

**Анотація.** У статті визначено й обґрунтовано сутність авторського розуміння поняття віртуального полісуб'єктного навчального середовища. У результаті наукового пошуку визначено його структуру: 1) суб'єкти навчальної взаємодії; 2) соціально-цільовий (соціальне оточення, спільна мета полісуб'єктної навчальної взаємодії, загальноприйняті для даного середовища цінності, правила, традиції, норми поведінки); 3) інформаційно-змістовий (основні, додаткові, альтернативні професійно-освітні програми, організаційні та методичні документи (в паперовому та в цифровому форматі), навчальний та навчально-методичний контент, який постійно поповнюється та оновлюється самими ж суб'єктами, а також інформація про нього в мережі, цифрові (мультимедійні програмні навчальні засоби (локальні та мережеві), дидактична інформація, розроблена суб'єктом-педагогом та суб'єктом-студентом і розміщена для вільного доступу в мережі, технології навчання (проблемна, проектна, симуляційна, імерсійна); 4) психодидактично діяльнісний (форми, методи, способи взаємодії, стиль спілкування, статус суб'єкта у взаємодії, елементи самоуправління, психолого-педагогічна культура спілкування); загальна мета і завдання в навчанні; характер і спрямованість полісуб'єктної взаємодії, стратегії педагогічного впливу, стиль взаємодії суб'єктів; 5) просторово-організаційний (матеріально-технічна база, часові межі етапів взаємодії); 6) рефлексійно-поведінковий (стратегії самоуправління, синергетичні стратегії, шляхи активізації суб'єктної активності).

**Ключові слова:** освітнє середовище, освітній простір, інформаційно-освітнє середовище, віртуальне середовище, віртуальне полісуб'єктне навчальне середовище, структура полісуб'єктного навчального середовища.

**Актуальність (Introduction).** Важливою особливістю ІКТ-полісуб'єкта (колективного, сукупного) освітнього процесу є те, що його формування відбувається у певному соціальному і просторово-предметному оточенні [3, с. 126], яке прийнято в педагогічній науці називати «навчальним середовищем», маючи на увазі функціонування і просторове об'єднання суб'єктів навчального процесу, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки. Саме особливості функціонування суб'єктів навчально-виховного процесу (учитель учні, учитель ІКТ-полісуб'єкт) та структурних і змістово-функціональних характеристик зазначених зв'язків потребує окремого дослідження, що й становитиме сутність поняття полісуб'єктного навчального середовища (ПНС).

Звернення до мережевих технологій (зокрема, Інтернет-мереж, віртуальної реальності тощо) не може повністю виявити людино- та суспільноперетворюючий потенціал мережевої парадигми інформатизації освіти, оскільки вона відображає інтеграційні освітні процеси як підґрунтя прояву нових форм кооперації (віртуальні лабораторії, університети тощо), що певним чином зумовлює відкритість світового досвіду для студентів, «характеризує формування мережевого освітнього середовища з позицій антропософійної спрямованості інформаційно-освітнього середовища, дистанційності як вираження соціальної взаємодії нового типу, мережовості як способу нового соціального та соціокультурного буття, формування інтегрованої у сучасне мережеве середовище особистості» [9, с. 7]. У цьому контексті постає питання про дослідження сутності мережевого чи віртуального навчального середовища, в якому залучено багато суб'єктів, у тому числі й ті, що

опосередковані інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ-полісуб'єкт).

**Метою (Purpose)** статті є обґрунтування сутності віртуального полісуб'єктного навчального середовища і визначення його ключових ознак.

**Методи (Methods).** У процесі дослідної роботи застосовано комплекс методів науково-педагогічного дослідження, зокрема аналіз, синтез, порівняння, систематизація та узагальнення праць вітчизняних і зарубіжних учених, а також моделювання освітніх процесів.

**Огляд останніх досліджень і публікацій (Analysis of recent researches and publications).** Перш ніж вести мову про ПНС, слід з'ясувати сутність ключових понять, закладених в його основу, бо будь-яке дослідження повинно починатися з визначення існуючих у ньому понять [11, с. 39]. Родовими для ПНС є «середовище» та «полісуб'єктне середовище». Певна синонімічність спостерігається у термінах «освітнє середовище», «освітній простір», «інформаційно-освітнє середовище», «віртуальне середовище». Відповідно, спробуємо подати авторське розуміння згаданих вище категорій, встановивши між ними певну спорідненість чи відмінність у контексті мети і завдання дослідження.

