москва, 2009); Е. Комаров, В. Жукова «Гендерный менеджмент» (Москва, 2012)).

Щодо названих вище освітніх видань, то, звісно, вони не потребують будь-якого оцінювання, оскільки це погляди авторів на проблему, які можуть вважатися нами суперечливими, проте вони мають право на існування. Так, автори останнього серед згаданих посібників у «Вступі» чітко визначили, що «вихідним положенням у гендерному менеджменті вважався і вважається «результативний підхід»: якщо керівник – чоловік або жінка – на практиці забезпечує необхідні результати діяльності в будь-якій системі (починаючи із загальнодержавної та завершуючи первісною ланкою – організація, підприємство, заклад), то він вважається ефективним, а тому його стаття не має особливого значення» [5, с. 9]. Отже, якщо стаття не має такого значення, то для чого введено відверто провокативні розділи «Чоловічий і жіночий мозок», «Хто найрозумніший і найстратегічніший?».

Зрозуміло, якщо проблеми гендерного менеджменту розглядати з позиції виокремлення «жіночого» чи диференціації чоловічого/жіночого, то неминуче доведеться пройти шлях зіставлення та протиставлення одного іншому, що обов'язково поверне до використання застарілих формул і стереотипізованих кліше. Вважаємо, що прагнення пояснити дії складних систем (у нашому контексті – гендерної системи) простим поділом на узагальнено «чоловіче» та «жіноче» із притаманними їм ознакам (які також носять надзвичайно узагальнений характер) – це

прагнення до поділу за дуальним принципом «чоловіче-жіноче» з подальшим продукуванням бінарних опозицій «добре-погано», «норма-відхилення» тощо. Це прагнення до спрощення не розв'язує системних проблем, оскільки відкидає саму можливість їх мінливості, історичної змінюваності та поліваріативності.

Висновки. Проаналізувавши викладені вище погляди науковців на проблему гендерного менеджменту, ми дійшли певних висновків.

Насамперед, наукова думка недостатньо уважна до окресленого питання: в управлінні вона переважно зосереджена на встановленні особливостей роботи жінки-керівника. Що ж до чоловіків, то цей аспект взагалі не розглядається. У менеджменті гендерні питання висвітлюються достатньо однобічно. Практично не порушуються питання гендерного плану щодо трудового колективу. Тобто, коли пишуть про гендерний менеджмент, то частіше за все аналізують відмінності між чоловічим і жіночим компонентами і з'ясовують причини ускладнення кар'єрного зростання саме жінок. Переважна більшість таких досліджень спирається на свідчення численних опитувань, провідним чинником ранжування яких є стать (значно рідше – гендер і то як сукупність певних психологічних якостей, що визначаються як маскуліність, фемінінність, андрогінність) респондента. Проте такі дані, на нашу думку, не можна вважати достатньо переконливими, оскільки вони абсолютизують стать і відкидають не менш важливі характеристики людини (вік, родинний стан, наявність дітей тощо).

У сучасних наукових розвідках гендерні питання здебільшого розглядаються винятково в

жіночому ракурсі, тому стають своєрідними «посібниками» для кар'єрного зростання жінки з найменшими втратами. Як правило, у таких публікаціях поширюються стереотипизовані уявлення щодо гендерних особливостей працівників (чоловіків і жінок), що впливають на ухвалення керівником тих чи тих управлінських рішень.

Переконані, що необхідно вивести гендерний менеджмент із «жіночого» дискурсу та розглядати його як стратегію запобігання проявів гендерної сегрегації у межах трудового колективу та прийнятті управлінських рішень, як необхідність урахування інтересів усіх членів групи без кореляції на статевої чинник, зважаючи при цьому на можливі ускладнення, які цей чинник об'єктивно створює. Проблеми гендерної сегрегації, подвійного навантаження і професійних стресів, кар'єрних стратегій і управлінських рішень однаково стосуються і чоловіків, і жінок. Проте власне чоловічому аспекту сьогодні приділяється недостатньо уваги, що не лише значно звужує об'єкт гендерного менеджменту, а й унеможливорює системне висвітлення наявних проблем і встановлення інституціональних механізмів їх подолання.

Гендерний менеджмент – необхідний складник управлінської культури, але власне гендерний вимір слід розглядати не з позиції зіставлення чи протиставлення чоловіків і жінок, а з позиції подолання наявних в управлінні дискримінаційних практик щодо гендеру та розробки стратегій, які дадуть змогу уникнути можливих проявів гендерної сегрегації на робочому місці.

Список використаних джерел

1. Ахмадеева К.Н. «Женщины – эмоциональные, мужчины – рациональные...»: стереотипы гендера в саморефлексивном дискурсе управленцев / К.Н. Ахмадеева // Вестник Казанского технологического университета. – 2011. – №1. – С. 163–170.
2. Баева О.В. Чоловік та жінка: два полюси в кадровому менеджменті / О.В. Баева // Персонал. – 2004. – №9. – С. 74–78.
3. Бобылева В.О. Гендерный аспект профессиональной подготовки специалистов в области управления образованием в высшей школе / В.О. Бобылева // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2007. – №2. – С. 270–274.
4. Возьний К. Гендерні аспекти зайнятості / К. Возьний // Вісник ТНЕУ. – 2009. – №1. – С. 69–80.
5. Гендерный менеджмент: учебник / Е.И. Комаров, В.Ф. Жукова. – Москва: РИОР: ИНФРА-М, 2012 – 185 с. – (Серия «Высшее образование»).
6. Державна програма забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2016 року», затверджена постановою Кабінету міністрів України (№ 717 від 26 вересня 2013 р.) // Урядовий кур'єр. – 22.10.2013. – №193.

References

1. Akhmadeeva, K. N. (2011). «Women are emotional, men are rational...»: gender stereotypes in the self-reflexive discourse of executives. Reporter of Kazan' University of Technology. 1. 163-170. [in Russian].
2. Baeva, O. V. (2004). Man and woman: the two poles in the personnel administration. Personal. 9. 74-78. [in Ukrainian].
3. Bobileva, V. O. (2007). Gender aspect of specialists' professional training in the field of education management in the higher school. Reporter of KSU named after N.A. Nekrasova. 2. 270-274. [in Russian].
4. Voz'nyi, K. (2012). Gender aspects of employment. Reporter of TNEU. [in Ukrainian].
5. Komarov, E. I. Zhukova, V. F. (2012). Gender management. Moscow: RIOR: INFRA-M. [in Russian].
6. State program of providing equal rights for women and men through the year of 2016», approved by the regulation of the Cabinet of Ministers of Ukraine (№ 717 dated 26 September 2013). Uryadovyi kurier. 193. [in Ukrainian].
7. Yel'nikova, H. V. (2003). Fundamentals of adaptive management: course of lectures. Kyiv: CIPPE APS Ukraine. [in Ukrainian].
8. Kashina, M. A. (2005). Business and professional career of a woman in the higher school:

7. Єльнікова Г.В. Основи адаптивного управління: курс лекцій / Г.В. Єльнікова. – К.: ЦППО АПН України, 2003. – 102 с.
8. Кашина М.А. Деловая и профессиональная карьера женщины в высшей школе: предопределенность сценария / М.А. Кашина // Личность. Культура. Общество. – 2005. – Т. VII. – № 1. – С. 210–223.
9. Клещина И.С. Психология гендерных отношений. Теория и практика / И.С. Клещина. – СПб.: Алетейя, 2004. – 408 с.
10. Лаврова О. Бизнес – образование и рынок труда: гендерные аспекты / О. Лаврова // Высшее образование в России. – 2001. – №5. – С. 65–72.
11. Лейченко О.Ф. Женское лидерство в современном мире / О.Ф. Лейченко // Научные труды Дальневосточного государственного технического рыбохозяйственного университета. – 2009. – № 21. – С. 269–276.
12. Матюшина Ю. Гендерный подход к управлению персоналом высшей школы / Ю. Матюшина. – Кадровик. Кадровый менеджмент. – 2007. – №1. – С. 70–74.
13. Мельник А.С. Карьера руководителя в современных российских условиях : гендерный аспект: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. социолог. наук: спец. 22.00.06 «Социология культуры, духовной жизни» / А.С. Мельник. – Екатеринбург, 2004. – 22 с.
14. Ожигова Л.Н. Гендерная интерпретация самоактуализации личности в профессии: дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.07 / Людмила Николаевна Ожигова. – Краснодар, 2000. – 199 с.
15. Провоторова Н.В. Гендерні ознаки професіоналізму державних службовців / Н.В. Провоторова // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2012. – № 2 (28). – С. 248–254.
16. Резник С.Д. Гендерные особенности карьерного роста: женщины в менеджменте [Электронный ресурс] / С.Д. Резник, С.Н. Макарова // Управление. – 2006. – № 6. – Режим доступа : <http://ecotrends.ru/archive/564-edition-03/1179-2011-12-05-10-43-52>.
17. Хохлова Т.П. Виявлення гендерних аспектів менеджменту – фактор підвищення ефективності управління / Т.П. Хохлова // Менеджер і менеджмент. – 2010. – №2. – С. 68–74.
- predeterminacy of the scenario. Lichnost'. Kul'tura. Obshchestvo. 1. 210-223. [in Russian].*
9. Kletsina, I. S. (2004). *Psychology of gender relations. Theory and practice*. SPb.: Aleteya. [in Russian].
10. Lavrova, O. (2001). *Business-education and labour market: gender aspects*. Higher education in Russia. 5. 65-72. [in Russian].
11. Leichenko, O. F. (2009). *Woman leadership in the modern world. Scientific works of Far Eastern State Technical Fisheries University*. 21. [in Russian].
12. Matiushina, Ju. (2007). *Gender approach in the personnel management in the higher school*. Kadrovik. Kadrovyy menedzhment. 1. 70-74. [in Russian].
13. Mel'nik, A. S. (2004). *Manager's career in modern conditions in Russia: gender aspect: abstract of thesis for the degree of Candidate of sociological sciences: specialty 22.00.06 "Sociology of culture, spiritual life"*. Ekaterinburg. 22. [in Russian].
14. Ozhigova, L. N. (2000). *Gender interpretation of personality's self-actualization in profession: thesis for the degree of Candidate of psychological sciences*. Krasnodar. [in Russian].
15. Provotorova, N. V. (2012). *Gender signs of government officials' professionalism*. Theoretical and applied problems of psychology. 2(28). 248-254. [in Ukrainian].
16. Reznik, S. D. (2006). *Gender features of the career development: women in management*. Retrieved from: <http://ecotrends.ru/archive/564-edition-03/1179-2011-12-05-10-43-52>. [in Russian].
17. Khokhlova, T. P. (2010). *Revelation of the gender aspects of management – the factor of management efficiency rise*. Manager and management. 2. 68-74. [in Ukrainian].

Рецензент: Максимов О.С. – д.пед.н., професор

Відомості про автора:

Дороніна Тетяна Олексіївна
 Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ
 «Криворізький національний університет»
 пр. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг,
 Дніпропетровська обл., 50086, Україна
 doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.820

Надійшла до редакції: 28.04.2014 р.
 Прийнята до друку: 22.05.2014 р.

АНАЛІЗ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ШКОЛИ У США

Мар'яна Захарчук, Юлія Закаулова

Національний університет «Львівська політехніка»

Анотація:

Проаналізовано систему підготовки педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі у США. Виявлено спільні та відмінні компетенції у сфері професійних знань педагога спеціальної школи та учителя інклюзивного класу. Виокремлено форми підвищення кваліфікації учителів, які працюють в інклюзивній школі: індивідуальна, групова, колективна. Схарактеризовано основні категорії знань педагога інклюзивного класу. Виявлено недоліки у програмах підготовки педагогів попередніх років та запропоновано шляхи їх усунення. Запропоновано структуру навчальної програми та модель макросистеми підготовки педагогів інклюзивної школи.

Ключові слова:

педагог інклюзивної школи, ефективний учитель, інклюзивна освіта.

Аннотация:

Захарчук Марьяна, Закаулова Юлия. Анализ системы подготовки педагогов инклюзивной школы в США.

Проанализирована система подготовки педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде в США. Выявлены общие и отличительные компетенции в сфере профессиональных знаний педагога специальной школы и учителя инклюзивного класса. Выделены формы повышения квалификации учителей, работающих в инклюзивной школе: индивидуальная, групповая, коллективная. Охарактеризованы основные категории знаний педагога инклюзивного класса. Выявлены недостатки в программах подготовки педагогов предыдущих лет и предложены пути их устранения. Предложена структура учебной программы и модель макросистемы подготовки педагогов инклюзивной школы.

Ключевые слова:

педагог инклюзивной школы, эффективный учитель, инклюзивное образование.

Resume:

Zakharchuk Maryana, Zakaulova Yulia. Analysis of the teacher training system of inclusive school in the USA.

The system of training teachers to work in an inclusive educational environment in the United States has been analyzed. Common and distinctive competences in professional knowledge of a general school teacher and special school teacher have been revealed. The authors have distinguished the main forms for improving the inclusive school teachers' qualification: individual, group and collective. The major categories of knowledge of an inclusive school teacher have been characterized. The authors have also revealed shortcomings in the training programs of teachers in previous years and the ways to eliminate them. The structure of the curriculum and the macro model of training teachers for inclusive schools have been suggested.

Key words:

inclusive school teacher, effective teacher, inclusive education.

Постановка проблеми. Система вищої педагогічної освіти зазнає постійних якісних змін та оновлення теоретико-методологічного підґрунтя. Зумовлено це її стрімким розвитком та незавершеністю реформ у цій галузі внаслідок високої динамічності соціально-економічних процесів. Незважаючи на швидкі трансформаційні процеси система освіти повинна відповідати національним інтересам, світовим тенденціям розвитку та умовам органічної цілісності. Водночас забезпечити принципи цілісності та системності вищої освіти неможливо без урахування потреб та особливостей усіх без винятку верств населення країни відповідного віку. Це стосується, безумовно, й громадян з особливими фізичними, сенсорними та ментальними можливостями. Введення в педагогічну систему вищої освіти спеціальних навчальних та реабілітаційних технологій, новітніх методик для цієї категорії студентів відповідає як принципам соціальної справедливості, так і економічної доцільності. У цьому контексті особлива увага приділяється професійній компетентності вчителів, а також зосереджується увага на необхідності їхнього неперервного професійного розвитку як важливого чинника, що сприяє підвищенню успішності учнів. На думку Дж. Баккена (J. Bakken): «Не можна сподіватися, що учитель

буде сприяти здобуттю знань кожного свого учня, якщо сам не буде мати сформовану систему переконань про важливість навчання у житті учнів з особливими потребами» [2, с. 84]. Ще Конфуцій у своїх працях зазначав, що найголовнішими аспектами у роботі з учнями з особливими потребами є розуміння і прийняття, які, доповнюючи, традиційні теоретичні та практичні знання, мають стати дієвою методикою роботи з такими учнями. Суспільство чекає від учителя не тільки надання міцних знань своїм учням, а й потребує від нього виконання різних функцій: вивчення індивідуальних особливостей й умов життя учнів, піклування про їхнє здоров'я, підтримка зв'язку з батьками й громадськістю тощо. Такий стан речей спонукає учителя постійно поповнювати знання загальнокультурного і професійного характеру, усвідомлювати важливість своїх дій і високої за них відповідальності [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні тенденції розвитку інклюзивної освіти вимагають від учителя школи готовності до стрімких та кардинальних змін у підходах та методах навчання учнів. Тому важливими є наукові дослідження можливостей професійного розвитку учителів в умовах освітньої інклюзії та підвищення їхньої кваліфікації. Окремі теоретичні та практичні аспекти цієї проблеми

знайшли висвітлення у працях багатьох вітчизняних та зарубіжних учених (Л. Айдол (L. Idol), А. Белл (A. Bell), М. Вінзер (M. Winzer), Дж. Галлахер (J. Gallagher), Т. Галладет (T. Gallaudet), Н. Енестейшн (N. Anastasion), І. Зязюн, С. Кірк (S. Kirk), Дж. Кларк (J. Clarke), В. Кремень, Дж. Лупарт (J. Lupart), Н. Микитенко, І. Мицишин, Н. Муқан, Н. Ничкало, Р. Осгуд (R. Osgood), В. Поліщук, О. Пришляк, Л. Пуховська, Дж. Селенд (J. Salend), К. Форлін (Ch. Forlin), Д. Чемберс (D. Chambers), М. Швед).

Вивчення джерельної бази дослідження та результати проведеного аналізу дали можливість виявити суперечності між необхідністю формування вітчизняної системи підготовки педагогів інклюзивної школи на основі прогресивних ідей світової практики та недостатністю вивчення досвіду зарубіжних держав у цій галузі. Таким чином, недостатнє вивчення проблеми, необхідність урахування досвіду США у галузі освітньої інклюзії для вдосконалення освіти дітей та молоді з особливими потребами в Україні зумовлюють актуальність теми нашої публікації «Аналіз системи підготовки педагогів інклюзивної школи у США».

Формулювання цілей статті. Метою цієї статті є аналіз джерел науково-педагогічної та навчально-методичної літератури для з'ясування особливостей професійної підготовки фахівців до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Для досягнення цієї мети ми проаналізуємо сучасні форми і методи підготовки педагогів інклюзивної школи та охарактеризуємо модель професійної підготовки майбутніх педагогів, яка пов'язана з інтеграцією традиційних та інноваційних методів навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. З прийняттям Закону про освіту всіх розумово та фізично неповноцінних дітей (ЕАНСА) 94-142 у 1975 році розпочалася ера освітніх реформ у США. Реструктуризація та оновлення освітніх парадигм відбувалися упродовж 1980 років та стосувалися не лише університетських програм професійного навчання, а й підвищення стандартів та вимог до майбутнього учителя [3, с. 13]. У період реформ освітнє середовище США пройшло декілька етапів змін від спеціальної – сегрегаційної форми освіти до загальноосвітньої – інклюзивної форми навчання дітей з особливими потребами. Та лише у 2001 році Американський конгрес прийняв перший нормативний документ – Закон про залучення всіх дітей до освітнього процесу (No Child Left Behind Act (NCLB) 107-110, за яким встановлено вимоги до кваліфікацій учителя інклюзивного класу:

– диплом дворічного коледжу (молодшого спеціаліста) і вище;

– знання предмета;
– отримання національного педагогічного сертифіката [1].