Відразу зауважимо, що поняття «простір», як правило, в науковій літературі трактується безвідносно до особистості, суб'єкта, тоді коли «середовище» не може існувати без суб'єкта чи особистості, відповідно, в нашому дослідженні ми зосередимо увагу на останньому понятті.

І. А. Чайка зазначає, що «людина для іншої людини є елементом навколишнього середовища» [16, с. 25]. Намагаючись знайти єдине визначення, що описує різні підсистеми середовища, Д. Ж. Маркович – балканський соціолог – зазначає, що «важливо вивчати не лише вплив соціального середовища на поведінку людини, але й навпаки» [8, с. 53]. Водночас, згаданий вище вчений наполягає на тому, що сучасне розуміння цього поняття повинно виражати «сукупність умов і впливів в одному оточенні та їхній розвиток» [8, с. 41].

Неоднозначність бачення сутності середовища зумовлена діапазоном наукових позицій, з точки зору яких учені трактують його.

Так філософських наукових розвідках, де середовище сприймається «як частина буття стосовно суб'єкта, в якому він існує і на що впливає» [16, с. 26], можна виділити два аспекти: 1) середовище як навколишній світ, як простір і матеріал для розвитку, за допомогою яких здібність прокладає собі шлях; 2) середовище як оточення, сукупність умов, в яких здійснюється діяльність людського суспільства й організмів, і від яких залежить їх існування [11, с. 39].

Досить глибоко і різносторонньо поняття «середовище» висвітлено у психологічній літературі, де можна виділити так звану психологію середовища та егопсихологію. У межах першого напрямку середовище обґрунтовується через призму психологічної категорії спілкування як комунікативно-регулятивного механізму, який забезпечує взаємодію суб'єктів і водночас обмін цінностями [6, с. 14]. Більше того, психологами виділені принципи діяльності середовища для суб'єкта, узгодженості особистості і середовища, оптимізації відносин особистості і середовища [11, с. 42].

Зокрема, Д. П. Стоколс, виділивши когнітивні та поведінкові сторони у взаємодії суб'єкта і середовища, кожна з яких може перебувати в активній чи пасивній фазі, визначив типи можливостей такої взаємодії: інтерпретуюча (активно-когнітивна фаза) забезпечує мисленнєве представлення середовища у свідомості суб'єкта; оцінювальна (пасивно-когнітивна фаза) передбачає процес аналізу й оцінювання ситуації в середовищі та узгодження оцінки з відомими нормами; діюча (активно-поведінкова фаза) зумовлює активність суб'єкта в середовищі, здійснення на нього впливу; реактивна (пасивно-поведінкова фаза) передає вплив середовища на поведінку і стан суб'єкта [20, с. 156].

В іншому дослідженні зазначається, що середовище органічно поєднується з діяльністю суб'єкта, будучи вагомим чинником впливу на його поведінку; з іншого боку,

суб'єкт здатний пристосуватися до середовища або спричинити його перетворення, але процес взаємодії між ними двосторонній, тому може відбуватися і в протилежному напрямку, однак міра репрезентації образу середовища у свідомості суб'єкта залежить від його активності та поведінки [10, с. 8]. Авторкою згаданої публікації розроблено узагальнену модель освітнього середовища (див. рис. 1.), причому вибір підсистеми середовища базується на виділенні тих сфер прояву активності суб'єкта, де трансформаційні процеси є найбільш актуальними для нього, і де суб'єкт шукає підтримки через зміну механізмів передачі соціокультурного досвіду.

У М. Е. Хайдметса знаходимо поняття «персоналізації середовища», що передбачає певне присвоєння свідомістю суб'єкта певної частини середовища як «свого Я» [15, с. 11].



Рисунок 1. Узагальнена модель освітнього середовища.

У контексті нашого дослідження вагоме значення мають ідеї другого напрямку – егопсихології розвитку, з позиції якого взаємодія суб'єкта із середовищем розглядається у трьох вимірах: суб'єкт-об'єктному, суб'єкт-суб'єктному та розвитку сукупного суб'єкта (коли система відносин «суб'єкт-середовище» виступає як цілісний суб'єкт, реалізуючи при цьому принципи розвитку та саморозвитку), тобто фактично у цьому напрямі передбачається закладення підвалин для розуміння категорії полісуб'єктного середовища.

У педагогічних дослідженнях більше побутує поняття освітнього або навчального середовища. М. П. Черноушек узагальнив декілька підходів до трактування поняття освітнього середовища, що дало йому змогу виділити низку його суттєвих ознак [17, с. 57]:

- середовище не має чітко визначених і точно зафіксованих меж у просторі і часі (особливо це стосується віртуальних навчальних та освітніх середовищ);
- воно впливає інтегровано на всі органи чуття: інформацію про середовище суб'єкт отримує через узгодженість та поєднання даних, отриманих через посередництво усіх сенсорних органів;
- інформація про середовище і та, яку воно презентує, є неоднорідною: в ній можна виділити головну та другорядну, допоміжну частини (однак суб'єкт самостійно для се-

бе визначає тип цієї інформації);

- середовище містить завжди більше інформації, ніж суб'єкт свідомо може досягнути, опрацювати і зрозуміти;

- суб'єкт сприймає середовище в тісному зв'язку з діяльністю в цьому середовищі, і навпаки;

- середовищу, разом із фізичними властивостями, властиві ще й психологічні, а також символічне значення;

- середовище завжди здійснює свій вплив як єдине ціле.

В українських педагогічних наукових публікаціях досить часто фігурує поняття «навчальне середовище» [7, с. 26–27; 12, с. 440–441 та ін.]. Їх аналіз дає підстави зробити висновок про те, що автори цих публікацій вживають термін «навчальне середовище» у двох значеннях: 1) як синонім до поняття освітнього середовища; 2) як специфічний термін, що використовується у сфері комп'ютерного програмування.

**Результати (Results).** У контексті проблеми нашого дослідження очевидно є неможливість використання категорії «навчальне середовище» у другому із вищезгаданих значень. Щодо першого, то ми зробили свій вибір на користь словосполучення «навчальне середовище», зважаючи на мету і завдання роботи, які передбачають більш конкретизований, вузький діапазон вивчення досліджуваних явищ, що стосуються більше навчальних потреб учнів і педагогів у навчально-виховному процесі.

Такий вибір пояснюємо також тлумаченнями понять «освітній» і «навчальний» у Великому тлумачному словнику сучасної української мови, де перше поняття пояснюється як «той, що стосується до освіти, який поширює освіту, знання» [1, с. 682], тоді коли «навчальний» визначається як «той, що стосується до навчання, пов'язаний з ним, призначений для навчання, метою якого є навчання, тренування; пристосований до навчання» [1, с. 554].

Крім того, услід за І. Г. Поліщук [13, с. 8], який пропонує як основу для розмежування понять «освітнє середовище», «навчальне середовище», «розвивальне середовище», «комунікативне середовище» тощо використовувати особливості і характер процесу, що лежить в їх основі: цілісний педагогічний процес, процес навчання, процес розвитку, виховання, комунікації тощо. Відповідно, в основі поняття «навчальне середовище» закладаємо процес навчання з конкретного навчального предмету, до здійснення якого повинна відбуватися підготовка майбутнього вчителя-гуманітарія.

Ідея полісуб'єктності навчального середовища помітна і в працях А. І. Каташова, який вважає навчальне середовище функціональним і просторовим об'єднанням суб'єктів навчання, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки; таке середовище можна сприймати як модель соціокультурного простору, в якому відбувається становлення особистості [4, с. 8].

Водночас специфіка розвитку сучасної системи освіти, яка спрямована на опанування та реалізацію дидактичних і виховних можливостей ІКТ, дає нам підстави вести мову ще й про інформаційну орієнтованість сучасного навчального середовища, яке в науково-педагогічних дослідженнях теж не має однозначного формулювання (наприклад: «інформаційно-освітнє середовище» – І. А. Чайка [16, с. 79], Л. Ф. Панченко [11, с. 25] та ін.; «комп'ютерно-опосередковане навчальне середовище» – В. В. Лапінський [7, с. 26]; «інформаційно-комунікаційне середовище», «віртуальне освітнє /навчальне середовище» – В. Г. Терещук [14, с. 44] тощо).