Рада з роботи з особливими дітьми (Council for Exceptional Children (CEC)), зазначає, що учителі відповідають за кожну дитину в класі. На їхню думку, обов'язковими умовами роботи у класі, де навчають учнів із різним культурно-етнічним походженням, з різними розумовими і фізичними можливостями, є:

– гнучкість та високий показник толерантності;

– знання та ефективне застосування учителем різних навчальних методик (адаптація навчального матеріалу до потреб дитини);

– вміння працювати, як одна команда, із батьками, іншими учителями та фахівцями [4].

Для характеристики учителя-професіонала в сучасній американській педагогіці використовують спеціальний термін «ефективний учитель». Учитель, який домагається високої результативності роботи завдяки своїм позитивним особистісним якостям і професійній майстерності. Американський Національний Комітет із визначення професійних учительських стандартів (National Board for Professional Teaching Standards) розробив вимоги для отримання національного педагогічного сертифіката, визначивши п'ять базових вимог:

– висока відповідальність за учнів та їхнє навчання;

– знання предмета та вміння його викладати;

– вміння організувати учнів та бути наставником для своїх учнів;

– удосконалення своїх знань на підставі практичного досвіду;

– відповідальне членство в освітній громаді [5, с. 14].

Останнє десятиліття ХХ ст. позначилося радикальними змінами у сфері спеціальної освіти у напрямку до залучення всіх без винятку дітей до навчального процесу, так званої інклюзивної форми освіти. Тенденції інклюзії дають змогу узгоджувати зв'язки між загальною та спеціальною освітою: узгоджена робота категоріальних програм (індивідуальні навчальні програми для осіб з особливими потребами, яких навчають у загальноосвітній школі) з навчальними програмами загальноосвітньої школи. Також не менш важливою є проблема підготовки фахових кадрів, які працюватимуть у системі, що охоплює широкий спектр освітніх послуг. На думку американських професорів університету Міннесоти Дж. Йорк і М. Рейнолдса (J. York, M. Reynolds), ключовими

є три основні напрямки підготовки педагогів інклюзивного класу [6, с. 361]:

- знання фахових предметів;
- основи знань спеціальної педагогіки;
- ефективні та сучасні методики навчання.

Натомість дослідник М. Рейнолдс (M. Reynolds) у першому виданні «Підготовка учителів для роботи з учням з особливими потребами. Науковий довідник» (Educating teachers for special education students. Handbook of research on teacher education) (1990) виокремлює 12 основних категорій знань педагога інклюзивного класу [8, с. 5–6]:

- Правові та етичні принципи роботи з дітьми з особливими потребами.
- Вміння скласти навчальний план та застосувати його у педагогічній діяльності.
- Знання теорії навчання та виховання.
- Здатність здійснювати керівництво класом.
- Базова освіта.
- Здатність до самоорганізації та стратегічної поведінки.
- Оцінення та прогнозування педагогічної ситуації.
- Володіння технічними засобами.
- Позитивне налаштування до дітей з особливими потребами.
- Комунікативність та готовність до співпраці.
- Робота з батьками.
- Володіння інтерактивними методами навчання.

Варто зазначити, що ці твердження є важливими для всіх без винятку педагогів, а особливо тих, котрі працюють в інклюзивному класі. Наприклад, навчально-методичне забезпечення класу, де навчають учнів з порушеннями слуху чи зору, суттєво відрізнятиметься від інших навчальних середовищ, також учителів учнів зі складною формою порушень розумової діяльності чи комплексними порушеннями знадобляться глибші медичні знання та навички роботи в мультидисциплінарній команді [1, с. 124].

Детальний аналіз усіх знань, якими має володіти педагог спеціальної школи та учитель інклюзивного класу, дав можливість виявити спільні та відмінні компетенції у сфері професійних знань. Найбільше відмінностей було виявлено у сфері методик навчання та технічних засобів. Американські науковці, що займалися дослідженнями у сфері педагогічних компетенцій: Р. Вілла, Н. Дайк, П. Деттмер, Дж. Кеннон, А. Невін, П. Паулуччі-Віткомб, Дж. Таузенд і Л. Терстон (R. Villa, N. Dyc, P. Dettmer, G. Cannon, A. Nevin, P. Paolucci-

Witcomb, J. Thousand, L. Thurston), довели, що більшість професійних знань педагога набувають протягом навчально-педагогічної діяльності та взаємодії з вихованцями і колегами. Отже, ми дійшли висновку про наявність спільних професійних компетенції, набутих педагогами внаслідок роботи в спеціальному та інклюзивному класах: особистісні характеристики (позитивне налаштування до дітей з особливими потребами); володіння інтерактивними методиками навчання; командна робота (спільне вирішення поставлених задач); прийняття змін у системі освіти; розуміння питань рівності; володіння системою цінностей та переконань.

Аналізуючи дослідження про роботу педагога в інклюзивному класі, стверджуємо, що вимоги до учителя не збігаються з компетенціями, які він здобуває під час навчання, що своєю чергою, свідчить про недостатню фахову підготовку і не відповідає потребам учнів. Також американські науковці Д. Аксаміт, Е. Евенс, М. Касс, Д. Міллар, М. Рейфф і Р. Шлоссер (D. Aksamit, E. Evans, M. Cass, D. Millar, M. Reiff, R. Schlosser,) у своїх дослідженнях виокремили проблемні моменти у підготовці педагогів інклюзивного класу: 1) розробка індивідуального навчального плану; 2) управління педагогічним процесом; 3) адаптація навчальних програм; 4) розробка програм практики; 5) категоріальний підхід до дітей з особливими потребами. Аналізуючи дослідження щодо категорій знань, компетенцій та функцій педагогів інклюзивного середовища, робимо висновок, що недостатня фахова підготовка учителів та брак інформації щодо інклюзивних практик сприятимуть формуванню стереотипного та негативного підходу до дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі.

Ураховавши помилки минулих років та швидкий темп розвитку педагогічних інновацій, а саме: запровадження інклюзивних методик та розширення освітніх послуг, навчання та підвищення кваліфікації педагога інклюзивного класу відбувається на базі шкіл у форматі семінарів та майстер-класів, що, на думку науковців М. Брейді, Л. Петушкової, П. Свонка, Р. Тейлора і Дж. Фрайберга (M. Brady, P. Swank, R. Taylor, J. Freiberg), є швидким, ефективним та гнучким способом заповнити прогалину знань та допо-могти практикуючим педагогам покращити роботу з дітьми з особливими потребами [5].

У період першої половини 1990 років ХХ ст. було створено багато експериментальних короткотривалих програм для підготовки педагогів інклюзивного класу, потім ці програми адаптували педагогічні університети та коледжі,

що дало можливість науці розвиватися. Дослідники Д. Малоуф і В. Пілато (D. Malouf, V. Pilato) у 1991 році розробили «Адаптовану програму особливих потреб» (Special Needs Adapted Program (SNAP)), яка складалася з трьох модулів: 1) основи спеціальної педагогіки, освітнього мейнстрімінгу та функцій мультидисциплінарної команди; 2) поглиблення раніше здобутих академічних знань; 3) психологія поведінки [7]. Наголосимо, що навчання відбувалося без відриву від виробництва і тому педагоги мали можливість вивчити понад 175 навчально-педагогічних та психолого-педагогічних методів і прийомів та відразу апробувати їх у своїй начально-виховній роботі. Своєю чергою, науковці Б. Алгоззайн, Е. Спунер і Х. Хеллер (B. Algozzine, E. Spooner, H. Heller) запропонували програму літньої школи для педагогів загальноосвітньої інклюзивної школи, що зосереджувала увагу на розв'язанні проблем розміщення учнів з особливими потребами у звичайних класах. Інший підхід, який спирався на співпрацю, було запропоновано у 1991 році дослідником К. Бейлі (K. Bailey). Його експериментальна програма «Школи разом» (Schools Together) сформульована таким чином, щоб заохотити до співпраці учителів початкової школи, спеціальних педагогів та адміністрацію, робота яких має полягати в інтеграції та обміні досвідом. Було відмічено, що програма «Школи разом» дала змогу уникнути відокремлення та небажання педагогів працювати разом.

Аналіз сучасних програм підготовки учителів дав змогу встановити, що навчання педагогів, які відповідатимуть усім вимогам різноманітних освітніх потреб учнів в інклюзивному класі, є важливим аспектом підготовки педагогічних кадрів у новому тисячолітті. Педагогам потрібні не лише теоретичні чи практичні знання, а й можливість забезпечити передачу знань учням з особливими потребами. Тому ми виокремлюємо наступні форми підвищення кваліфікації учителів, які працюють в інклюзивній школі:

– індивідуальна – самоосвіта. Під самоосвітою ми розуміємо усвідомлення своєї ролі, ролі учителя, який постійно займається самоаналізом та здатний до рефлексії;

– групова – творчі групи, майстер-класи. Майстер-клас – це інноваційна форма спілкування в практиці роботи педагогів, яка дозволяє побачити роботу над конкретною проблемою та загальні принципи і підходи педагогічної діяльності. Тому, майстер-клас – це і форма підвищення кваліфікації, і особливий методичний підхід. Унікальність цієї форми

спілкування в тому, що під час розв'язання педагогічних задач відбувається взаємообмін ідей, технологій, прийомів роботи;

– колективна – науково-практичні семінари, семінари-практикуми, «круглі столи», конференції, педагогічні читання, де педагоги у процесі обговорень зможуть знайти відповіді на свої запитання.

Адже ефективний учитель інклюзивного класу має відповідати високим етичному та моральному рівням, усвідомлювати свою роль не лише у переданні знань, а ще бути прикладом людини, яка насправді віддана своїй професії та ідеї інклюзії.

З огляду на зазначене, можемо вважати, що сьогоденню систему підготовки учителів неможливо коригувати, оскільки вона не надає весь комплекс навчальних програм, яких потребують майбутні педагоги інклюзивного класу: оснащення бази практики, організація навчально-методичної роботи, забезпечення фахівцями, створення спеціальних умов для навчання тощо.

Завданням інклюзивної освіти є розвиток методології, спрямованої на дітей, і визнання, що всі діти – особистості з різними потребами у навчанні. З цією метою розробляють підходи до викладання і навчання, які будуть гнучкішими для задоволення різних потреб у навчанні. Якщо викладання і навчання стануть ефективнішими внаслідок змін, тоді виграють усі діти (не лише діти з особливими потребами) [2].

Спираючись на дослідження професора Педагогічного університету а Гонконгу К. Форлін (Ch. Forlin), пропонуємо таку систему підготовки педагогів інклюзивної школи (рис. 1). Запропонована система підготовки педагогів інклюзивної школи охоплює два напрями діяльності: 1) зміни в навчальній програмі; 2) зміни в дидактичних основах навчання. В основі практики інклюзивного навчання лежить ідея схвалення індивідуальності кожного окремого учня і, отже, навчання необхідно організувати так, щоб задовольнити особливі потреби кожної дитини.

Система підготовки складається з трьох базових елементів: 1) філософія інклюзивної освіти; 2) особливі потреби, етіологія, освітні наслідки; 3) принципи застосування навчальної програми [7, с. 280].

Для досягнення цих цілей система підготовки педагогів інклюзивної школи ставить перед собою систему завдань: вивчити педагогічні закономірності розвитку особистості в умовах обмежених можливостей життєдіяльності; вивчити закономірності інклюзивної освіти, наявні педагогічні системи

освіти осіб з особливими потребами; розробити методику, технології, організаційні умови наукові основи змісту освіти, принципи, інклюзивної освіти.

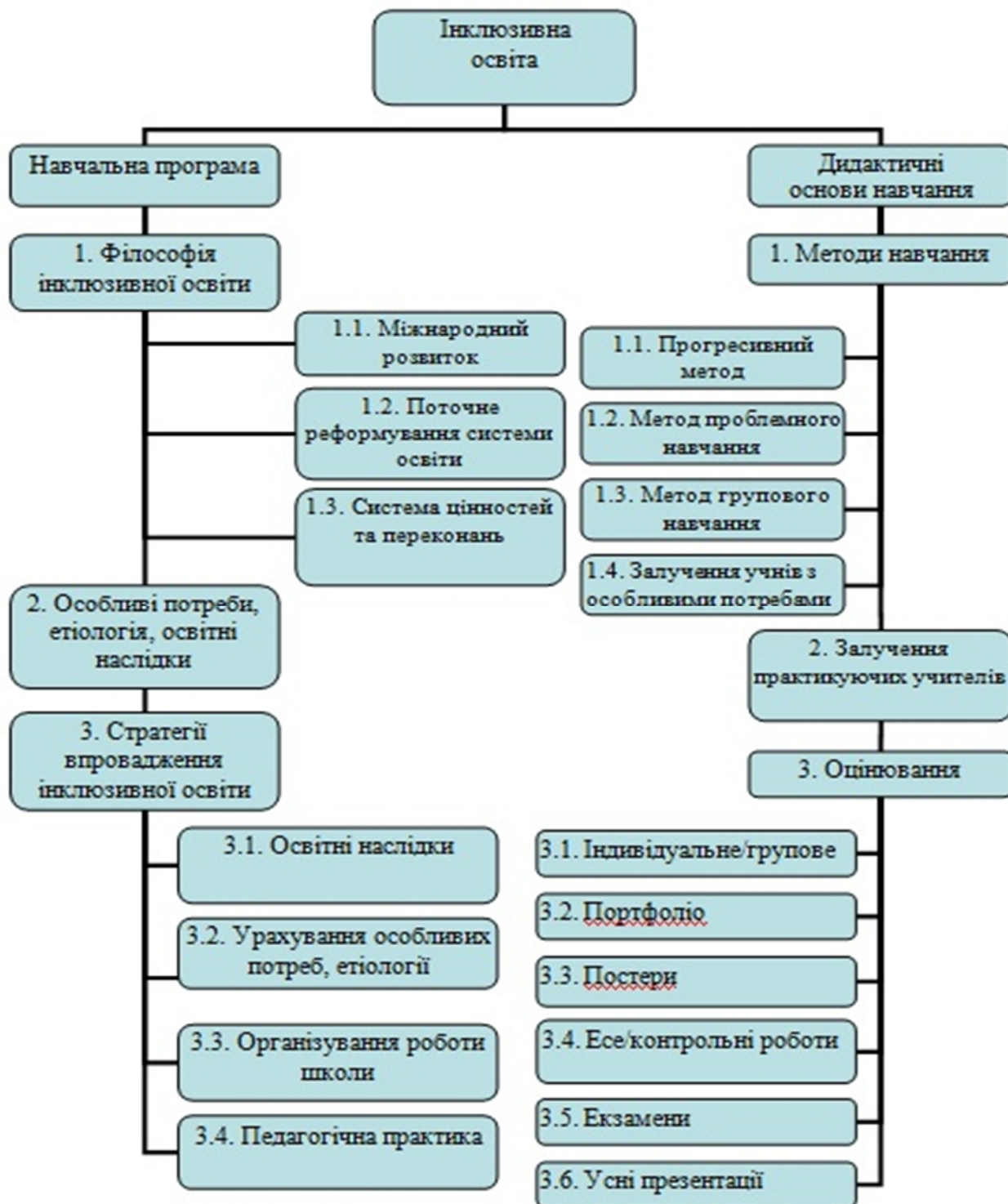


Рис. 1 Система підготовки педагогів інклюзивної школи за К. Форлін (Ch. Forlin)

Запропонована система підготовки педагогів інклюзивної школи дасть змогу запровадити наступні стратегії роботи в освітній простір шкіл (адаптувати навчальні плани, запровадити індивідуальний навчальний план), розробити ефективні навчальні практики; вивчати процеси соціальної адаптації, абілітації і реабілітації,

інтеграції дітей з особливими потребами; дослідити, розробити і реалізувати педагогічні засоби та механізми профілактики виникнення порушень розвитку; спільно із загальною педагогікою розробити та реалізувати концепцію інтеграції в освіті і соціокультурній сфері [7]. Формуючи свою власну базу знань, вони краще

усвідомлюють сферу їхнього застосування, а також, обмінюючись досвідом з колегами, розвивають власну філософію викладання. Метод проблемного навчання потребує від учителів участі у процесі пошуку розв'язку поставлених завдань. Реальна педагогічна проблема вимагає конкретного рішення, яке можна застосувати лише в цій ситуації, що, своєю чергою, стимулює інтерес та дає змогу проявляти ініціативу у процесі навчання. Метод проблемного навчання включає в себе реалістичний, критичний та аналітичний підходи до навчання та викладання [7]. Метод групового навчання надає можливість учителям об'єднуватися заради досягнення спільної мети.

Командний підхід реалізує також ідею мережевої підтримки, котра впливає з позитивної взаємозалежності і є важливим аспектом інклюзивної освіти. Залучення учнів з особливими потребами до навчального процесу – інший невіддільний аспект підготовки фахівців, що охоплює: відвідини шкіл, де навчають дітей з особливими потребами; залучення запрошеного лектора, прибічника ідеї інклюзії, батьків дітей з особливими потребами; запрошення учнів з особливими потребами на позанавчальні заходи – ще одна можливість здобути цінні знання. Ці заходи дадуть можливість майбутнім педагогам бачити у своїх вихованцях насамперед особистості, а вже потім їхні особливості розвитку.

Підготовка учителів інклюзивного класу може відбуватися різноманітними способами: дослідження на конкретному прикладі (case study), відеозаняття, інтерв'ю, експериментальне дослідження тощо. Вибір методу оцінювання знань є не менш важливим у процесі навчання. За допомогою методу портфоліо оцінюють роботу студента протягом всього періоду навчання. Портфоліо може включати журнальні записи спостереження, плани-конспекти занять, підбірку інформації щодо певного типу особливих потреб, освітні наслідки включення дітей з особливими потребами до загальноосвітнього середовища. Як зазначають відомі педагоги, принцип вибору методу оцінювання має відповідати меті, завданням та цілям виконаної роботи студентом.

Для того, щоб досягти повної інклюзії всіх учнів та створити відповідні освітні програми для підготовки фахівців, потрібно досягти широких системних змін на законодавчому, правовому та економічному рівнях, що не завжди легко втілити концептуально чи практично. Тому, кожен елемент системи підготовки педагогів інклюзивного класу потребує постійного доопрацювання та доповнення. Як підсумок усього сказаного, пропонуємо адаптовану модель макросистеми підготовки педагогів інклюзивного класу, американського вченого Р. Хевлока (R. Havelock) доповнену власними спостереженнями (рис. 2).