Оскільки сьгодні інформатизація освіти спрямована не лише на підвищення рівня якості освітніх послуг, а, в першу чергу, на формування особливого інтелекту, нового типу мислення, особливих особистісних якостей, які можуть забезпечити успішність сучасного фахівця у постійно змінюваних технологічних, соціальних, інформаційних реаліях, значна увага в освітньому процесі відводиться мережі Інтернет, системам комп'ютерних комунікацій, мережевим технологіям, які здатні забезпечити якісно новий рівень взаємодії суб'єктів навчального процесу. Саме тому ми виділяємо категорію ІКТ-

полісуб'єкта (групового чи колективного суб'єкта) як повноцінного учасника взаємодії в навчальному середовищі, поряд із суб'єктом-учителем та суб'єктом-учнем, таким чином, утворюючи полісуб'єктне навчальне середовище (ПНС).

Отже, ПНС в нашому розумінні – це спеціально побудована система, структура і складові якої забезпечують необхідні умови для прояву навчальної активності її суб'єктів: педагога, учнів/ студентів та ІКТ-полісуб'єкта. Таке середовище матиме ознаки та складові інформаційного (навчальний процес передбачає роботу з навчальною інформацією) та віртуального (оскільки ІКТ-полісуб'єкт передбачає залучення до взаємодії ІКТ, мережеві спільноти, засоби мультимедіа тощо) середовищ.

Відповідно, інформаційно-освітнє середовище розуміємо як «багатоаспектну, цілісну соціально-психологічну реальність», що містить сукупність необхідних психолого-педагогічних умов, сучасних технологій навчання і програмно-методичних засобів навчання, побудованих на основі сучасних інформаційних технологій, що забезпечують суспільний пізнавальний процес і доступ до інформаційних ресурсів.

Оскільки термін «віртуальне навчальне середовище» увійшов у науковий обіг відносно недавно, зупинимося детальніше на характеристиці його сутності.

Провівши аналіз низки публікацій, В. Г. Терещук узагальнює про відсутність компромісного визначення зазначеного вище феномену [14, с. 41–42], більше того, авторка робить висновок про те, що значна кількість науковців вважає віртуальне навчальне середовище допоміжною програмною системою для створення віртуальних навчальних закладів чи для функціонування дистанційної форми навчання). Спільною серед авторів є думка про те, що це є навчальне середовище, реалізація якого можлива завдяки технічним засобам та телекомунікаційним мережам. Наприклад, Р. В. Маріот (R. V. Marriott) та П. Л. Торрес (P. L. Torres) розуміють його як on-line навчальне середовище, функціонування якого забезпечується залученням інформаційних та телекомунікаційних засобів [19, с. 321].

Аналізуючи сутність віртуального навчального середовища, варто наголосити на основних соціально-педагогічних функціях взаємодії в ньому суб'єктів: інформаційної, самозмінюючої, адаптивної. Особливу роль у реалізації цих функцій віддаємо процесу віртуальної соціалізації особистості суб'єкта, завдяки якій у віртуальному навчальному середовищі формується вільна особистість, спроможна здійснювати адекватний вибір, беручи на себе повну відповідальність за його наслідки. Окрім цього, соціалізація і навчальна взаємодія у віртуальному ПНС стає особливо важливою для осіб, чия реальна життєдіяльність є з певних об'єктивних причин (наприклад, фізіологічних чи фізичних, часом психоневрологічних) є міжособистісно неповною, певним чином обділеною (тут ми маємо на увазі учнів чи студентів з особливими потребами). Саме з цієї позиції взаємодія у віртуальному ПНС стає альтернативою для реальної. Це дає можливість квазісоціалізуватися, нівелюючи об'єктивні перешкоди, які унеможливають процес соціалізації у реальній взаємодії (інвалідність, недоліки зовнішності, мовлення, просторові й часові перешкоди тощо), певним чином компенсуючи їх.

Проаналізовані вище та інші визначення різних типів навчальних середовищ дають нам змогу з'ясувати структуру ПНС, хоч і в цьому питанні немає одностайної думки серед учених. Оскільки у ПНС суб'єкти навчальної взаємодії перебувають у спільній діяльності з ІКТ-полісуб'єктом, наділеним гіпертекстовими можливостями, у нашому розумінні ПНС є дисипативною, відкритою, з «безмежною» /нескінченною архітектурою, в якій кожен суб'єкт сам зданий визначити межі своєї діяльності в ПНС.

Отже, з урахуванням сказаного вище, структуру ПНС вбачаємо як взаємозалежну сукупність таких компонентів: 1) ключовий – суб'єкти навчальної взаємодії; 2) соціально-цільовий (соціальне оточення, спільна мета полісуб'єктної навчальної взаємодії, загальноприйняті для даного ПНС цінності, правила, традиції, норми поведінки); 3) інформаційно-змістовий (основні, додаткові, альтернативні професійно-освітні програми, організаційні та методичні документи (в паперовому та в цифровому форматі), навчальний та

навчально-методичний контент, який постійно поповнюється та оновлюється самими ж суб'єктами, а також інформація про нього в мережі, цифрові (мультимедійні програмні навчальні засоби (локальні та мережеві), інформаційно-дидактична інформація, розроблена суб'єктом-педагогом та суб'єктом-студентом і розміщена для вільного доступу в мережі, технології навчання (проблемна, проектна, симуляційна, імерсійна; 4) психодидактично діяльнісний (форми, методи, способи взаємодії, стиль спілкування, статус суб'єкта у взаємодії, елементи самоуправління, психолого-педагогічна культура спілкування); загальна мета і завдання в навчанні; характер і спрямованість полісуб'єктної взаємодії, стратегії педагогічного впливу, стиль взаємодії суб'єктів; 5) просторово-організаційний (матеріально-технічна база, часові межі етапів взаємодії); 6) рефлексійно-поведінковий (стратегії самоуправління, синергетичні стратегії, шляхи активізації суб'єктної активності) – див. рис. 2.