Рис. 2 Модель макросистеми підготовки педагогів інклюзивного класу за Р. Хевлоком (R. Havelock)

Висновки. Отже, згідно з проведеним аналізом, вважаємо, що запропонована модель є системою партнерства, у якій оцінка ситуації, аналіз ресурсів та стратегічне планування є спільними зусиллями, спрямованими на

виконанні поставлених завдань. Унаслідок такої злагодженої роботи всіх елементів моделі передбачаємо зміни у системі спеціальної освіти та виникнення нової освітньої парадигми для

осіб з особливими по-требами, їхніх батьків, учителів та учнів із типовим розвитком.

Сьогодення вимагає рухатися в напрямі втілення міжнародної практики щодо збільшення кількості інклюзивних шкіл, готових до надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами. Ефективна організація навчальної діяльності майбутніх педагогів ґрунтується на принципах особистісно зорієнтованого навчання, диференціації та індивідуалізації, раціонального використання знання загальних та спеціальних предметів, кращого педагогічного досвіду. У педагогічній практиці США відбувається постійний пошук інноваційних форм організації навчання майбутніх учителів інклюзивної школи, які б дали змогу активізувати їхню

пізнавальну діяльність і творче мислення. Тому сучасні учителі мають бути готовими до стрімких, кардинальних змін та відповідати вимогам часу і прогресивним тенденціям освітньої політики, що є можливим лише за умови їхнього постійного професійного розвитку.

Ця наукова розвідка не вичерпує всієї повноти окресленої проблеми. До перспективних напрямів подальших досліджень належать особливості реалізації професійного розвитку учителів американських інклюзивних шкіл на різних рівнях системи неперервної педагогічної освіти, а також специфіка професійного розвитку вчителів-предметників, освітнього менеджменту, допоміжного персоналу тощо.

Список використаних джерел

1. Бессонова І.В. Організаційно-методологічні аспекти навчання іноземним мовам студентів з вадами слуху / І.В.Бессонова // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наукових праць. – К.: Університет «Україна», 2004. – С. 123–128.
2. Ворон М.В., Найда Ю.М. Інклюзивна освіта: українські реалії // [Електронний ресурс] / М.В.Ворон, Ю.М.Найда. - Режим доступу: <http://ussf.kiev.ua/index.php?go=Inklus&id=19>
3. Данилишена Т.М. Організаційно-педагогічні засади підготовки магістрів у системі педагогічної освіти США: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Данилишена Тетяна Миколаївна. – Львів, 2011. – 18 с.
4. Захарчук М.Є. Підготовка фахівців у США до роботи в інклюзивному освітньому середовищі / М.Є.Захарчук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. праць. – Випуск 32 / Ред. кол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. – С. 23–29.
5. Петушкова Л.А. Проблеми підготовки вчителів до роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби, в системі післядипломної освіти [Електронний ресурс] / Л.А.Петушкова. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/NarOsv/2007-1/07plaspo.htm>.
6. Anderson, L.W. Congress and the Classroom. From the Cold War to “No Child Left Behind” / L. W. Anderson. – The Pennsylvania State University Press, 2008. – 224 p.
7. Bakken, J. P., Aloia, G. F. Aloia, S. F. Preparing teachers for all students / J. P. Bakken, G. F. Aloia, S. F. Aloia. – In F. E. Obiakor, P. A. Grant, E. =A. Dooley (eds), *Educating All Learners: Refocusing on the Comprehensive Support Model*. – Springfield, IL: Charles C. Thomas, 2002. – P. 84-98.

References

1. Bessonova, I. V. (2004). *Organizational-methodical aspects of teaching foreign languages to students with hearing impairments*. Aktual'ni probleme navchannya ta vykhovannya liudei z osoblyvymy potrebamy: collection of scientific works. Kyiv: University «Ukraine». [in Ukrainian].
2. Voron, M. V., Nayda, Yu. M. *Inclusive education: Ukrainian realities*. Retrieved from: <http://ussf.kiev.ua/index.php?go=Inklus&id=19> [in Ukrainian].
3. Danilishena, T. M. (2011). *Organizational-methodical grounds of masters' training in the system of pedagogical education of the USA: abstract of thesis for the degree of Candidate of pedagogical sciences: specialty 13.00.01 «General pedagogy and history of pedagogy»*. L'viv. [in Ukrainian].
4. Zakharchuk, M. Ye. (2012). *Training of specialists in the USA to work in the inclusive educational environment*. Suchasni informatsiyni tekhnolohii ta innovatsiyni metodyky navchannya v pidgotovtsi fahivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problem. Collection of scientific works. – Issue 32. Kyiv-Vinnitsya: TOV firma «Planer». [in Ukrainian].
5. Petushkova, L. A. *Problems of teachers' training to work with special needs children in the system of post-graduate education*. Retrieved from: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/NarOsv/2007-1/07plaspo.htm>. [in Ukrainian].
6. Anderson, L. W. (2008). *Congress and the Classroom. From the Cold War to “No Child Left Behind”*. L. W. Anderson. The Pennsylvania State University Press, 2008. [in English].
7. Bakken, J. P., Aloia, G. F. Aloia, S. F. (2002). *Preparing teachers for all students*. J. P. Bakken, G. F. Aloia, S. F. Aloia. In F. E. Obiakor, P. A. Grant, E. A. Dooley (eds), *Educating All Learners: Refocusing on the Comprehensive Support Model*. Springfield, IL: Charles C. Thomas. [in English].

8. Carnegie Forum on Education and the Economy. A nation prepared: Teachers for the 21st century. – New York: Carnegie Foundation, 1986. – 117 p.
9. Council for Exceptional Children // [Electronic resource]. – Available from: <http://www.cec.sped.org/index.html>
10. Crowl T. K. Educational Psychology Windows on Teaching / T.K.Crowl, S. Kaminsky, D.M. Podell. – Brown & Bench mark publishers, 1997. – 416 p.
11. Giangreco M. F., Dennis R., Cloninger C., Edelman S., Schattman R. «I've counted Jon»: Transformational experiences of teachers educating students with disabilities / M. F.Giangreco, R.Dennis, C.Cloninger, S. Edelman, R.Schattman // Exceptional Children. – 1993. – Vol. 59(4). – P. 359–372.
12. Forlin C.A Collaborative, collegial and more cohesive approach to supporting educational reform for inclusive in Hong Kong / C. Forlin // Asia-Pacific Education Review. – 2007a. – Vol. 8 (2). – P. 276 – 287.
13. Holmes Group. Tomorrow's Teachers. – East Lansing, MI, 1986. – 105 p.
8. *Carnegie Forum on Education and the Economy. A nation prepared: Teachers for the 21st century.* (1986). New York: Carnegie Foundation, 1986. – 117 p.
9. *Council for Exceptional Children.* Retrieved from: <http://www.cec.sped.org/index.html> [in English].
10. Crowl, T. K. (1997). *Educational Psychology Windows on Teaching.* T.K. Crowl, S. Kaminsky, D.M. Podell. Brown & Bench mark publishers. [in English].
11. Giangreco, M. F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S., Schattman, R. (1993). «*I've counted Jon*»: Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. M. F.Giangreco, R.Dennis, C.Cloninger, S. Edelman, R.Schattman. Exceptional Children.Vol. 59(4). 359 – 372. [in English].
12. Forlin, C. A. (2007). *Collaborative, collegial and more cohesive approach to supporting educational reform for inclusive in Hong Kong.* Asia-Pacific Education Review. 2007a. Vol. 8 (2). 276 – 287. [in English].
13. *Holmes Group. Tomorrow's Teachers.* (1986). East Lansing, MI. [in English].

Рецензент: Москальова Л.Ю. – д.пед.н., професор

Відомості про авторів:

Захарчук Мар'яна Євгенівна

Закаулова Юлія Володимирівна

Навчально-науковий інститут
післядипломної освіти Національного
університету «Львівська політехніка»

вул. Степана Бандери, 12, м. Львів
79013, Україна

doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.821

Надійшла до редакції: 22.04.2014 р.

Прийнята до друку: 22.05.2014 р.

КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ДИТИНИ В СУЧАСНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Ольга Канарова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті розкривається зміст поняття «культурно-освітнє середовище» та «культурно-освітній простір». Автор визначає ключові моменти при формуванні культурно-освітнього простору сучасного освітнього закладу, якими вважає наповнення його змісту достатньою духовно-моральною базою, чинник соціального оточення, урахування диферентності й різноманітності навчальних середовищ.

Ключові слова:

культурно-освітній простір;
культурно-освітнє середовище;
сучасні заклади освіти.

Анотация:

Канарова Ольга. Культурно-образовательное пространство ребенка в современных учебных заведениях.

В статье раскрывается содержание понятий «культурно-образовательная среда» и «культурно-образовательное пространство». Автор определяет ключевые моменты при формировании культурно-образовательного пространства современного образовательного учреждения, к которым относит наполнение его содержания достаточной духовно-нравственной базой, фактор социального окружения, дифференциальность и разнообразие учебной среды.

Ключевые слова:

культурно-образовательное пространство;
культурно-образовательная среда;
современные учебные заведения.

Resume:

Kanarova Ol'ha. Cultural and educational space of a child in a modern educational institution.

The article exposes the concepts of "cultural and educational environmental" and "cultural and educational space". The author defines the key moments in forming cultural and educational space of modern educational institution, to which she refers filling its content with spiritual and moral base, the factor of social environment, difference and variety of educational environment.

Key words:

cultural and educational space, cultural-educational environment, modern educational institutions.

Постановка проблеми. Пошук ефективних моделей сучасних навчальних закладів стає пріоритетним напрямом роботи дослідників. Головною метою сучасного навчально-виховного процесу є формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості та простору, у якому стимулюється її розвиток і саморозвиток. Для виконання цього завдання сучасні освітні заклади мають розв'язати питання не лише про передачу теоретичних знань молодому поколінню, а й про створення відповідного культурно-освітнього простору для формування самостійного вибору емоційно-ціннісного ставлення кожної особистості до запропонованої інформації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам взаємодії школи та родини, основам створення цілісного виховного простору присвячено праці таких науковців, як І. Бех, Є. Голобородько, Л. Качинська, О. Киричук, О. Кузьменко, О. Сухомлинська.

Дослідженням питання культурно-освітнього середовища займалися Г. Корнетов, О. Петренко, О. Мертенс, М. Харламова та інші.

Справжню скарбницю в царині дослідження цілей, методів, завдань і форм формування культурно-освітнього простору в різноманітних навчальних закладах становлять праці В. Андрущенко, Г. Белоконева, В. Бикова, А. Бондаревської, О. Кондратьєва, В. Шаталова.

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення головних чинників формування культурно-освітнього простору дитини в сучасному навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Освіта на сучасному етапі розвитку суспільства набуває рис складного культурного процесу, який орієнтований на індивідуальний розвиток. Перед закладами освіти як інституційними формами організації системи освіти постає питання про створення необхідних умов для розвитку і реалізації здібностей кожної особистості.

Визначні дидакти й педагоги при дослідженні впливу на формування емоційно-ціннісного ставлення дитини до навчання дійшли висновку, що формування культурно-освітнього середовища і культурно-освітнього простору є одним із важливих питань підвищення якості освіти у сучасних освітніх закладах.

Зазначимо, що поняття «культурно-освітнє середовище» та «культурно-освітній простір» у роботах науковців тлумачиться по-різному. На думку Г. Корнетова, освітнє середовище характеризується постійним розширенням сфери життєдіяльності людини, що зростає, і з цього погляду воно містить у собі все більше збагачених, опосередкованих культурою зв'язків із навколишнім світом, змушуючи людину все частіше пізнавати, спостерігати, сприймати власну діяльність, розкривати життєве значення досліджуваних об'єктів, осягати принципи власних дій і керуватися ними у нових ситуаціях тощо [3, с. 42]. Як вважає О. Петренко, освітнє середовище є культурно-освітнім хронотопом, у якому активно відбувається культурна ідентифікація людини, відбуваються процеси

особистісного становлення, формується самосвідомість [7, с. 3].

Категорія «культурно-освітнє середовище» є базовою в дослідженні О. Мертенс [5]. Зокрема дослідниця визначила цю категорію як складне інтегроване поняття, що являє собою сукупність освітньо-навчальних і культурно-виховних умов, які відображають політичний і соціально-економічний розвиток, вітчизняні національно-культурні та історичні традиції, стан духовно-моральної сфери суспільства, а також все, що оточує, розвиває і формує особистість [5, с. 5–7].

Науковець також виділяє педагогічні можливості культурно-освітнього середовища, під якими розуміє характеристики (властивості, умови, обставини), використання яких в освітньому процесі здатне вплинути (що є важливим для нашого дослідження) на духовно-моральне становлення особистості учня. При цьому О.Мертенс підкреслювала, що організація духовно-морального виховання має враховувати педагогічні можливості культурно-освітнього середовища, сформованого предметними умовами (екологія, архітектура, інфраструктура тощо), соціокультурними факторами (локальний соціум, економіка, культура та ін.), інститутами соціалізації (школа, сім'я, церква) тощо. Погоджуючись із думкою О. Мертенс, зауважимо, що в умовах культурно-освітнього середовища основою шкільного, сімейного та релігійного виховання дітей є історико-культурна спадщина. Однак ми не погоджуємося із твердженням дослідниці про те, що найбільш ефективні педагогічні можливості для актуалізації духовно-морального потенціалу міського середовища можуть бути створені лише у шкільному навчально-виховному процесі, адже для учнівської молоді шкільний навчально-виховний процес є лише частиною її життя, а отже, питання про ефективні педагогічні можливості для актуалізації духовно-морального потенціалу залишаються дискусійними.

Найважливішою для нашого дослідження є робота М. Харламової, у якій науковець, спираючись на концепцію середовищного підходу до духовно-морального виховання учнів, визначила культурно-освітнє середовище як складне поняття, що виражає єдність культури та освіти як взаємодоповнювальних сфер соціальної життєдіяльності [10, с. 10–11]. Культура, на думку М. Харламової, виробляючи та зберігаючи соціально-історичний досвід, виступає комплексом предметних, соціальних і духовних умов, у яких відбуваються процеси соціалізації особистості. Ми погоджуємося з думкою дослідниці й дотримуємося погляду, що інститути соціалізації (школа, сім'я, церква) так само, здійснюючи освітню діяльність у певному культурному просторі, виконують найважливішу

культурну функцію – функцію відбору та трансляції накопиченого поколіннями соціального досвіду. І якщо вплив середовища на духовно-моральний розвиток особистості у культурній системі бути нерегульованим, то в освітній підсистемі цей процес, на нашу думку, має стати організованим і цілеспрямованим.

Зміст понять, які ми аналізуємо, розкрито також у роботі А. Бондаревської. Так, дослідниця розуміє культурно-освітній простір як зумовлений часом спосіб існування, взаємодії, взаємної детермінації освіти і культури, буття освіти у світі культури, а культури – у сфері освіти. На відміну від культурно-освітнього простору, автор розуміє «освітнє середовище» як сукупність спеціально створених умов і таких умов, що виникають природно, а також засобів, відносин, що створюють об'єктивну основу й забезпечують єдність процесів особистісного розвитку та саморозвитку. Як основоположні принципи проектування культурно-освітнього простору А. Бондаревська виділяє: особистісно-орієнтований і індивідуальний підходи; пріоритет цінностей творчої особистості; орієнтація на структури, що розкривають справжній смисл певної діяльності; соціальна адаптивність; технологічність освітнього процесу; створення умов для розвитку та саморозвитку особистості тощо [1].

Поняття «культурно-освітній простір» у роботі О. Кондратьєвої тлумачиться в тісному зв'язку із середовищем особистісного розвитку учня. Так, на думку автора, культурно-освітній простір навчального закладу є відкритою системою, де є особливим чином організоване соціокультурне й педагогічне середовище, стимулюється розвиток і саморозвиток кожної особи, до нього. На переконання автора, культурно-освітній простір є системою умов для особистісного і творчого розвитку учнівської молоді та педагогів – усіх суб'єктів освітнього процесу; це середовище для розвитку і виховання особистості. Отже, О. Кондратьєва взаємопов'язує, але не отожднює аналізовані нами поняття – «культурно-освітнє середовище» та «культурно-освітній простір» [3].

Ще одну загальну характеристику поняття культурно-освітнього середовища розглядає в дисертації О. Петренко: це хронотопність (формально-змістова категорія, що визначає образи людини в культурі та освіті). Зокрема дослідницею висунуто положення про те, що освіта можлива за умови створення особливого культурно-творчого освітнього середовища як хронотопного утворення, складниками якого, на думку вченою, є педагогічні освітні системи, спрямовані на відкриття та самореалізацію особистості. О. Петренко також пише й про культурно-освітній простір як хронотопне

явище, що інтегрує в собі просторово-часові та змістовно-подієві характеристики процесу становлення особистості, а також процеси формування самосвідомості й саморозуміння [7, с. 8–10].

Необхідною умовою створення культурно-освітнього простору закладів освіти є наповнення його достатнім духовно-моральним змістом, що допоможе особистості зберегти людяність і милосердя в різних життєвих ситуаціях.

Проблеми духовно-морального виховання учнівської молоді в культурно-освітньому середовищі вивчалися різними науковцями. Зокрема В. Уланов [9] у своїй роботі висвітлює значущість регіонального чинника в системі духовно-морального виховання та підкреслює значення розробки спеціальних програм у відкритому соціокультурному середовищі. Дослідники В. Кучурін і Ф. Козирев запропонували позаконфесійну модель духовно-морального виховання на основі навчально-методичного комплексу «Духовно-моральні бесіди» [4]. У дослідженнях інших авторів висвітлюється освітня діяльність духовних шкіл різного періоду, як-от у дисертації В. Трофименко, де розглядається роль православних церковних братств у роботі духовних шкіл у 1864–1918 рр. або ж у праці С. Рягузова, присвяченій питанням суспільно-політичної та освітньої діяльності духовенства наприкінці XIX–на початку XX століття.

Сьогодні триває активний пошук відповідей на питання про виховання духовної особистості в мінливих соціально-політичних та економічних умовах. Йдеться, як свідчить аналіз сучасних наукових праць, і про створення культурно-освітнього середовища, що так само має постати як виважена сукупність освітніх, соціальних, культурних, спеціально організованих психолого-педагогічних умов духовно-морального виховання особистості.

Наголосимо, що під культурно-освітнім простором у духовно-моральному вихованні учнівської молоді ми розуміємо сукупність освітніх, соціальних, культурних, спеціально організованих психолого-педагогічних умов, унаслідок гармонійної взаємодії яких відбувається цілісне становлення особистості, її моральної свідомості, духовності.