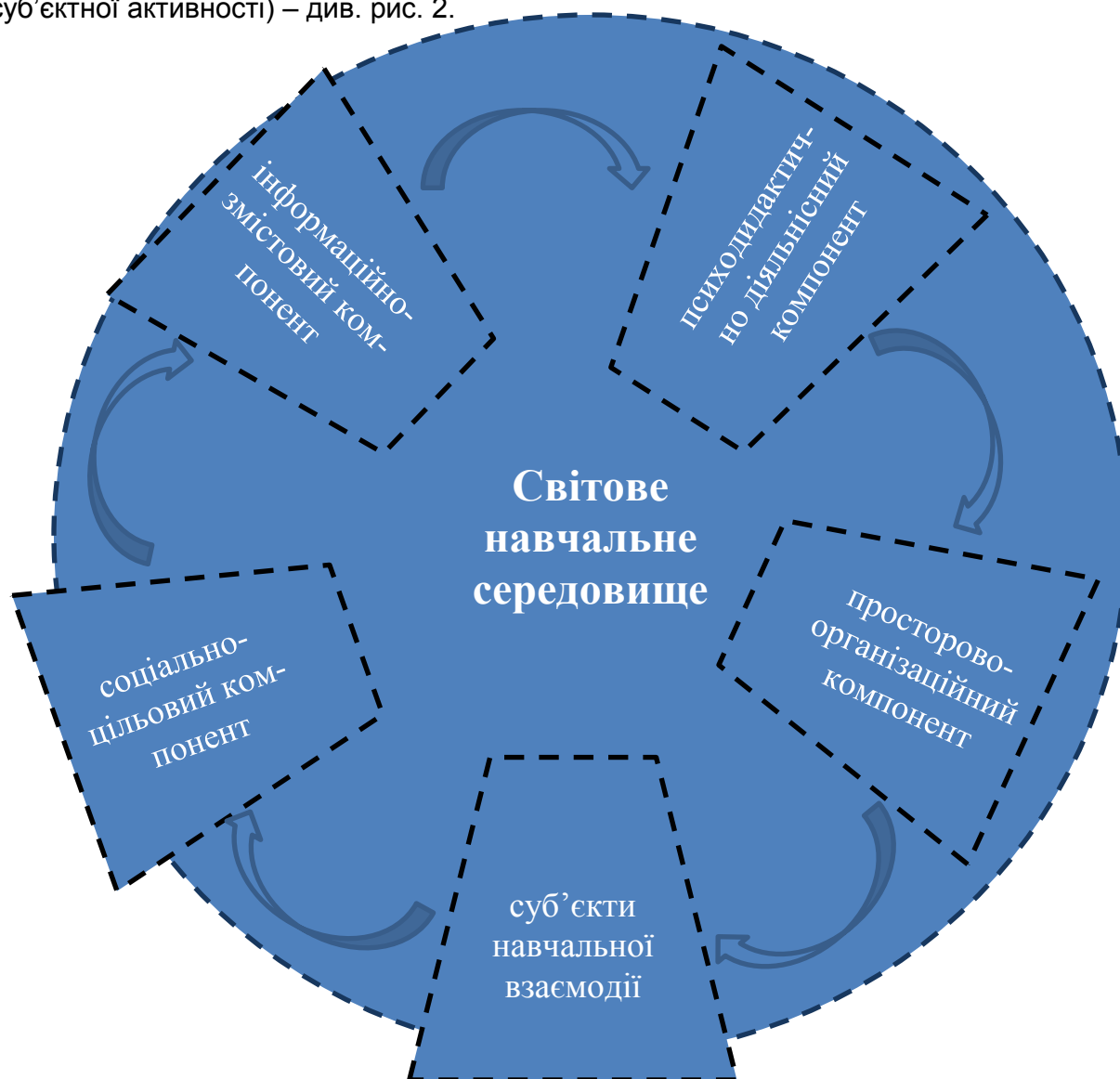


Рисунок 2. Структура ПНС (примітка: пунктир означає відкритість, незамкнутість структури).

Г. О. Ковальов та Ю. Г. Абрамова визначили низку принципів, які розкривають методологію ефективного функціонування навчального середовища:

- різноманітності і складності;
- взаємозв'язку різних функціональних зон;
- гнучкості та керованості;

- принцип середовища як носія символічного повідомлення;
- індивідуалізації (персоналізації);
- автономності [5, с. 189–195].

До цього переліку до принципів організації ПНС додаємо принцип забезпечення активності суб'єктів середовища, принцип самоорганізації діяльності в ПНС, принцип діалогової взаємодії, а також принцип імерсійності навчальної діяльності суб'єктів та принцип сформованості інформаційно-аналітичних умінь у суб'єктів навчальної діяльності. Вважаємо за доцільне подати певне пояснення останніх.

Імерсивність у науковій літературі розуміють як властивість занурювати користувача у певне середовище [14, с. 44]. Враховуючи існування віртуальної реальності у ПНС, зауважимо, що чуттєво-образна специфіка цієї реальності створює можливості для сенсорного і психічного занурення, створюючи, таким чином, ефект когнітивної присутності.

Ефект занурення, тобто імерсійності (з англійської immerse - занурювати) певним чином змінює роль користувача із зовнішнього спостерігача на активного учасника, підсилюючи у такий спосіб його суб'єктну активність. Відповідно, у такому середовищі студент має можливість ініціювати певні дії, які мають індивідуальні, властиві лише цьому суб'єкту, персональні наслідки, які, однак, узгоджені зі спільною діяльністю інших суб'єктів віртуальної реальності [18, с. 23]. Позитивний ефект імерсійності навчальної взаємодії у ПНС підтверджується позицією багатьох учених, які розуміють її як суб'єктне відчуття учасником взаємодії присутності, активної участі у подіях, які відбуваються у віртуальному, симульованому світі.

**Висновки і перспективи (Discussion).** Отже, врахування принципу імерсійності в організації навчальної діяльності в ПНС дасть змогу суттєво підвищити суб'єктну активність учасників взаємодії. Це пропонуємо здійснювати завдяки: 1) залученню суб'єктів до виконання завдань проблемного, творчого характеру, навчально-професійного проектування та моделювання, симулятивних завдань; 2) активному залученню суб'єктів до самостійного вирішення завдань, формуванню індивідуального стилю навчально-професійної діяльності; 3) формуванню у суб'єктів інформаційно-аналітичних умінь; 4) розвитку у суб'єктів креативно-критичного мислення.

Сутність принципу сформованості інформаційно-аналітичних умінь суб'єктів взаємодії у ПНС розуміємо через розкриття специфіки інформаційно-аналітичної діяльності, яку можна зобразити як послідовність відносно самостійних етапів такої діяльності:

- 1) визначення об'єкта, предмета і проблеми аналізу та збір інформації (із зазначеної проблеми, суміжних сфер, відбір базових джерел, які, ймовірно, будуть використані в ході аналізу; водночас відбувається критичне оцінювання знайденої інформації);
- 2) повторне оцінювання відібраної інформації, яке передбачає виділення з відібраного масиву тих даних, аналіз яких доцільно продовжувати; це здійснюється шляхом мислительних операцій: класифікації, синтезу, ранжування, з'ясування фактів;
- 3) визначення методу аналізу (ситуаційного, контент, порівняльно-зіставного, хронологічного, структурно-функціонального, статистичного тощо);
- 4) власне аналітична діяльність;
- 5) формування аналітичних висновків та їх презентація з подальшим практичним втіленням (аналітичну діяльність не вважаємо самоціллю, оскільки такий вид діяльності суттєво знижує мотивацію до її здійснення та послаблює рівень суб'єктної активності учасників ПНС).

Здійснення ефективної інформаційно-аналітичної діяльності неможливе без постійного розвитку аналітичного та креативно-критичного мислення, яке ми, на основі наукових висновків А. Р. Зубрик, розуміємо як багатоаспектний та багаторівневий когнітивний процес, що відзначається продуктивністю, і результатом якого є суб'єктивно новий продукт взаємодії аналітичного, критичного і креативного мислення; він є інноваційний за своєю суттю, змістом і формою [2, с. 32]. До визначеного зазначеною вище дослідницею

переліку складових креативно-критичного мислення ми додаємо його об'єднувальну властивість/ ознаку – дивергентність.

Наша позиція стосовно аналітичності мислення викладена вище. Щодо критичного мислення, то у цьому аспекті варто зазначити, що відмінність критичного та некритичного розуму можна охарактеризувати так: перший ретельно обдумує варіанти висновків, доказів, піддаючи їх об'єктивній критиці, тоді коли другий видає будь-яке перше рішення як остаточне. З точки зору розвитку суб'єктної активності, що є ключовою рушійною силою взаємодії в ПНС, критичне мислення є таким типом, який зумовлює саморозвиток та самовдосконалення, тобто воно забезпечує усвідомлення суб'єктом мислення сутності власних думок, причин їх виникнення.

Відповідно, критичне мислення – це мислення, яке забезпечує різностороннє бачення проблеми, логічні визначення питання, скеровування думок у потрібний для пошуку рішень напрям, самостійне формулювання висновків та рішень вирішення проблеми.

Сутність креативного мислення можна трактувати у дещо протилежному до критичного сенсі. Йому притаманні три вагомні ознаки: 1) воно продуктивне, оскільки його основна функція полягає у створенні «нового з нічого»; 2) воно позбавлене здатності оцінювати (творцеві важко оцінювати продукт своєї творчості); 3) воно здатне розширюватися (створення все більше і більше нових ідей).

Власне конструктивне поєднання дивергентного креативного, аналітичного та критичного мислення забезпечить суб'єкту полісуб'єктної взаємодії, на нашу думку, пошук і вибір правильного вирішення навчальних проблем, виконання завдань і досягнення навчальних цілей, підвищуючи у такий спосіб рівень його суб'єктної активності та ефективність навчальної взаємодії в ПНС.

Етапи мисленнєвої діяльності (як дивергентно аналітичної, критичної та креативної) можна зобразити у вигляді універсального мисленнєвого алгоритму, з наданням йому відповідно ознак аналітичності, критичності та креативності. Таким чином, для оптимального розуміння властивостей і специфіки ПНС слід чітко усвідомлювати особливості його основного компоненту – суб'єктів навчальної взаємодії.

Формування згаданих вище типів мисленнєвої діяльності можливе за допомогою створення відповідних психолого-педагогічних умов, обґрунтування яких потребує окремого вивчення. Саме у цьому напрямі будуть спрямовані наші подальші наукові розвідки.

### **Список використаних джерел**

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Гол. ред. В. Т. Бусел. – Київ : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
2. Зубрик А.Р. Формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: дис.. канд. пед. наук: 13.00.04 / Зубрик Андріана Романівна. – Тернопіль, 2010. – 249 с.
3. Иванова С.П. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности. – Псков : ПГПИ им. С.М. Кирова, 2002. – 228 с.
4. Каташов А.І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею: Автореф. дис.. канд.. пед.. наук: 13.00.01. – Луганськ, 2001. – 20 с.
5. Ковалев Г. А. Пространственный фактор школьной среды: альтернативы и перспективы / Г. А. Ковалев, Ю. Г. Абрамова // Учителю об экологии детства / Под ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панова. – М.: РАО, Психологический институт, ЦКФЛ, 1996. – С.189–199.
6. Козырев В. А. Теоретические основы развития гуманитарной образовательной сферы педагогического университета: Автореф. дисс. д-ра пед. наук: 13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования / В. А. Козырев. – СПб., 1999. – 42 с.
7. Лапінський В. В. Навчальне середовище нового покоління та його складові / В. В. Лапінський // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Серія № 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: збірник наук. праць. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – № 6(13). – С. 26–32.