При цьому одним із найважливіших завдань правильно організованого культурно-освітнього середовища є виявлення творчих обдарувань і схильностей учнів, їх розвиток відповідно до індивідуальних особливостей з урахуванням їх здібностей і можливостей. На нашу думку, ці процеси повинні відбуватися відкрито, оскільки будь-яка замкнута система освіти, як показує ретроспективний аналіз, рано чи пізно зникає. Ця

думка знаходить підтвердження в роботі сучасного дослідника – доктора педагогічних наук, професора С. Тарасова. Критикуючи такий істотний недолік, як замкнутість освітніх закладів на внутрішньому мікросоціумі, учений підкреслював, що «виховні системи, які створюються сьогодні в освітніх установах, і зміст освітньої діяльності загалом часто замикаються на внутрішніх проблемах освітньої установи й мікросоціуму, без урахування геополітичних тенденцій і широкого соціокультурного контексту життєдіяльності людини» [8, с. 8].

Вкажемо також і на взаємозв'язок між процесом духовно-морального виховання і тим природним і соціокультурним оточенням, яке утворює середовище безпосередньої життєдіяльності людини. Так, М. Харламова наголошує: педагогічні можливості культурно-освітнього середовища зумовлені його якістю, що утворює сприятливе для особистості життєве оточення. Необхідним, на думку дослідниці, є створення комплексу спеціальних умов, що сприяють актуалізації духовно-морального потенціалу середовища, а також створення навчально-методичного й організаційного забезпечення, уведення культурно-історичної спадщини у практику духовно-морального розвитку і виховання учнів [10, с. 5–7].

Розглядаючи питання формування культурно-освітнього простору дитини в сучасних освітніх закладах, доцільно враховувати чинник соціального оточення, у якому «проходить життя і діяльність учня, тобто середовище у вузькому розумінні цього слова – сім'я, дитячий колектив, товариші, дорослі, із якими безпосередньо спілкуються школярі» [6].

Сучасні освітні заклади перестають бути уніфікованими й орієнтуються на виховання особистості з її індивідуальним розвитком і природними задатками. Цінністю такої інноваційної освітньої моделі є усвідомлення кожним учасником навчально-виховного процесу (батьками, учнями, вчителями) пріоритетних принципів освіти: інтенсифікації, гуманітаризації, індивідуалізації, диференціації, відродження національних традицій, гуманізації, демократизації тощо. Психолого-педагогічною умовою розбудови моделі сучасного освітнього закладу як соціально-педагогічного комплексу є соціальне становлення та розвиток творчого потенціалу особистості школяра.

Дослідники С. Моїсєєв і Л. Назаренко у праці «Соціалізація дітей і учнівської молоді в сучасному освітньому просторі» зазначають, що сучасні педагогічні, соціально-психологічні дослідження спрямовані на визначення тих умов, факторів, що впливають на соціалізацію особистості. До факторів, що впливають на

процес соціалізації дитини в сучасному освітньому закладі науковці зараховують: біологічний (рівень активності дитини, здатність розв'язувати проблеми, що виникають у процесі спілкування, адаптація особистості до нових умов) і соціальний, що означає вплив життєвих середовищ (сім'ї, дитячого садка, школи, ровесників). На думку вчених, саме завдяки врахуванню біологічного і соціального факторів, а також вікових особливостей підлітків, що сприяють якісним змінам у їхній життєдіяльності, і має будуватися сучасний культурно-освітній простір [6, с. 20].

С. Моїсєєв і Л. Назаренко переконані, що сучасний освітній простір відповідно до інноваційних процесів набуває змін у різних категоріях освіти:

- відносно змісту освіти (варіативна частина, факультативи);
- різноманітність нетрадиційних форм оцінювання (творчі роботи, рейтингове оцінювання, створення проектів);
- диферентність форм організації навчально-виховного процесу (дистанційна освіта, самоосвіта);
- корекція управлінської діяльності (самоврядування, дотримання компаративної культури);
- зміст виховання (профорієнтація, прищеплення загальнолюдських цінностей);
- співпраця із соціумом і науковими та науково-методичними установами (співпраця сім'ї та школи у вихованні молоді, місцеве самоврядування, ознайомлення з ринком праці, експериментальна робота) [6, с. 21].

При формуванні культурно-освітнього простору необхідно враховувати існування диференційності та розмаїтості навчальних середовищ, які формуються навчальними закладами, педагогічними колективами і

викладачами певних предметів, керівниками творчих гуртків, спортивних і мистецьких об'єднань.

У культурно-освітньому просторі дитини в сучасному освітньому закладі умовно можна виділити навчально-розвивальне й позакласне дозвіллове середовища.

Навчально-розвивальне середовище охоплює навчальну діяльність дитини в освітньому закладі, виконання домашніх завдань і самопідготовку. До позакласного дозвіллового середовища належать різноманітні секції та гуртки за інтересами, що особливо приваблює дітей дошкільного й молодшого шкільного віку. Зазначені компоненти культурно-освітнього простору дитини являють собою педагогічно організовані середовища, що допомагають виявити нахили, розвинути здібності, самоствердитися особистості в тому чи іншому напрямі.

Зауважимо, що, окрім зазначених спеціально організованих педагогічних середовищ, на формування дитини впливають педагогічно неорганізовані середовища, середовища вільної життєдіяльності особи. До них належать масово-комунікаційне середовище (засоби масової інформації), сімейне середовище (взаємодія з членами родини), вікове середовище (однокурсники, товариші у дворі).

Висновки. Отже, проаналізувавши культурно-освітній простір дитини в сучасних закладах освіти, ми дійшли висновку, що головними чинниками його формування є духовно-моральна основа, фактор соціального оточення, диференційність і різноманітність навчальних середовищ.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні ролі соціалізації дітей у сучасному освітньому просторі для досягнення більш високого рівня навчання.

Список використаних джерел

1. Бондаревская А.И. Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов: автореф. дис.... канд.пед. наук: 13.00.08 / Алина Игоревна Бондаревская. – Ростов н/Д: Ростовский гос. пед. ун-т, 2004. – 23 с.
2. Кондратьева Е.А. Культурно-образовательное пространство сельской школы как среда личностного развития школьника: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кондратьева Елена Анатольевна. – Ростов н/Д.: Ростовский гос. пед. ун-т., 2005. – 186 с.
3. Корнетов Г.Б. Общая педагогика: Учеб. пос. / Г.Б.Корнетов; [2-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Изд-во АСОУ, 2009. – 296 с.

References

1. Bondarevskaya, A. I. (2004). *Cultural and educational space of a university as an environment for professional and personal self-development of students*. Abstract of thesis for a Candidate degree in Pedagogical sciences. Rostov-on-Don. [in Russian].
2. Kondrat'eva, Ye. A. (2005). *Cultural and educational space of a rural school as an environment for personal development of a student*. Rostov-on-Don: Rostov State Pedagogical University. [in Russian].
3. Kornetov, G. B. (2009). *General pedagogy: tutorial*. Moscow: ASOU Press. [in Russian].
4. Kuchurin, V. V. (2011). *Nonconfessional model of spiritual and moral education based on Educational and Methodical complex*. Education in contemporary educational environment.

4. Кучурин В.В. Неконфессиональная модель духовно-нравственного образования на основе УМК «Духовно-нравственные беседы» // Владимир Владимирович Кучурин, Федор Николаевич Козырев // Воспитание в современной образовательной среде: Материалы региональной научно-практической конференции / отв. ред. И.В. Васютенкова. – СПб.: ЛОИРО. – 2011. – С.76–83.
5. Мертенс Е.С. Развитие культурно-образовательной среды Смоленской губернии во второй половине XIX - начале XX века: дис. канд.пед.наук: спец. 13.00.01 / Елена Сергеевна Мертенс. – Смоленск: Смоленский гос. ун-т, 2006. – 218 с.
6. Моїсєєв С.О. Теоретико-методологічні засади процесу соціалізації дітей та учнівської молоді в сучасному освітньому просторі: метод. рекомендації / С.О. Моїсєєв, Л.М. Назаренко. – Херсон, 2013. – 48 с.
7. Петренко Е.А. Формирование профессионального самосознания в культурно-образовательной среде вуза: автореф. дис. ... канд. философ. наук спец. 09.00.13 / Елена Анатолиевна Петренко. – Ростов н/Д.: Южный федеральный ун-т, 2007. – 23 с.
8. Тарасов С.В. Воспитание в современных социокультурных условиях / Сергей Валентинович Тарасов // Воспитание в современной образовательной среде: Материалы региональной научно-практической конференции / отв. ред. И.В. Васютенкова. – СПб.: ЛОИРО. – 2011. – С. 7–12.
9. Уланов В.А. Региональный фактор в системе духовно-нравственного воспитания / Уланов Валерий Анатольевич // Воспитание в современной образовательной среде: // Мат-лы региональной научно-практической конференции / отв. ред. И.В. Васютенкова. – СПб.: ЛОИРО. – 2011. – С.72–76.
10. Харламова М.И. Педагогические возможности культурно-образовательной среды провинциального города России в духовно-нравственном воспитании учащихся: [дис... канд. пед. наук: 13.00.01] / Харламова Марина Александровна. – Воронеж: Воронежский гос. пед. ун-т, 2010. – 175 с.
- Proceedings of regional scientific and practical conference. SPb: LOIRO Press. [in Russian].
5. Mertens, Ye. S. (2006). *The development of cultural and educational space in Smolensk province at the second half of XIX– the beginning of XX century*. Smolensk: Smolensk State University. [in Russian].
6. Moiseev S. O. (2013). *Theoretical and methodological basis of the process of children and youth's socialization in modern educational environment: guidelines*. Kherson. [in Ukrainian].
7. Petrenko, Ye. A. (2007). *Formation of professional self-consciousness in cultural and educational environment in university*. Abstract of thesis for a Candidate degree in Philosophy sciences. Rostov-on-Don. [in Russian].
8. Tarasov, S. V. (2011). *Education in contemporary social and cultural conditions*. Education in contemporary educational environment. Proceedings of regional scientific and practical conference. SPb: LOIRO Press. [in Russian].
9. Ulanov, V. A. (2011). *Regional factor in the system of moral and spiritual education*. Education in contemporary educational environment. Materials of regional scientific and practical conference. SPb: LOIRO Press. [in Russian].
10. Kharlamov M.I. (2010). *Pedagogical potential of cultural and educationa environment of a Russian provincial town in spiritual and moral education of pupils*. Voronezh. [in Russian].

Рецензент: Москальова Л.Ю. – д.пед.н., професор

Відомості про автора:

Канарова Ольга Вікторівна

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Леніна 20, м. Мелітополь,
Запорізька область, 72312, Україна
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.822

Надійшла до редакції: 30.04.2014 р.

Прийнята до друку: 19.05.2014 р.

ВІДОБРАЖЕННЯ КУЛЬТУРИ УКРАЇНСЬКОГО БАРОКО У ФІЛОСОФСЬКИХ ПОГЛЯДАХ ПРОФЕСОРІВ КИЄВО-МОГИЛЯНСЬКОЇ АКАДЕМІЇ

Тетяна Кочубей

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Анотація:

Розглянуто сутність та основні ознаки культури українського бароко, схарактеризовано особливості становлення філософії як складника загальної культури України у цей період. На прикладі ідей професорів Києво-Могилянської академії розкрито зміст барокового мислення, яке визначало своєрідність духовного життя українського народу протягом цієї доби.

Ключові слова:

культура; українське бароко; філософія; Києво-Могилянська академія; людина і Бог; людина і природа.

Анотация:

Кочубей Татьяна. Отражение культуры украинского барокко в философских взглядах профессоров Киево-Могилянской академии.

Рассмотрена сущность и основные признаки культуры украинского барокко, охарактеризовано особенности становления философии как составляющей культуры Украины в этот период. На примере идей профессоров Киево-Могилянской академии раскрыто содержание барокового мышления, которое определяло своеобразие духовной жизни украинского народа в течение этого времени.

Ключевые слова:

культура; украинское барокко; философия; Киево-Могилянская академия; человек и Бог; человек и природа.

Resume:

Kochubey Tetyana. Reflection of the Ukrainian baroque culture in the philosophical views of Kyiv-Mohyla Academy professors.

Essence and basic signs of culture of the Ukrainian baroque are considered, features of the philosophy becoming as a constituent part of general culture of Ukraine in this period are characterized. On the example of ideas of Kiev-Mohyla Academy professors the content of the baroque thought which determined the originality of the Ukrainian people's spiritual life during these days is exposed.

Key words:

culture; Ukrainian baroque; philosophy; Kyiv-Mohyla Academy; man and God; man and nature.

Постановка проблеми. Кожний народ має свою культуру, самосвідомістю окремішності якої постає філософія. Це стосується й української філософії, яка, розвиваючись у загальному руслі світової філософської культури, має власну історію, усталені традиції, серед яких чільне місце відводиться зверненню до внутрішнього світу людини, визначенню зв'язку її життєдіяльності з Богом і довкіллям. Саме з останнім пов'язана специфічність культури України у другій половині XVII – на початку XVIII ст., висвітлення якої тривалий час залишалося далеким від об'єктивності, а імена українських мислителів, їхні праці й погляди були невідомі широкій громадськості. У цьому контексті заслуговують на увагу філософські погляди професорів Києво-Могилянської академії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для вивчення їхніх філософсько-педагогічних поглядів вагоме значення становлять праці М. Возняка, В. Данилевського, Н. Дічек, І. Захари, Н. Калініченко, М. Кашуби, Р. Лужного, В. Любашенко, В. Маньківського, О. Маяковської, Д. Наливайка, В. Нічик, А. Панібратцева, П. Пелеха, Н. Попова, Л. Посохової, З. Хижняк, М. Сухомлинова, М. Ярмаченка та ін., у яких не лише розкривається зміст поглядів, а й окреслюються трансформації, яких вони зазнавали протягом функціонування цього вищого навчального закладу.

Формулювання цілей статті. Метою нашої статті є розкриття сутності та основних ознак культури українського бароко, змісту барокового мислення, яке визначало своєрідність духовного життя українського народу протягом цієї доби.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ідея залежності суспільного прогресу від поширення освіти, особливе піклування про

розвиток української культури, ідея цінності людини, прагнення до піднесення її самосвідомості та утвердження гідності особистості, концентрація освіченого абсолютизму тощо свідчать про наявність у культурі козацької доби ідей, співзвучних ідеології раннього просвітництва, що ширилася того часу в країнах Західної Європи. Як антифеодална ідеологія, що зверталася до широкого використання людського розуму для реалізації соціального прогресу, стверджувала необхідність подолання всіх форм несвободи шляхом морального вдосконалення роду людського, раннє просвітництво зароджується як синтез двох попередніх суспільно-політичних рухів – гуманізму та реформації.

Провідні ідеї цих трьох суспільних течій – гуманізму, реформації і раннього просвітництва у складному синтезі розкриваються у філософських системах професорів Києво-Могилянської академії. Цей синтез, своєрідність якого зумовлювалася впливом духовно живої на той час традиції вітчизняної культури, що ґрунтувалася на здобутках княжої доби, надавав своєрідного забарвлення культурі України. Це стало передумовою розгляду її як українського (козацького) бароко. Починаючи з 30-х років XVII й до кінця XVIII ст., саме культура бароко визначала своєрідність духовного життя українського народу цього періоду.

На противагу Ренесансові, який центрував себе на ідеї тотожного реальності Розуму – Ratio, тобто «оприродненого», редукованого до механічної природи духу і, отже «знедуховленого» духу, Бароко відновлювало Дух («внутрішню людину», «серце») у його унікальності й неповторності, наполягало на єдності духу і природи, але водночас на їх принциповій незлізляності. Тим то бароко не протиставляє античність християнству, а

гармонізує їх. Від XVII ст. українська філософія (і культура загалом) набуває «характеру не просто кордоцентричного («філософія серця»), а бароково-кордоцентричного» [3, с. 1114].

Подаючи характеристику цієї доби, вітчизняний філософ В. Горський зазначає, що будучи відображенням складних і неоднозначних процесів у суспільному житті народу України, виявляючи спорідненість з особливостями української ментальності, «культура ця є співзвучною з аналогічними процесами, що відбувалися того часу в духовному житті тогочасної Європи» [2, с. 68].

У Західній Європі основні принципи світогляду, що утверджувався в культурі бароко, закладали Б. Спіноза, Б. Паскаль, Б. Грасіан, Е. Тезауро та ін. Одним із провідників українського бароко був філософ і письменник К. Ставровецький. Вагомий внесок у розвиток українського бароко зробили професори Києво-Могилянської академії: І. Гізель, С. Яворський, Т. Прокопович, Г. Кониський, М. Козачинський та ін. Серед інших діячів цього часу Д. Чижевський називає М. Смотрицького, П. Могилу, але особливо вирізняє Г. Сковороду, у «світоглядній позиції якого українська бароково-кордоцентрична культура набуває особливого, по суті, знакового для української культури характеру» [7, с. 243–244].

Однією з найбільш складних в антропології Європи XVII ст. була проблема свободи волі. Оскільки процес самостійного становлення наукової думки, відокремлення філософії від теології в українській культурі на той час ще не набув завершення, то й проблема свободи волі розв'язувалася киево-могилянцями не лише стосовно ставлення людини до природи, а й ставлення до Бога. На відміну від притаманного середньовічній філософії дуалістичного протиставлення Бога і природи, земного і небесного робляться спроби зближення й ототожнення Бога і природи, а з іншого боку – максимального їх розведення, що веде до утвердження самодостатньої природи, щодо якої Бог обмежується функцією творця або першопричини [2, с. 72].

На думку І. Гізеля, Бог створив природу, а процеси, що відбуваються в матеріальному світі, залежать не від нього, а від «вторинних», природних причин. У розробленому ним філософському курсі спостерігається відхід від антропоморфного розуміння Бога, який визначається як самодостатня сутність, вічна, безмежна, яка творить нескінченно і є неосязною для людського розуму. Обґрунтовується ієрархічна структура п'яти світів – світ не створений, інтелігібельний, що ототожнюється з божественною думкою, світ ангельський, світ елементарний, що складається з чотирьох першоелементів; мікрокосм (людина) і макрокосм, який охоплює землю, небо і все, що між ними міститься.

Етичні погляди І. Гізеля були пов'язані з намаганням розв'язати проблеми сенсу життя, можливості досягнення щастя, взаємозв'язку волі й розуму. Як і інші могилянці, він бачив сенс життя у творчій праці, спрямованій на

власне і громадське добро. Виходячи зі світоглядних тенденцій барокової доби, був переконаний, що щастя можна здобути шляхом компромісного поєднання задоволення потреб різних частин душі, тілесних і духовних.

Звертаючись до розгляду взаємозв'язку волі й розуму, І. Гізель твердив, що, хоча інтелект з різних поглядів переважає над волею, а воля над інтелектом, але тим не менше, інтелект шляхетніший за волю. Отже, воля в певному сенсі перевищує за значенням інтелект. Це виявляється в тому, що волі притаманна добродійність (*charitas*), що переважає шляхетністю всі інші добродійності [1].

Водночас І. Гізель дотримувався думки, що сила волі видається більшою за інтелект, оскільки «в ній зосереджено владу, яку людина має над своїми актами». Проте інтелект є здатністю вищого гатунку, оскільки він «переповнений світлом, а воля як така сліпа». Звідси інтелект за допомогою «свого світла» спрямовує волю, інші душевні потенції й самого себе. Спосіб дії інтелекту шляхетніший від способу дії волі, позаяк інтелект «опановує навколишні речі через порівняння», а воля «захоплюється видом представленого блага».

Матеріальним об'єктом волі є все те, що можна сприйняти як добрий або поганий об'єкт, адже, на думку мислителя, формальною підставою, з огляду на яку воля спрямовується на об'єкт, виступає добро.

Свобода розглядалася І. Гізелем як однакове ставлення до діяння чи бездіяльності, до тієї чи іншої дії з урахуванням конкретних обставин. Звідси вільна потенція визначається як така, що «попередньо зваживши на всі потреби у дії, може діяти і не діяти. Цим вільна потенція відрізняється від необхідної, що, зваживши на всі потреби у дії, не може не діяти» [1, с. 94–97]. Свобода, твердив філософ, притаманна людині тому, що вона розумна. Тому «жодній іншій живій істоті, навіть якщо їй властиве все те, що властиве людині, не випадає бути вільній саме тому, що вона позбавлена розуму. Отже, доходить висновку І. Гізель, «і сама людина ніколи не відчувала свободи, тією чи іншою мірою не звертаючись до розуму». Виходячи з цих припущень, він вважав, що «формально свобода пов'язується тільки з волею» [1, с. 94–97].

Отже, визнаючи свободу волі, І. Гізель надавав пріоритетного значення розуму, який, на його переконання, даючи волі різні варіанти вибору між добром і злом, здійснює моральний вплив на неї.

Цим самим було покладено початок розмежуванню філософії і теології, переорієнтації від богопізнання на пізнання природи і людини, усвідомленню самостійної цінності пізнання її законів. Як наслідок, актуалізується потреба дати нове тлумачення місця людини у Всесвіті, з'ясувати її зв'язок з усією природою і віднайти те особливе, чим людина відрізняється від усього, що її оточує в навколишньому, мінливому і нескінченному світі. Тобто в центрі уваги опиняється проблема «людина і Всесвіт».

Вагомий внесок у розробку цих питань зробив Г. Кониський. У курсі «Фізики» він часто ототожнює природу і матерію, наголошує, що «першій матерії» відповідає назва природи, заперечує уявлення про пасивність природних речей: «Думка, яка встановлює лише принцип пасивності природних речей, не може бути доведеною», а «природа є принципом і причиною руху і спокою», «рух зумовлює природа», адже Бог створив природу такою, що не потребує подальшого втручання в її процеси [4].

Рушійні сили й мотиви людської діяльності філософ убачав у самій людині, поширюючи таким чином принцип саморозвитку на природу й людину. І хоча філософ розглядав їх як боготворенні світи, проте вважав, що вони наділені власною внутрішньою активністю та іманентними законами розвитку, які впливають з їхнього власного існування.

У своїх поглядах Г. Кониський дотримувався принципу дуалізму та двоїстої істини, показуючи відмінність між вищим (Богом) і природним світом із його різноманітними «діючими» явищами. Серед останніх він розрізняв «чуттєві діючі» (фауна), чи світ живої природи, що не «розпізнає засобів для наслідування... мети, хоча застосовує їх за природною спонукою (інстинктом); «неживі речі», позбавлені інтелекту й відчуття, коли «діючий ніяким способом не розпізнає мети, однак тягнеться до неї природною схильністю». Створена Богом людина, належить до «богоетичних», чи «інтелектуальних діючих», якими Г. Кониський уважав Бога, ангелів і людей. Це, на його переконання, є «найдосконаліша діюча», адже «діючий не тільки оволодіває метою в розумінні добра, а навіть розпізнає її зовнішній різновид і співвідношення засобів оволодіння нею ... Такий спосіб відповідає лише розумній природі» [4]. Визнаючи наявність у людини свободної волі, філософ водночас наголошував на тому, що її прояв передбачає відповідальність людини за власну долю і за свої вчинки, яку вона несе не тільки перед Богом у потойбічному світі, а й тут, на землі – перед собою і суспільством.

Розкриваючи свої погляди на ці питання, Г. Кониський уперше у вітчизняній науковій думці подає глибокий аналіз механізмів людської діяльності, який є доволі близьким до сучасного їх розуміння. Людська діяльність розглядається ним як «найдосконаліша», вона усвідомлена, має «мету», «засоби» її досягнення, «добро» як потребу, котру можна задовольнити, усвідомлюючи її у формі першопочаткової мети (цілепокладання), що реалізується завдяки відповідним засобам. На «виході» отримується результат, де «добро» постає вже не спонукальною потребою, а самим матеріалізованим предметом для її задоволення.

Для Г. Кониського розум, інтелект є визначальними критеріями в розумінні людини. На його переконання, «найправильнішим» визначенням людини є таке: людина «є розумна істота ... бо розум і воля між собою пов'язані і не буває так, що будь-якому, кому забороняється

вільна воля, давалося світло розуму. А тварини діють не вільно і не за вподобанням...» [4].

Отже, у наведених поглядах людина підноситься над іншими істотами, адже їй притаманна «структурна досконалість її тіла і думки», а коли «людину природа позбавила одягу і зброї, то дала талант і розум», завдяки чому та «може підготувати все потрібне для використання і збереження життя», бо «вміє собі зарадити і від спеки, і від холоду і може перемогти найбільш сміливих і диких звірів, слабка і повільна переслідує дуже спритних» [4].

Так само, як і І. Гізель, Г. Кониський уважав, що земна життєдіяльність людини становить сенс людського блага, чи щастя хоча й є вище благо, яке «приготував людині Бог» у потойбічному світі, та воно не заперечує необхідності земного щастя. Людське благо передбачає наявність здоров'я, доблесті, задоволення потреб у харчуванні, продовженні роду, чуттєвих насолод, відчуття благополуччя та щасливої долі, потребує занять розумовою діяльністю тощо. Але все це має бути в розумній мірі, у поміркованих межах, адже в разі надмірності чи нестатку благ людина не буде щасливою. Вона має прагнути до насолоди, але не абсолютизувати її, не перетворювати на самоціль; їй також не личить аскетизм і апатія до життя, бо це теж неприродно для людини: людський розум, свобода вибору і здоровий глузд мають визначати розумну віру споживання життєвих благ. Критикуючи стоїків за їхній ригоризм, проповідь морального ідеалу, який вони бачили в позбавленні людини від афектів, проповідували безпристрасність та апатію, Г. Кониський підкреслював, що така догма «придушє любов батьків до дітей, відданість батьківщині й співчуття до знедолених і нещасних і під прикриттям стойкості вчить грубості й жорстокості» [4].

Даючи оцінку творчості Г. Кониського як представника українського бароко, не можна не погодитися з думкою вітчизняних дослідників, які акцентують на високому рівні його гуманістичної культури як винахідника ідеології українського бароко [6, с. 132]. Не буде перебільшенням розглядати Г. Кониського як одного з перших українських мислителів, хто звернув увагу на цінності людського життя, які він називав благами, а здійснений ним багатосторонній аналіз проблеми людини ще раз засвідчує, що українська філософська і педагогічна думка часів бароко перебувала на шляху розвитку до гуманізації, розгорталася в напрямі досліджень людини і суспільства.

У цьому контексті варто звернутися також до праць іншого професора Києво-Могилянської академії – Т. Прокоповича, зокрема його «Духовного регламенту», на сторінках якого він критикує всілякі спроби «князів церкви» піднятися над світською владою, осуджує їх за зловживання й вимагає, щоб духовенство займалося вихованням і просвітою. Такі думки і вимоги були зумовлені «його симпатіями до традицій гуманістів епохи Відродження, європейської науки й просвітництва» [6, с. 127]. Т. Прокопович підкреслював значення

людського розуму, його безмежні пізнавальні можливості, засуджував сліпий фанатизм та аскетизм з його придушенням природних людських почуттів і відмовою від земних радощів.

В іншій праці «Рассуждения о безбожии» з цього приводу він писав, що сама природа наділила людину пристрастями, і вони «не є злі й шкідливі», бо залежать від людини. З іронією і сарказмом Т. Прокопович змальовує відлюдників і мордувальників власної плоті: «Усе їм грішним і поганим здається, коли вони побачать гарне, веселе і славне, хоча б і праведне, і вірне, і небогопротивне ...». Продовжуючи цю думку, автор зазначає, що коли побачать людину при здоров'ї і в добрім гуморі, хоча вона і не свята, то їм хочеться, «щоб усі люди були потворними, горбатими, темними, нещасливими і хіба що в такому стані любили б їх. Таких елліни називали мізантропами, тобто людиноненависниками» [5].

Людина мислилася ним як невіддільна частина природи, що підпорядковується законам останньої. Але, якщо у природі, що оточувала людину, діє лише атрибут протяжності, то сутнісною основою людини є ще один субстанційний атрибут – мислення. Це зумовлює виняткове місце людини у Всесвіті, що споріднює її з самим Богом. Людина, твердив Т. Прокопович, «є зменшена частина того видимого і невидимого світу, оскільки має в собі щось і від тілесної неодухотвореної, і від живої матерії, і від чуттєвої людської субстанції, крім того і те, що мають самі духи. Тому дуже правильно називали давні філософи її мікрокосмосом, тобто малим або взятим у зменшеному вигляді світом» [5].

Отже, надаючи великої уваги дослідженню людини, Т. Прокопович розумів її як носія божественного і природного, як частинку «цього видимого і невидимого світу», котра має елементи тілесної (неодухотвореної), живої матерії та людські чуття, поділяє погляди на людину як на малий мікрокосм, чи особливий світ. Однак визнання свободи волі не означало автоматичного поширення його на питання про незалежність вчинків людини від її власної природи і суспільства. Для «самовладдя», відзначав Т. Прокопович, необхідні певні умови, за наявності яких людина може вирішувати, діяти їй так чи інакше. Як частина природи людина вводилася до системи світового причинового зв'язку, тобто вважалася вільною у вчинках стосовно Бога й невільною щодо природи.

Викладене зумовлює складну структуру людської душі, у якій «діють» частини, наділені різною природою – вегетативною, тваринною, людською і божественною. Ці складники можуть «діяти» як злагоджено, так і вороже один щодо одного. Тому покликання «героїчної людини» у бароковій філософії полягало в досягненні розумного компромісу між бажанням і спонуканням кожної частки душі, не заперечуючи жодної з них. Останнє «притаманне саме бароковому світосприйняттю на відміну від середньовічного чи більш пізнього, класичного погляду, що надавав перевагу одній із крайнощів

за рахунок придушення інших устремлінь – наприклад, духовності й служіння Богові, громадському обов'язку тощо» [2, с.78–79].

Розкриваючи в «Етиці» механізми і сенс людської діяльності, Т. Прокопович твердив, що кожна людина діє, бо «вона бажає чогось, заради чого це робить». Оволодіння предметом бажання є щастям, але людина не завжди розуміє, що саме відповідає її уявленням про щастя. Тому, діючи покvapливо й неправильно, люди помиляються в своїх бажаннях і не досягають щастя. Головне завдання етики, яка керує людською поведінкою, професор Києво-Могилянської академії бачив у тому, щоб «досліджувати й навчати, у чому полягає найвище добро, або найвище щастя й блаженство. А цього вона зможе досягти не інакше, як з'ясувавши, що людині найбільше відповідає» [5].

Обов'язок етики, зазначав Т. Прокопович, «навчати правил доброї поведінки, а не добре поводитися». Останнє стосується всіх людей, а перше – лише філософів. Отже, учений відрізняє етику як науку про норми поведінки від самої етичної поведінки, оскільки метою «доброї поведінки є щастя, або блаженство». Цим самим у вітчизняній науці було зроблено крок до відмежування теорії моралі (етики як науки) від моральних дій і вчинків або, як писав сам Т. Прокопович, «...сама етика розглядається двоюко – взагалі й зокрема»: чи як наука «про мету людських дій, тобто про щастя та заходи людської поведінки», чи як сама людська поведінка.

Оцінюючи ці погляди вченого, варто згадати слова сучасних українських дослідників про те, що «таке розрізнення теоретичного і практичного (онтологічного інколи) є характерним для наукових досліджень Теофана Прокоповича, оскільки він на категоріальному рівні розрізняє теорію як певний спосіб «діяти або виконувати», або як суму багатьох понять, яка хоч і спрямовується на якусь справу, проте може існувати і без цієї справи. Практика ж є саме виконання справи, яке керується теоретичними правилами» [6, с. 128].

Заслуговує на увагу також ідея Т. Прокоповича про те, що пізнавальні й практичні функції науки мають бути моральними, пов'язаними з добром, адже метою науки «повинно бути ніщо інше, як те, що є метою доброго діяння». Цим самим було започатковано підхід, згідно з яким наука не просто аналізувалася як засіб людської діяльності взагалі, а розглядалася в морально-ціннісному плані як творчість, спрямована на досягнення «доброго діяння».

Спрямування філософського пізнання на розв'язання проблеми «людина і Всесвіт» зумовлює посилення уваги до теоретико-пізнавальної проблематики. У курсах, які читали професори Києво-Могилянської академії, зокрема в курсах психології і логіки, важливе місце посідали питання, пов'язані з характеристикою пізнавальних здібностей людини: відчуття, сприйняття, пам'яті, уявлення, мови, мислення, дослідженням особливостей

самого процесу пізнання. Логіка розумілася як пізнавальний інструмент, засіб одержання нових знань і розглядалася як гарант подолання труднощів, що постають перед людиною у процесі пізнавальної діяльності. Адже, як твердив Г. Кониський, «метою логіки є здобуття знань» [4].

Особливості барокового мислення зумовлювали значну увагу до проблем мови, її зв'язку з мисленням. Мова вважалася штучною знаковою системою, яку люди використовують для спілкування. Слова – це знаки речей, які відбиті у поняттях. Значення слова-знака встановлюється через його зв'язок із предметом, який воно позначає. Мова розглядалася як основа абстрактного мислення, без якого останнє не може себе реалізувати.

Висновки. Підсумовуючи викладене, доходимо висновку, що основними ознаками періоду українського бароко було коригування і доповнення традиційної методології, дедалі більшої значущості набували нові парадигмальні

принципи, згідно з якими природа виходила на перший план у дослідженні людини і пізнання. Проблеми теорії пізнання і логіки відповідно до загального спрямування барокового світогляду підпорядковувалися проблемам усвідомлення сутності людини, її місця в безмежному Всесвіті. Центральним об'єктом української барокової культури поставала досконала людина («героїчна людина»), яка втілювала в собі не лише уявний ідеал, а й реально досяжний у земному житті. Усе це збігалось з тенденціями розвитку загальноєвропейської науки, яка інтенсивно розробляла й використовувала нові методологічні й теоретичні принципи наукових природничих і соціальних досліджень, позбавлених фаталізму та містицизму й орієнтованих на натуралістичні парадигми.

Подальшого розвитку потребує проблема морально-ціннісних орієнтирів у творчому доробку українських просвітників та їхніх поглядів на людину як вінець Божого творіння.

Список використаних джерел

1. Гізель І. Твір про філософію. Розділ про волю або про розумове прагнення / І. Гізель // Історія української школи і педагогіки: хрестоматія / [уклад.: О. О. Любар ; за ред. В. Г. Кременя]. – К.: Знання, 2005. – 767 с.
2. Горський В. С. Історія української філософії: курс лекцій / Вілен Сергійович Горський. – К.: Наук. думка, 1997. – 286 с.
3. Історія філософії: словник / [за заг. ред. В.І. Ярошовця]. – К.: Знання України, 2006. – 1200 с.
4. Кониський Г. Моральна філософія, або етика / Георгій Кониський // Філософська думка. – 1979. – № 3.
5. Прокопович Ф. Філософські твори: у 3 т. / Феофан Прокопович. – К., 1981.
6. Соціологічна думка України: навч. посібник / Захарченко М.В., Бурлачук В.Ф., Молчанов М.О. [та ін.]. – К.: Заповіт, 1996. – 424 с.
7. Чижевський Д. Історія української літератури: Від початків до доби реалізму / Дмитро Чижевський. – Тернопіль: Презент, 1994. – 478, [2] с.

Рецензент: Сегеда Н.А. – д.пед.н., професор

Відомості про автора:

Кочубей Тетяна Дмитрівна

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
вул. Садова, 2, м. Умань,
Черкаська область, 20300, Україна
doi:10.7905/нвмдпу.v1i1.2.823

Надійшла до редакції: 03.05.2014 р.

Прийнята до друку: 20.05.2014 р.

References

1. Hizel', I. (2005). *Composition on philosophy. Chapter about freedom and mental striving*. History of Ukrainian school and pedagogy: reader. Kyiv: Znannya. [in Ukrainian].
2. Hors'kyi, V. S. (1997). *History of Ukrainian philosophy: course of lectures*. Kyiv: Naukova dumka. [in Ukrainian].
3. *History of philosophy: dictionary*. (2006). In V.I. Yaroshovets'. Kyiv: Znannya Ukraine. [in Ukrainian].
4. Konys'kyi, H. (1979). *Moral philosophy or ethics*. Filosofovs'ka dumka. 3. [in Ukrainian].
5. Prokopovych, F. (1981). *Philosophical works: in 3 vol.* [in Ukrainian].
6. *Sociological thought of Ukraine*. (1996). Zakharchenko M.V., Burlachuk V.F., Molchanov M. O. Kyiv: Zapovit. [in Ukrainian].
7. Chyzevs'kyi D. (1994). *History of Ukrainian literature: From beginnings to the epoch of realism*. Ternopil': Present. [in Ukrainian].

РОЗВИТОК НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Світлана Литвинова

Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України

Анотація:

У статті проаналізовані поняття «середовище», «навчальне середовище», «навчальний простір», «мобільне середовище», «віртуальне середовище», «освітнє середовище», «освітній простір», «інформаційне середовище» та ін. на різних етапах розвитку суспільства, освіти й науки. Встановлено, що навчальне середовище в загальній середній освіті має бути інноваційним, ІКТ-насиченим, відповідати вимогам суспільства XXI століття. Наведено визначення понять «хмаро-орієнтоване навчальне середовище» (ХОНС), «навчальна мобільність учня», «навчальна мобільність вчителя», окреслено вимоги до ХОНС. З'ясовано, що ХОНС створює умови для активної співпраці, забезпечує мобільність суб'єктів навчання та віртуалізацію об'єктів, доступне будь-де і будь-коли.

Ключові слова:

хмаро-орієнтоване навчальне середовище; навчальна мобільність; ХОНС; вимоги; навчальне середовище

Анотация:

Литвинова Светлана. Развитие учебной среды общеобразовательных учебных заведений как научная проблема.

В статье проанализированы понятия «среда», «учебная среда», «учебное пространство», «мобильная среда», «виртуальная среда», «образовательная среда», «образовательное пространство», «информационная среда» и др. на разных этапах развития общества, образования и науки. Установлено, что учебная среда в общем среднем образовании должна быть инновационной, ИКТ-насыщенной, отвечать требованиям общества XXI века. Дано определение понятиям «облако-ориентированная учебная среда» (ООУС), «учебная мобильность ученика», «учебная мобильность учителя», перечислены требования к ООУС. Установлено, что ООУС создает условия для активного сотрудничества, обеспечивает мобильность субъектов обучения и виртуализацию объектов, доступно в любом месте и в любое время.

Ключевые слова:

облако-ориентированная учебная среда; учебная мобильность; ООУС, требования; учебная среда.

Resume:

Lytvynova Svitlana. Development of educational environment at comprehensive schools as a scientific problem.

The article provides the analysis of such terms as «environment», «learning environment», «learning space», «mobile environment», «virtual environment», «educational environment», «educational space», «information environment» etc. at different stages of society, education and science development. It has been established that the learning environment in general secondary education must be innovative, ICT-saturated and comply with the 21st century society demands. The definition of the terms «cloud-oriented learning environment» (COLE), «learning mobility of a learner», «learning mobility of a teacher» are given, the requirements to COLE are listed. It has been determined that COLE creates conditions for active cooperation, provides the mobility of the subjects of teaching and objects visualization; it is available in any place and any time.

Key words:

cloud-oriented learning environment, learning mobility, COLE, requirements, learning environment.

Постановка проблеми. Реалії сьогодення такі, що сучасна школа повинна врахувати темпи науково-технічного прогресу, динаміку та незворотність суспільних змін, що є необхідним для розвитку конкурентоспроможного випускника. Освітній процес має орієнтувати учня, насамперед, не на заучування різноманітних моделей, опорних конспектів, а на здобуття фундаментальних знань; має формувати в нього здатність до самостійного пізнання світу, суспільства, себе та свідомого й творчого розв'язання життєвих проблем, знаходження оптимального виходу зі складних життєвих ситуацій. Як зазначає І. Єрмаков, освіта повинна готувати до соціальних і життєвих змін; учити особистість розуміти їх, використовувати, ініціювати. Важливу роль у цьому процесі відіграє ІКТ-насичене навчальне середовище середніх шкіл.

Вивчення й обґрунтування необхідних напрямів використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальному процесі слід вважати одними з найважливіших педагогічних проблем. Розв'язання цих проблем є соціально-значущими завданнями педагогічної науки, як наголошує М. Жалдак [7].

Сьогодні в освіті, зокрема в середній, відбувається зміна акцентів від «ІКТ в освіті» до нової парадигми «освіта у хмаро-орієнтованому навчальному середовищі», що зумовлено застарілою матеріально-технічною базою навчальних закладів, підвищенням рівня ІК-компетентності вчителів-предметників, стрімким розвитком ІК-технологій і використанням учнями різноманітних гаджетів для задоволення різноманітних потреб як ігрових, так і навчальних.

Сучасна школа, яка спрямована на всебічний розвиток особистості, має навчати творчості та інноваційності, критичного мислення, уміння розв'язувати проблеми, розвивати компетентності з інформаційних технологій в інноваційному навчальному середовищі XXI століття. Постає проблема дослідження особливостей формування та розвитку навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу для проектування та впровадження хмаро-орієнтованого навчального середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження питання розвитку навчального середовища залишаються актуальними

й дотепер. Трактують поняття «навчальне середовище», особливості формування й розвитку навчального середовища, важливість цього поняття для розвитку освіти відображено в наукових працях вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема В. Бикова, А. Гуржія, М. Жалдака, Ю. Жука, В. Кухаренка, В. Фатурової, М. Шишкіної (Україна), Д. Гібсона, О. Іванова, Г. Ковальова, Н. Крилової, Я. Корчака, К. Левіна, В. Слободчикова, Б. Ярмахова, В. Ясвіна та ін.

Формулювання цілей статті. Мета статті – проаналізувати формування понять «середовище», «навчальне середовище», тенденції розвитку навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу як наукову проблему.

Виклад основного матеріалу дослідження. Від моменту свого створення навчальне середовище постійно змінювалося. Ці зміни полягають як у змісті освіти, так і в методах і формах навчання й зумовлені розвитком суспільства, науки та технологій. Як зазначає Б. Ярмахов, навчальна модель, яка домінує сьогодні, почала складатися у сімнадцятому столітті [18, с. 13], а вже на початку вісімнадцятого століття склалася інша модель – модель пруської класичної гімназії. Ідея такої гімназії полягала у підпорядкуванні волі дитини, а місія – у вихованні законслухняного громадянина.

Тільки на початку двадцятого століття з'явилося поняття «середовище», про що йдеться у працях А. Макаренка, П. Блонського, С. Шацького. Проблему створення та розвитку «середовища» досліджували у своїх роботах М. Басов, П. Блонський. У 1927 році виникли суперечки в оцінюванні місця середовища в розвитку й вихованні учнів, що є актуальними й сьогодні. Так, одна група дослідників уважала, що середовище – це лише фактор, який допомагає процесу розвитку закладених у дитині властивостей (Ш. Бюлер, Д. Узнадзе). Друга група твердила, що середовище визначає розвиток, воно активно формує діяльність дитини, використовує потенціал, закладений у дитині від народження (М. Басов, Л. Виготський).

У 1930 році була спроба науковців математично обґрунтувати поняття «середовище» та подати його у вигляді рівняння (середовище – організм = процес діяльності), яке педагог повинен розв'язати для ефективної побудови навчально-виховного процесу [1].

Поняття «середовище» також відображає взаємозв'язок певних умов, що забезпечують розвиток людини. При цьому передбачається присутність людини в середовищі, взаємовплив, взаємодія оточення з суб'єктом.

Проте у другій половині двадцятого століття акценти в навчанні змінилися. Починаючи з 1980-х років розпочався процес комп'ютеризації, унаслідок чого у школах почали створюватися комп'ютерні класи і це була не перша спроба змінити навчальний процес на краще за допомогою новітніх технологій. Педагогічна спільнота почала замислюватися над залученням новітніх технологій, розширення можливостей навчального процесу – з'явилося поняття «навчальний простір».

Як зазначають дослідники В. Лискова, О. Ракітіна, поняття «простір» і «середовище» є близькими, але не синонімічними. На думку науковців, простір – це набір певним чином пов'язаних між собою умов, які можуть впливати на людину. При цьому у змісті поняття «простір» не закладено присутність у ньому людини. Простір може існувати й незалежно від людини. Саме загальне уявлення про простір пов'язане з порядком розташування (взаємним розташуванням) об'єктів і їх одночасним співіснуванням.

На переконання дослідника О. Околелова, педагогічне середовище навчання являє собою згенероване індивідуумами-учасниками процесу навчання системне утворення, пронизане специфічними, характерними саме для нього взаємодіями. При цьому на перший план висувається комунікація всередині середовища.

У ХХІ столітті проблема впливу середовища на розвиток і формування особистості учня набула актуальності. Вона пов'язана із застосуванням особистісно-орієнтованого підходу до навчання й зумовлена впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес. Значну увагу педагогів і науковців привернуло поняття «навчальне середовище», яке останніми роками стало досить актуальним, отримало нові характеристики, що пов'язано з підвищенням якості та доступності освіти.

Навчальне середовище найчастіше розглядається як простір навчання і (більш широко) як простір навчального містечка. Простір навчання охоплює шкільні кімнати (кабінети), бібліотеки, лабораторії, спортивні споруди. Середовище навчання є частиною середовища навчального містечка. Воно містить усі навчальні середовища, у яких працюють учні й учителі і які мають важливий вплив на процеси викладання й навчання. Навчальне середовище може охоплювати також фізичне середовище й географічний простір, який може мати досить різноманітні масштаби. З огляду на це, навчальне середовище, як слушно зауважує Ю. Жук, є складником певної системи взаємопідпорядкованих середовищ, якій властиві ознаки певної ієрархічності [8; 9].

Навчальне середовище – це штучно побудована система, структура і складники якої створюють необхідні умови для досягнення цілей навчально-виховного процесу. Структура навчального середовища визначає його внутрішню організацію, взаємозв'язок і взаємозалежність між його елементами, які, з одного боку, є атрибутами чи аспектами розгляду, що визначають змістовну й матеріальну наповненість, а з іншого – ресурсами, що залучаються до діяльності учасників навчально-виховного процесу, набуваючи при цьому ознак засобів навчання і виховання. Доцільно говорити про навчальне середовище як про навколишнє середовище щодо інтелектуальних складників педагогічної системи, які наділені природним або штучним інтелектом. Як природні інтелектуальні складники виступають люди (учасники навчально-виховного процесу). Як штучні інтелектуальні складники можуть розглядатися засоби навчання. Для кожного з цих складників можна визначити відповідне навчальне середовище, як зазначає В. Биков [3].

Використання навчального середовища забезпечується сукупністю матеріальних об'єктів, які використовуються в діяльності учасників навчально-виховного процесу, деякі з яких набувають при цьому ознак засобів навчання і виховання. Тому спостерігається тенденція щодо розгляду тільки матеріальних складників навчального середовища (власне засоби навчання і приміщення, у яких відбувається навчально-виховний процес). З огляду на це, під навчальним середовищем, як твердить В. Лапінський, розуміють сукупність матеріальних об'єктів і зв'язки між ними, які утворюють систему, призначену для забезпечення навчальної діяльності суб'єктів навчання [11].

Отже, під навчальним середовищем або середовищем навчання дослідники розуміють взаємозв'язок конкретних матеріальних, комунікаційних і соціальних умов, що забезпечують процеси викладання та навчання. При цьому передбачається безпосередня присутність того, кого навчають, у середовищі, взаємовплив, взаємодія оточення з суб'єктом.

Ще в 1995 році в Росії було використано термін «інформаційно-освітнє середовище» [3, с. 78], під яким розумілася «системно-організована сукупність засобів передачі даних, інформаційних ресурсів, протоколів взаємодії, апаратно-програмного і організаційно-методичного забезпечення, орієнтована на задоволення освітніх потреб користувачів».

У роботі Л. Панченко інформаційно-освітнє середовище розглядається як відкрита, нелінійна, цілісна систем інноваційної спрямованості. Основні напрями розвитку такої системи

пов'язані з розвитком його складників: просторово-семантичного (організація простору й дизайн інтер'єрів комп'ютерних класів, мультимедійних аудиторій, топологія корпоративної мережі навчального закладу, символічний простір); технологічного (зміст та організація навчального процесу); інформаційно-компетентнісного (інформаційна компетентність та інформаційна культура суб'єктів середовища); комунікативного (спілкування суб'єктів); імовірнісного [13].

Інформаційно-навчальне середовище визначають як сукупність умов, що сприяють виникненню й розвитку процесів інформаційно-освітньої взаємодії між тими, хто навчається, викладачем і засобами нових інформаційних технологій, а також уможливають формування пізнавальної активності за умови наповнення компонентів середовища предметним змістом конкретного навчального курсу [6].

Крім того, виходячи з розуміння сутності та структури інформаційно-навчального середовища, нами визначені його дидактичні функції: інструктивно-організаційна, інформаційно-когнітивна, комунікативна та контрольно-координувальна.

На переконання О. Щолок, інформаційно-навчальне середовище складається з таких блоків, як: інформаційний (система знань і вмінь студента); пізнавальний (властивості, зміст та впливові фактори пізнавальної діяльності); ціннісно-цільовий (сукупність цілей і цінностей освіти, необхідних для досягнення поставленої мети навчання); технологічний (засоби нових інформаційних технологій); комунікативний (форми взаємодії між учасниками педагогічного процесу); організаційно-методичний (сукупність можливих стратегій, форм, програм і методів організації навчально-інформаційної взаємодії) [17].

Інформаційно-навчальне середовище, на думку Д. Качалова, – це відкрита система, яка акумулює в собі цілеспрямовано створювані організаційно-педагогічні, процесуально-технологічні, інформаційні ресурси та на єдиних ціннісно-цільових підставах забезпечує інноваційність як засіб і механізм формування компонентів педагогічної культури, формування суб'єктної позиції майбутніх учителів і змістовне наповнення форм, методів і прийомів, технологій, спрямованих на формування педагогічної культури студентів вишу – майбутніх учителів.

Навчально-інформаційне середовище С. Лещук трактує як систему інформаційно-комунікаційних і традиційних засобів, спрямованих на організацію та проведення навчального процесу, орієнтованого на особистісне навчання в умовах інформаційного суспільства [12].

Термін «інформаційне середовище» вперше було запропоновано Ю. Шрейдером, який слушно зауважує, що «інформаційне середовище» є не тільки провідником інформації, а й активним початком, що впливає на його учасників.

Виділяють три основні аспекти «інформаційного середовища»: діяльність, комунікація, інфраструктура:

– діяльність людини як учасника комунікаційного процесу, яка сприйнявши інформацію, знову перетворює її на своє особисте знання.

– комунікація, за якої узгоджується рівень навченості, обізнаності, розвитку людини.

– інфраструктура, що дає змогу здійснити комунікативну діяльність (Інтернет, видавництва, електронні бібліотеки, інформаційні центри тощо).

У 1998 році в Росії широкої популярності набув термін «інформаційне середовище». Автори концепції інформатизації галузі освіти Російської Федерації розуміють під інформаційним середовищем сукупність програмно-апаратних засобів, інформаційних мереж зв'язку, організаційно-методичних елементів системи вищої школи і прикладної інформації про предметну галузь, що розуміється і застосовуваної різними користувачами, можливо з різними цілями і в різних сенсах.

Як зазначає В. Белооголов, моделювання інформаційного середовища навчання є однією з важливих проблем сучасної освіти [2]. З цією метою розглядаються: мова (текст, малюнок, формула), базові форми (моделі, навички, інструменти, зв'язки, образи, тексти, завдання), способи подання знань, а також у сукупності різні типи інформаційних середовищ.

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій дав поштовх до розвитку різноманітних навчальних середовищ.

За визначенням Ю. Жука, навчальне середовище, тобто середовище, у якому безпосередньо розгортається навчальна діяльність, можна розглядати як інформаційне середовище, а джерела інформації – як складники цього середовища [8; 9].

Під'єднання навчальних закладів до мережі Інтернет зумовило появу нових підходів до організації навчально-виховного процесу й модифікації поняття «навчальне середовище». Тому з'явилося поняття «Інтернет-середовище», яке являє собою порівняно новий об'єкт наукових досліджень. Питання його впливу на когнітивний і комунікативний розвиток учнівської молоді є маловивченим. В. Фатуровою зроблена спроба дослідити Інтернет-середовище як фактор психологічного розвитку комунікативного потенціалу особистості.

Під освітнім середовищем найчастіше розуміється функціонування конкретної установи освіти (це думка В. Козирева, І. Шалаєва, А. Веряєва). Аналіз різних підходів до проблеми визначення освітнього середовища, дає можливість констатувати, що дослідники мають на увазі конкретне середовище навчального закладу, оскільки освітнє середовище становить сукупність матеріальних чинників; просторово-предметних факторів; соціальних компонентів; міжособистісних відносин. Усі вони взаємопов'язані, доповнюють, збагачують один одного і впливають на кожного суб'єкта освітнього середовища, а люди організують, створюють освітнє середовище й певним чином впливають на нього.

Освітнє середовище – це суттєвий елемент соціуму, цілеспрямовано організована, керована, багатофункціональна, відкрита педагогічна система, в межах якої учень загальноосвітньої школи усвідомлює себе як соціально розвинену цілісність.

Є різні модифікації освітніх середовищ, наприклад, А. Калмиков і Л. Хачатуров розглядають віртуальні освітні середовища. При цьому наводиться специфічне визначення, у якому використаний аксіологічний підхід: «під віртуальним освітнім середовищем розуміється середовище, яке сприяє творчому досягненню Себе–Нового, тобто особистості, що перебуває у процесі освітнього становлення, освоює як нові знання, так і нові ступені свободи». Інші дослідники характеризують інтегровані та розподілені освітні середовища.

Розглядає освітнє середовище як спосіб організації навчання, виховання й розвитку молодого покоління в його сучасному розумінні, тобто як суб'єктів здобуття загальної середньої освіти широкого вікового діапазону, Н. Гонтаровська [5]. Науковець доводить, що розвиток особистості школяра в освітньому середовищі регулюється метою і змістом навчання, які у своєму взаємозв'язку є складною ієрархічно побудованою системою. Вона також звертає увагу й на принципи створення освітнього середовища (педагогічної доцільності, цілісності, індивідуалізації, синергетичний, принцип пізнавальної активності та самостійності особистості), здійснює типологізацію освітніх середовищ і виділяє на цій основі три головні типи їх (навчальне, позаурочне, позашкільне), у кожному з яких за критерієм вікових особливостей дітей визначає три підтипи (освітнє середовище початкової школи, освітнє середовище основної школи, освітнє середовище старшої школи).

Виокремлення структурних компонентів освітнього середовища пропонує Г. Ковальов.

Він виділяє:

– фізичне оточення (шкільне приміщення, його дизайн, розмір і просторова структура навчальних помешкань, умови для переміщення й розміщення учнів);

– людський фактор (добір учнів, наповнюваність класів і вплив цього на соціальну поведінку учнів, особливості й успішність учнів, етнічні особливості, якість підготовки вчителів, статево-вікова структура шкільного контингенту);

– програма навчання (новаторський характер змісту програм навчання, технології навчання, стиль і методи навчання, форми навчальної діяльності, характер контролю).

Ученими визначено основні типи освітнього середовища (за Я.Корчаком): догматичне освітнє середовище (сприяє розвитку пасивності й залежності дитини); кар'єрне освітнє середовище (сприяє розвитку активності й залежності дитини); безтурботне освітнє середовище (сприяє вільному розвитку й зумовлює пасивну життєву позицію дитини); творче освітнє середовище (сприяє вільному розвитку активної дитини).

На думку М. Шишкіної, кожна сучасна школа має «комп'ютерно-орієнтоване навчальне середовище», що охоплює будь-які аспекти використання комп'ютера в навчанні [16].

Із під'єднанням загальноосвітніх навчальних закладів до мережі Інтернет з'явилося поняття «мережне середовище навчання» (від англ. networked learning environment). Для нього характерне формування зв'язків, відносин між людьми та ресурсами шляхом використанням комунікаційних технологій для досягнення цілей, що пов'язані з навчанням. Комп'ютерна підтримка передбачає зберігання та надання навчальних відомостей, доступ до електронної пошти, дошки оголошень, комп'ютерних конференцій та інших можливостей [16].

Віртуальне навчальне середовище (від англ. virtual learning environment, VLE) – програмна система, створена для підтримки процесу дистанційного навчання з акцентом саме на навчанні, на відміну від керованого навчального середовища, для якого характерним є управління процесом навчання. Таке середовище зазвичай використовує мережу Інтернет і надає засоби для оцінки (зокрема, автоматичної оцінки, як-от завдання на вибір), комунікації, закачування матеріалів, повернення робіт студентів, оцінювання колег, управління групами студентів, організації оцінювання студентів, опитування тощо.

Це мережевий сервіс для щоденного користування, що містить усі необхідні елементи теоретичних і практичних знань, контролю і самооцінки навчальної діяльності, форми

організації адаптації, мотивації і творчої спрямованості [4].

На першу згадку про мобільне навчання, як зазначають Н. Рашевська та О. Семеріков [115], натрапляємо в роботі Дж. Дьюї «Демократія та освіта» (1916 рік), у якій йдеться про розширення комунікаційних каналів і мобільне суспільство. Під комунікацією Дж. Дьюї розумів не лише передавання та отримання повідомлень (інформаційний аспект), а й обмін досвідом (освітній аспект). На переконання Дж. Дьюї, комунікація є головним освітнім процесом, у якому викладач стає одним з учасників процесу навчання.

Другий етап мобільного навчання розпочався з 50-х років минулого століття, коли Алан Кей започаткував проект комп'ютеризованого навчання під назвою Dynabook.

На третьому етапі (70-80-ті роки ХХ ст.) відбулося теоретичне осмислення та формування задуму реалізації технічних засобів і методології їх застосування, а також можливість використовувати перші локальні та глобальні мережі для роботи на переносних комп'ютерах (90-ті роки ХХ ст.).

Четвертий етап (сучасність) характеризується розвитком систем підтримки мобільного навчання.

Науковці здебільшого виявляють прихильність до мобільних навчальних середовищ, які певною мірою розв'язують питання доступу до інформаційних ресурсів як учнів, так і вчителів «будь-де і будь-коли». Про мобільне математичне середовище як мережне програмно-методичне забезпечення, що надає можливість мобільного доступу до математичних об'єктів, інтеграції аудиторної і позааудиторної роботи в безперервний навчальний процес, організації в межах одного середовища повного циклу навчання: а) зберігання й подання навчальних матеріалів; б) проведення навчальних математичних досліджень; в) підтримка індивідуальної та колективної роботи; г) оцінювання навчальних досягнень йдеться в науковій праці К. Словака, С. Семерікова, Ю. Триус [15].

Поняття «інноваційне освітнє середовище», що розуміється як відкрита система, що акумулює в собі цілеспрямовано створювані організаційно-педагогічні, процесуально-технологічні, інформаційні ресурси й на єдиних ціннісно-цільових підставах забезпечує інноваційність як спосіб і механізм формування компонентів педагогічної культури, формування суб'єктної позиції майбутніх учителів і змістовне наповнення форм, методів і прийомів, технологій, спрямованих на формування педагогічної культури.

Персональне навчальне середовище – термін, який з'явився кілька років тому в західній літературі. До мінімального складу персонального навчального середовища, на думку західних учених, має входити twitter, ning, blog, igoogole (netvibes), reader RSS, delicious (diigo), wiki. Таке середовище не тільки комфортне для виконання діяльності, а є засобом створення персональної навчальної мережі, такої мережі, де ми можемо взаємодіяти не тільки з нашими колегами, наприклад, учасниками співтовариства ning або списку розсилок, а і їх партнерами зі спільної діяльності, – констатує В. Кухаренко [10].

Персональне навчальне середовище – це сукупність ресурсів, потрібних людині для того, щоб знайти відповіді на різноманітні питання, створити потрібний контекст для навчання і проілюструвати досліджувані процеси. Отже, персональне середовище навчання – це не конкретний додаток або служба, а особливий підхід до реалізації навчання [14].

Виділяють три підходи до визначення персонального навчального середовища: формування за допомогою соціальних сервісів; як соціальні сервіси, які використовує особа для організації своєї роботи; особливий підхід до навчання.

Перші кроки щодо визначення сутності та структури персонального навчального середовища у 2005 році зробив Скот Вілсон. Він називав цю концепцію «майбутнє віртуальне навчальне середовище» [21].

Персональне навчальне середовище – результат розвитку web 2.0 і його впливу на освітній процес [20]. Також термін «персональне навчальне середовище» охоплює весь набір ресурсів, які використовує учень, щоб відповісти на запитання, проілюструвати процеси й забезпечити пошук й обробку інформації.

Персональне навчальне середовище – це зміни традиційної «історичної» моделі навчання. Подібної думки дотримується Сандра Шаферт: «... це набір соціальних інструментів, які зібрав учень із метою задоволення відповідних потреб» [19].

Упровадження проекту «Один учень – один комп'ютер» зумовило напрям дослідження поняття «електронне навчальне середовище». Таке освітнє середовище дає змогу кожному учневі з першого року його навчання у школі отримувати інформацію саме в тому вигляді й у тому темпі, у якому він здатний до найбільш ефективного засвоєння знань у режимі тет-а-тет із комп'ютером. Завдяки засобам комунікацій постає можливість отримувати інформацію та знання на відстані [18].

Навчальне середовище вже не можна характеризувати за традиційною схемою, коли його учасниками є або вчитель та учень, або ж

учитель і група учнів. Кількість учасників окремого навчального процесу стає потенційно необмеженою. На цьому й базується термін «відкрите навчальне середовище», що передбачає можливість обміну інформацією на відстані та використання потенційно необмеженого характеру та набору джерел інформації.

«Закрите» комп'ютерно-орієнтоване навчальне середовище, у якому використання комп'ютера зводиться до експлуатації того чи іншого окремого засобу [16].

Закрите навчальне середовище, навчальна платформа або ж система управління процесом навчання – це програмне забезпечення для управління процесом навчання, що дає можливість створювати та розміщувати на платформі навчальні матеріали, вести облік результатів навчання, здійснювати зв'язок між учасниками цього процесу. Тобто це структуроване багатовимірне навчальне середовище, яке поєднує можливості традиційного навчання із сучасними інформаційними технологіями, що базуються на автоматизації взаємодії викладача та студента. Доступ до платформи зазвичай захищений паролем і дозволяється лише уповноваженим користувачам цієї платформи та може надаватися як через Інтернет, так і через внутрішню локальну мережу навчального закладу. Унаслідок цього створюється закрите навчальне середовище.

Відкрите навчальне середовище В. Биков [3] визначає як доступну для учасників навчально-виховного процесу якісну та кількісну різноманітність компонентів навчального середовища (можлива для використання різноманітність компонентів навчального середовища, які можуть бути застосовані в навчально-виховному процесі), що визначають його потенційний дидактичний простір.

У такому розумінні традиційне навчальне середовище (НС), що існує і функціонує на рівні навчального закладу, назвемо тут закритим навчальним середовищем. Таке НС є обмеженим щодо складу та структури своїх компонентів і тому має обмежене дидактичне застосування. Наприклад, у закритому НС можливе використання лише відносно вузького спектра матеріальних засобів навчання, інформаційних навчальних ресурсів і педагогічних технологій, обмежений склад викладацького персоналу та освітнього мікросоціуму, обмежена кількість навчальних приміщень тощо.

Окрім цього, закрите НС виявляється практично непридатним щодо екстериторіального залучення до навчально-виховної діяльності окремої людини, інших учнів і викладачів, які навчаються і працюють поза межами навчального закладу, у якому ця

людина навчається. У деяких випадках така можливість із педагогічного погляду є доцільною і навіть необхідною.

На нашу думку, навчальне середовище – це спеціально організоване середовище, спрямоване на набуття суб'єктами певних знань, умінь, навичок, компетентностей та забезпечення рівного доступу до освіти всіх учасників навчально-виховного процесу.

Задовольнити потреби сучасного суспільства та врахувати особливості перераховані вище, зокрема фактор екстериторіальності, може хмаро-орієнтоване навчальне середовище загальноосвітнього навчального закладу, що розбудовується за допомогою хмарних обчислень провідних провайдерів Google та Microsoft (Office365) (рис. 1).

Під хмаро-орієнтованим навчальним середовищем (ХОНС) ми розуміємо штучно побудовану систему, що забезпечує навчальну мобільність, групову співпрацю педагогів та учнів і використовує хмарні технології для ефективного, безпечного досягнення дидактичних цілей.

Під навчальною мобільністю учня ми розуміємо доступ, комунікацію, співпрацю та співробітництво, незалежно від часу та місця перебування, з метою участі в навчально-виховному процесі для всебічного розвитку особистості.

Під навчальною мобільністю вчителя ми розуміємо доступ, комунікацію, співпрацю та співробітництво, незалежно від часу та місця перебування, з метою забезпечення ефективності в досягненні дидактичних цілей.

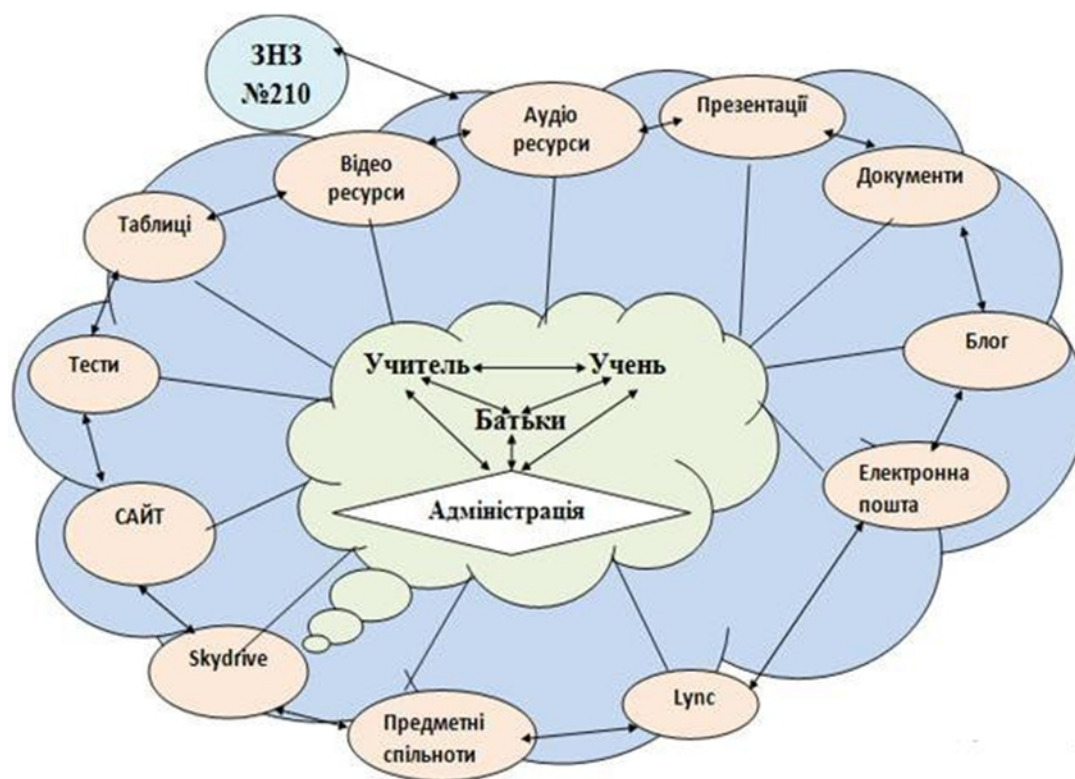


Рис. 1. Хмаро-орієнтоване навчальне середовище ЗНЗ

Узагальнюючи результати досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних учених щодо розвитку навчального середовища, окреслимо вимоги до ХОНС, як інноваційного навчального середовища XXI століття. Воно має бути:

- інноваційним, ІКТ-насиченим, підтримувати тенденції та стратегії розвитку загальної середньої освіти;

- відкритим для всіх учасників навчально-виховного процесу;

- відповідати принципам педагогічної доцільності, цілісності, індивідуалізації, синергетичності, пізнавальної активності та самостійності;

- мати чітке виокремлення структурних компонентів;

- створюватися й використовуватися за потребою, відповідно до мети навчання;

- забезпечувати ефективність навчального процесу;

- сприяти підтримці активної комунікації всередині навчального середовища;

- забезпечувати навчально-виховну діяльність учнів;

- орієнтувати педагогів на розвиток особистості учня;

- забезпечувати створення персональної траєкторії розвитку як особистості учня, так і вчителя;

- забезпечувати мобільність суб'єктів і віртуалізацію об'єктів навчання;
- забезпечувати різноманітність навчальних компонентів;
- створювати умови для активної співпраці;
- доступним будь-де і будь-коли;
- підтримувати складну ієрархію.

Висновки. Аналізуючи етапи формування навчального середовища, можемо твердити, що вимоги до нього постійно зростають і воно віддзеркалює зміни в розвитку ІКТ. Ураховуючи результати дослідження О. Леонтєва щодо стрімкого розвитку опосередкованої і неопосередкованої пам'яті дітей шкільного віку (від 6 до 17 років), навчальне середовище має

бути інноваційним та ІКТ-насиченим саме в системі загальної середньої освіти.

Розвиток мережі Інтернет, перехід суспільства й загальної середньої освіти до використання хмарних технологій сприяє швидкому впровадженню хмаро-орієнтованих навчальних середовищ у навчальний процес для активізації пізнавальної діяльності учнів, підвищення їх ІК-компетентностей, що в подальшому може підвищити якість освіти.

Подальшого дослідження потребує визначення основних понять і з'ясування характерних особливостей ХОНС, а також узагальнення зарубіжного й вітчизняного досвіду використання хмарних обчислень у системі загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Басов М.Я. Очередные проблемы / М.Я. Басов // Очередные проблемы педологии. Сборник статей под редакцией М.Я.Басова. – М.-Л., 1930. – С. 16–17.
2. Белоголов В.С. О языке, способах, формах и путях передачи знаний в информационной среде обучения // Электронный ресурс / В.С. Белоголов. – Режим доступа: <http://itc.mstu.edu.ru/www/ntk2002.nsCall>.
3. Биков В.Ю. Методичні системи сучасних інформаційно-освітніх технологій / В.Ю.Биков // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. праць / за ред. Л.Л.Товажнянського та О.Г.Романовського. – Вип. 3. – Х. : НТУ «ХП», 2002. – С. 73–83.
4. Вікіпедія: вільна енциклопедія // Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/>. – Заголовок з екрана.
5. Гонтаровська Н.Б. Теоретичні і методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спеціальності 13.00.07 / Н.Б. Гонтаровська. Київ. – 2012. – 43 с.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – С. 149.
7. Жалдак М.І. Проблеми інформатизації навчального процесу в середніх і вищих навчальних закладах / М.І. Жалдак // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2013. – № 3 (107). – С. 8–15.
8. Жук Ю.О. Проблеми формування інформаційного середовища навчального закладу // [Електронний ресурс] / Ю.О. Жук. – Режим доступу: <http://archive.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/content/04zyaei.html>
9. Жук Ю.О. Роль засобів навчання у формуванні навчального середовища / Ю.О. Жук // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. – К.: ІЗМН, 1998. – Вип. 22. – С. 106–112.
10. Кухаренко В. М. Персональная учебная среда // [Електронний ресурс] / В.М. Кухаренко. – Режим доступу: http://kvn-elearning.blogspot.com/2011_03_01_archive.html
11. Лапінський В.В. Навчальне середовище нового покоління та його складові / В.В. Лапінський //

References

1. Basov, M. Ya. (1930). *Latest problems. Ocherednye problemy pedologii*. [in Russian].
2. Belogolov, B. C. *About the language, means, forms and ways of knowledge transfer*. Retrieved from: <http://itc.mstu.edu.ru/www/ntk2002.nsCall>. [in Russian].
3. Bykov, V. Yu. (2002). *Methodical systems of modern information-educative technologies. Problemy ta perspektyvy formuvannya natsional'noi humanitarno-tekhnichnoi elity: collection of scientific works*. Kharkiv: NTU «HP». [in Ukrainian].
4. *Wikipedia: free encyclopedia*. Retrieved from: <http://uk.wikipedia.org/>. [in Ukrainian].
5. Hontarova'ska, N. B. (2012). *Theoretical and methodical grounds for educational environment formation as a factor of a schoolchild's personality development*. Abstract of thesis for the degree of Doctor of pedagogical sciences. Specialty 13.00.07. Kyiv. [in Ukrainian].
6. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. Kyiv: Lybid'. [in Ukrainian].
7. Zhaldak, M. I. (2013). *Problems of educational process informatization in secondary and higher educational institutions*. *Komputer u shkoli ta simyi*. 3 (107). С. 8-15. [in Ukrainian].
8. Zhuk, Ju. O. *Problems of formation of the information environment in the educational institution*. Retrieved from: <http://archive.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/content/04zyaei.html> [in Ukrainian].
9. Zhuk, Ju. O. (1998). *The role of educational aids for the learning environment formation*. *Novi tekhnolohii navchannya: scientific and methodical collection of works*. Kyiv: IZMN. 22. 106-112. [in Ukrainian].
10. Kukhareno, V. M. *Personal learning environment*. Retrieved from: http://kvn-elearning.blogspot.com/2011_03_01_archive.html [in Russian].
11. Lapins'kyi, V. V. (2008). *Educational environment of the new generation and its components*. *Naukovyi chasopis NPU named after M. P. Dragomanov. Series № 2. Komputerno-orientovani systemy navchannya: collection of scientific works*. Kyiv: NPU named after

- Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – № 6 (13). – С. 26–32.
12. Лещук С.О. Навчально-інформаційне середовище як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів старшої школи у процесі навчання інформатики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Лещук Світлана Олексіївна. – К., 2006. – 225 с.
 13. Панченко Л.Ф. Теоретико-методологічні засади розвитку інформаційно-освітнього середовища університету: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: на здобуття наук. ступеня: спеціальності 13.00.10 / Панченко Любов Феліксівна; ДЗ «Луган. нац. ун-т ім. Т.Шевченка». – Луганськ, 2011. – 44 с.
 14. Персональная среда обучения – PLE // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.smart-edu.com/distantionnoe-obucheniye/personalnaya-sreda-obucheniya-ple.html>
 15. Словак К.І., Семеріков С.О., Триус Ю.В. Мобільні математичні середовища: сучасний стан та перспективи розвитку // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць / Редрада. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. – №12(19). – С. 102–109.
 16. Шишкіна М.П. Тенденції розвитку та використання інформаційних технологій в контексті формування освітнього середовища / М.П. Шишкіна // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em1/content/04smpfee.html>
 17. Щолок О.Б. Інформаційно-навчальне середовище як чинник формування компетентності самоосвіти у майбутнього фахівця / О.Б.Щолок // Освітнє середовище як методична проблема: [зб. наук. праць]. – Херсон: Видавництво ХДУ. – 2006. – С.183–184.
 18. Ярмахов Б.Б. «1 ученик: 1 комп'ютер» образовательная модель мобильного обучения в школе / Б.Б.Ярмахов. – Москва, 2012. – 236 с.
 19. Schaffert Sandra, Hilzensauer Wolf Personal Learning Environments: Seven crucial aspects / S.Schaffert, W.Hilzensauer // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.elearningeuropa.info/mt/node/2680
 20. Seven Things you should know about PLE's // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7049.pdf>.
 21. Wilson, Scott Future VLE – The Visual Version // [Електронний ресурс] / S.Wilson. – Режим доступу: <http://www.cetis.ac.uk/members/scott/blogview?entry=20050125170206>
 - M. P. Dragomanov. 6 (13). 26-32. [in Ukrainian].
 12. Leshchuk, S. O. (2006). *Educational and information environment as a means of cognitive activity activation of the high school pupils in the course of informatics studies: Thesis for the degree of Candidate of pedagogical sciences: 13.00.02*. Kyiv [in Ukrainian].
 13. Panchenko, L. F. (2011). *Theoretical-methodical grounds of the information-educative environment formation at university* : abstract of thesis fro the degree of Doctor of pedagogical sciences: 13.00.10. Luhansk. [in Ukrainian].
 14. *Personal learning environment – PLE*. – Retrieved from: <http://www.smart-edu.com/distantionnoe-obucheniye/personalnaya-sreda-obucheniya-ple.html> [in Russian].
 15. Slovak, K. I., Semerikov, S. O., Trius, Yu. V. (2012). *Mobile mathematics environment: modern condition and prospects of development*. Naukovyi chasopys NPU named after M.P. Dragomanov. Series 2. Komputerno-orientovani systemy navchannya: collection of scientific works / Redrada. Kyiv: NPU named after M. P. Dragomanov. 12(19). 102-109. [in Ukrainian].
 16. Shishkina, M. P. *Tendencies of development and use of information technologies in the context of educational environment formation*. Retrieved from: <http://www.ime.edu-ua.net/em1/content/04smpfee.html> [in Ukrainian].
 17. Shcholok, O. B. (2006). *Information-educative environment as a factor of a future specialist's self-education competence formation*. Osvitne seredovysheche jak metodychna problema: collection of scientific works. Kherson: Publishing house of KhSU. [in Ukrainian].
 18. Jarmakhov, B. B. (2012). *«1 pupil: 1 computer»: educational model of mobile teaching at school*. Moscow. [in Russian].
 19. Schaffert Sandra, Hilzensauer Wolf *Personal Learning Environments: Seven crucial aspects*. Retrieved from: www.elearningeuropa.info/mt/node/2680 [in English].
 20. *Seven Things you should know about PLE's*. Retrieved from: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7049.pdf>. [in English].
 21. Wilson, Scott Future VLE *The Visual Version*. Retrieved from: <http://www.cetis.ac.uk/members/scott/blogview?entry=20050125170206> [in English].

Рецензент: Сегеда Н.А. – д.пед.н., професор

Відомості про автора:

Литвинова Світлана Григорівна
 Інститут інформаційних технологій
 і засобів навчання НАПН України
 вул. М. Берлінського, 9, м. Київ
 04060, Україна
 doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.824

Надійшла до редакції: 28.04.2014 р.

Прийнята до друку: 19.05.2014 р.

ПРОБЛЕМА ВЫБОРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Александр Максимов, Лилия Арабаджи

Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого

Аннотация:

В статье рассмотрены проблемы выбора образовательных систем. В процессе исследования были проанализированы типы обучения в разных странах мира и причины выбора существующей системы образования. Определены перспективные действия по реформированию обучения в средней и высшей школах. Анализ исследований показал, что нынешняя система образования требует реформирования обучения в школе и в высших учебных заведениях. Необходимо формирование целенаправленности и выбор таких методик, типов обучения, которые способствуют повышению качества знаний учащихся.

Ключевые слова:

образование; обучение; средняя школа; высшая школа; ученик; метод.

Анотація:

Максимов Олександр, Арабаджи Лілія. Проблема вибору освітніх систем.

У статті розглядаються проблеми вибору освітніх систем. У процесі дослідження були проаналізовані типи навчання в різних країнах світу та з'ясовані причини вибору наявної системи освіти. Визначено перспективні дії щодо реформування навчання в середній і вищій школах. Аналіз дослідження засвідчив, що сучасна система освіти потребує реформування навчання у школі та вищих навчальних закладах. Необхідно формувати цілеспрямованість і добирати такі методики, типи навчання, які б сприяли підвищенню якості знань учнів.

Ключові слова:

освіта; навчання; середня школа; вища школа; учень; метод.

Resume:

Maksymov Oleksandr, Arabadzhy Lilia. Problems of choice in educational systems.

The article discusses the problem of choice of educational systems. The study analyzed the types of learning in different countries of the world and the reasons for selecting the existing educational system. The authors have identified promising actions to reform education in secondary and higher schools. The analysis of the research has shown that the current educational system needs to be reformed in school and higher education. It is necessary to form the goal orientation and choose such techniques, types of training in order to improve the quality of knowledge in students.

Key words:

education; training; secondary school; higher school; student; method.

Постановка проблемы. Коренные изменения в политических и социально-экономических условиях украинского общества на рубеже тысячелетий не могли не вызвать серьёзных (но пока еще не кардинальных) изменений в системе среднего и высшего образования. Сегодня уже не удивительно ощущать в образовательных системах присутствие глобализма как эпохального феномена XX столетия и особенно начала нынешнего. Все более решаемой становится проблема получения высшего образования в престижных ВУЗах и за рубежом, реально одновременное обучение более чем в одном учебном заведении, а, главное, стало возможным получение научной информации сегодняшнего дня, а не из учебников, иногда переизданных в десятый, а то и двадцатый раз, с давно устаревшими сведениями. Открытость общества позволяет сократить путь трансформации исторического факта в учебный. Как, например, события Чернобыльской трагедии попали в учебник химии (Н.Н. Буринская) через 11 лет после её свершения, а в английском учебнике (М. Фримантл) об этом было написано уже на следующий год после аварии.

Информационный научный поток нельзя объять рамками учебного плана общеобразовательной школы или ВУЗа, а тем более, никаким учебником или программой. Поэтому девиз недавнего прошлого «учить учиться» постепенно, но уверенно переходит в разряд анахронизмов эпохи парадиза экстенсивной методики обучения. Сегодня необходимо не только вооружить будущего специалиста фундаментальными знаниями,

практическими умениями и навыками, а сформировать предметные (в школе) и профессиональные (в ВУЗе) компетентности, развить способность к рефлексии и познавательной самостоятельности, обучить основам гносеологии. Выполнение этой нелегкой задачи видится в организации социальной среды, которую намечает не гиппотабельный чиновник, олицетворяющий в глазах сеющих «вечное доброе» всю систему образования, а создаёт учитель, дающий возможность ученикам нравственно эволюционировать, изменяться через собственную самостоятельность.

К счастью, среда «обитания» (система образования) учащихся и обучаемых в Украине начала активно снижать свою резистентность системам обучения, психологическим теориям, официально критиковавшимся, начиная с 30-х годов XX столетия. Это и система Э. Белла и Дж. Ланкастера, и опыт школ г. Долтон, и метод проектов, и методологические и дидактические основы Вальдорфской педагогики, и теория бихевиоризма, и многое другое, чего не счесть. Отсюда и вопросы: «что выбрать?», «какой образ взять?», ведь понятие «образование» трактуется именно так – «взять образ», «создавать нечто по высокому образцу» [4, с. 58].

Формулирование целей статьи. Цель статьи – проанализировать типы обучения и сущность современной системы образования и определить перспективные действия по реформированию обучения в средней и высшей школах.

Изложение основного материала исследования. Чтобы выбрать образец, надо провести хотя бы краткий экскурс в историю

становления образовательных парадигм человечества, что в какой-то степени поможет снизить одиозное отношение (у кого оно есть) к полученной в студенческие годы критике вышеперечисленных педагогических систем.

На наш взгляд, удачной классификацией парадигм образования, охватывающих множество известных науке способов, типов обучений и теорий воспитания, является выделение классической, неклассической и постнеклассической парадигм [2].

Классическая парадигма, характеризующаяся индивидуальным обучением, сформировалась ещё во времена античной педагогики, начиная со школ Пифагора, Сократа, Платона, Аристотеля и других. При таком обучении учитель передавал знания одному, максимум пятерым ученикам. Он нес персональную ответственность за результаты воспитания и обучения, имел мгновенную обратную связь и мог управлять процессом обучения, достигая поставленной цели. С тех пор до нас дошли понятия метода (Платон), сократовский метод, академия, лицей, гимназия и другое. Сегодня образец классической педагогики виден в индивидуальной работе учителя с одаренными учениками, в репетиторстве, в работе преподавателей кафедр искусства, в подготовке спортсменов, исследователей.

Ярким выражением классической парадигмы является эссенциализм – направление в педагогике, основоположником которого был Платон. В своем труде «Государство» он предложил программу элитарного обучения, имея ввиду, в первую очередь, подготовку государственных мужей. По мнению Платона, основными предметами являются музыка, астрономия, арифметика и геометрия, а грамматика, риторика, философия и логика нужны для усвоения методов, с помощью которых изучаются основные. Этот подход подобен подходу Конфуция с его «шестью искусствами, воспитывающими ум».

Сущность эссенциализма чётко проявилась в образовательной системе Великой Британии и особенно в знаменитых Кембридже и Оксфорде, а также в колледжах Итон, Рагби, где до сих пор куются кадры политической и управленческой элиты с высоким чувством ответственности и морали. В 30-е годы XX века эссенциалисты были серьёзными оппонентами «прогрессивистов», пропагандировавших идеи Дж. Дьюи.

В эпоху древности зародилось и сенсорное обучение детей в раннем возрасте, которое до определенного периода так же было образцом классической педагогики. Основоположником сенсорного обучения считают Аристотеля, идеи которого продолжали развивать и в эпоху неклассической парадигмы Ж.-М.-Г. Итар, Э. Сегун, Ж.-Ж. Руссо, И. Песталоцци и другие. Особых успехов достигла М. Мантессори, доказав, что период жизни ребенка от рождения до шести лет – наиболее существенен для

обучения. В этот период следует создать соответствующие условия, что послужит залогом стремления к самообразованию, разовьёт познавательную самостоятельность ребёнка.

Классическая парадигма оказывала свое влияние и на педагогов средних веков в период, когда зарождалась идея «учить всех всему».

В начале второго тысячелетия с возникновением первых университетов появилась «книжно-фронтальная» методика обучения, прародительница лекционно-семинарской и классно-урочной систем обучения. По такой системе учитель обучал на порядок больше учащихся, записывавших под диктовку или переписывающих текст манускрипта, автором которого зачастую был сам преподаватель. Основными средствами обучения были слово учителя и книга. Такая методика быстро распространилась в Европе после изобретения И. Гуттенбергом печатного станка. Книги можно было читать где угодно и тем самым самообразовываться. В это время и позже открывается много университетов, частных школ, в которых доминируют лекции, семинары, коллоквиумы и другие формы обучения. Квинтэссенцией неклассической парадигмы образования стала классно-урочная система обучения Я.А. Коменского, в которой понятия «учебник», «класс» и «урок» олицетворяли новое направление в школьной педагогике – энциклопедизм. Это направление, по мнению его приемников, предполагает включение в структуру образования всех областей человеческих знаний, передачу которых надо осуществлять наиболее эффективными методами с помощью различных средств обучения.

Принципы дидактики Я. Коменского были положены в основу программ национального образования Франции, особенно при Наполеоне Бонапарте, Германии, России, а затем СССР и стран Азии.

В пределах неклассической парадигмы на почве демократических институтов и бурно развивающегося капитализма в Северной Америке Г. Спенсер заложил начало прагматического направления в обучении, альтернативного британской и другим европейским системам образования. Наибольший вклад в это внёс Дж. Дьюи – сторонник системы образования, сосредоточенной на личности ребёнка. Другие педагоги прагматического (прогрессивного) движения склонны считать, что ведущей целью школы должно стать преобразование общества в целом.

Дж. Дьюи, находясь в Советской России, демонстрировал основные положения прагматического образования. Именно в это время в России стали создаваться условия для открытия и работы частных пансионов, гимназий, институтов закрытого типа, школ Мантессори и сети общеобразовательных государственных школ и высших учебных

заведений. Однак наступило упразднення или полное подавление начатых инициатив.

Почему в результате выбор чиновников от образования выпал на классно-урочную систему обучения, а не на демократическую американскую, которая, начиная со второй половины XIX века, больше, чем любая европейская, обеспечивала всеобщее? Так в 1893 г. в России учились 3,1 % жителей, тогда как в США 23,0 %. Высшее образование получал один человек из 7 тысяч жителей России.

В 1912 г. картина практически не изменилась. Так показатели образованности из расчета числа учащихся на каждые 100 человек населения по странам в начале XX столетия были такими: Великобритания – 17,1; Германия – 17,0; Швейцария – 16,6; Нидерланды – 15,3; Франция – 14,2; Испания – 11,9; Италия – 8,0; США – 22,0; Россия – 3,8 [3].

Почему началась интенсивная имплементация классно-урочной системы, причем, не той, которую предложил Я.А. Коменский, а другой, более жесткой, административно-командной, с национальным колоритом и идеологическим подтекстом? Суть заключается в том, что авторитарные стили руководства некоторых государственных политиков не приветствовали инакомыслия, что становилось примером для подражания и в системе образования. В первую очередь, это контроль регламента работы учебных заведений, единоначалие в управлении, беспрекословное соблюдение субординации, действия учащихся по образцу, передача опыта от учителя учащимся в усредненном темпе, отсутствие альтернативы выбора программы обучения, развития школьника или студента и др. Так, в 30-х годах прошлого века в Германии и Италии были ликвидированы дошкольные заведения Монтессори. Почти такая же участь их постигла и в Соединенных Штатах, чуть позже – в Аргентине. Это произошло и в СССР, где с 1932 года утвердился единый учебник, единая программа того или иного предмета и урок как единственная основная форма организации обучения.

В этой системе много позитивного: она доступна большинству, проста, потому и понятна, недорогая по сравнению с другими, имеет широкий спектр предметов, изучение которых позволяет достойно подготовить молодых людей к самостоятельной взрослой жизни. Однако развитие психологии, физиологии, различных отраслей педагогики выявило ряд внутренних противоречий классно-урочной системы. Она не позволяет реализоваться индивидуальному контакту между учителем и учащимися, а потому на первом плане оказывается абстрактная личность среднего ученика.

В условиях классно-урочной системы попытка достичь проявления творчества от всех учеников, обучающихся в одном классе, как правило, дает отрицательный результат.

Классно-урочная система предусматривает передачу опыта от одного учителя определенному числу учащихся по его «команде» и в одном темпе, что противоречит принципу индивидуализации обучения. На уроке в классе трудно придерживаться мысли Л. Выготского, утверждавшего, что учебные действия ученика в зоне его ближайшего развития могут быть усвоены им только в совместной деятельности с детьми старшего возраста. Это касается и передачи учителем своего опыта всему классу, который может быть не самым лучшим и тем более не идеальным. Социальный заказ общества повышает уровень требований к подготовке учащихся, имеющих широкий спектр индивидуальных отличий, а условия для их развития остаются средними, а иногда и вообще отсутствуют в школе. Как известно, обучаемые имеют разные типы интеллекта, выявить которые обязанности школьного психолога и соответствующих служб. Наиболее известная классификация включает семь типов интеллекта: лингвистический, логико-математический, визуально-пространственный, телесно-идеомоторный, музыкальный, межличностный, внутриличностный [1, с. 430–442]. Рассмотрим некоторые из них. Обучаемые с лингвистическим типом интеллекта логически рассуждают, любят слушать, читать, писать, играть в слова, говорить на публике, вести дебаты или письменно общаться. Владеющие логико-математическим интеллектом любят точность, считать, увлекаются компьютерами, решением задач, логическими экспериментами, предпочитают делать упорядоченные задачи. Обучаемые с телесно-идеомоторным интеллектом имеют следующие вероятные способности: умело обращаются с предметами; имеют быструю реакцию, хорошие рефлексии; лучше учатся, когда двигаются; запоминают то, что было сделано, а не то, что было сказано или увидено; беспокойно ведут себя, если приходится долго быть без движения и т. п. Люди с внутриличностным или «интуитивным» интеллектом обладают способностями к самопознанию, анализу личных переживаний, к самомотивации, к обостренной интуиции, стараются быть отличными от большинства людей и прочее. Это является причиной того, что в рамках классно-урочной системы в определенном смысле невозможно организовать личностно-ориентированное обучение. Не удивительно, что большинство педагогов продолжает поиск (как алхимики философского камня) универсального метода обучения, который бы рядовому учителю обеспечивал абсолютный успех. Но поиск этого метода или изобретение дидактических систем происходит в пределах теории классно-урочного образования, принимая ее как некий императив или панацею, а может и как императивную панацею, надо думать по традиции, из чувства патриотизма или научной неосведомленности.