8. Маркович Д. Ж. Социальная экология: книга для учителя / Д. Ж. Маркович. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
9. Мельник О. Л. Інтеграційні процеси в освіті (соціально-філософський аспект): Автореферат дис... канд. філософ. наук: 09.00.10 – філософія освіти / Оксана Леонідівна Мельник. – К.: КПІ, 2013. – 17 с.
10. Менг Т. В. Педагогические условия построения образовательной среды вуза / Т. В. Менг: Автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. – СПб., 1999. – 22 с.
11. Панченко Л. Ф. Інформаційно-освітнє середовище сучасного університету: [монографія] / Л. Ф. Панченко. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 280 с.
12. Пархінова Т. С. Сутнісні характеристики навчальних середовищ // Проблеми програмування. – 2010. – №2–3. Спеціальний випуск. – С. 440–443.
13. Полищук И. Г. Международное сотрудничество как фактор развития образовательной среды педагогического университета: Автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 / И. Г. Полищук. – СПб, 2000. – 20 с.
14. Терещук В. Г. Формування англомовної лексичної компетенції студентів немовних спеціальностей в умовах віртуального навчального середовища: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Віта Григорівна Терещук. – Тернопіль, 2014. – 297 с.
15. Хайдеметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ / М. Хайдеметс // Средовые условия групповой деятельности. – Таллин, ТПИ им. Э.Вильдэ, 1988. – С.7–58.
16. Чайка І. А. Професійна підготовка майбутнього педагога в інформаційно-освітньому середовищі наукової бібліотеки: Дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Ірина Анатоліївна Чайка. – Тернопіль, 2012. – 236 с.
17. Черноушек М. Психология жизненной среды / Пер. с чешского. – М.: Мысль, 1989. – 174 с.
18. Loader D. Jousting for the new generation. Challenges to contemporary schooling / D. Loader. – Australia: ACER Press, 2007. – 175 p.
19. Marriott R. V. Handbook of research on e-learning methodologies for language acquisition / R. V. Marriott, P. L. Torres. – New York: Information science reference, 2009. – 611 p.
20. Stokols D., Clitheroe C. Environmental psychology and environmental health / In H. Frumkin (Ed.). Environmental health: from local to global / D. Stokols, C. Clitheroe. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2010. – P.137–171.

### References

1. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoji movy [Big glossary dictionary of modern Ukrainian] (2004) Kyiv : Irpin : VTF «Perun», 1440.
2. Zubryk, A.R. (2010). Formuvannya produktyvnoho pedahohichnoho myslennia maibutnix uchyteliv humanitarnykh dyscyplin [Tekst]: dis. Kand. Ped. Nauk [The formation of productive pedagogical thinking of future teachers of Humanities]. Ternopil, 249.
3. Ivanova, S.P. (2002). Uchitel XXI veka: noopsichologicheskii podhod k analizu pedagogicheskoi dejatelnosti. [Neopsychological approach to the analysis of pedagogical activity], Pskov, 228.
4. Katashov, A.I. (2001). Pedahohichni osnovy rozvytku innovatsiinoho osvitnioho seredovyscha suchasnoho litseju [tekst]: avtoref. dys. kand. ped. nauk. ]Pedagogical basis of the development of innovative educational environment of a modern lyceum]. Luhansk, 20.
5. Kovaliov, G.A. (1996). Prostranstvienny factor shkolnoi sriedy: alternativy I perspiektivy. [Spacial factor of school environment: alternatives and perspectives]. M., 189–199.
6. Kozyriev, V.A. (1999). Tieorieticheskije osnovy razvitija gumanitarnoi obrazovatelnoi sriedy pedagogicheskogo univiersiteta [tekst]: Avtoref. dis. d-ra ped. nauk. [Theoretical basis of the development of humanitarian educational sphere of pedagogical university]. S-Pb., 42.
7. Lapinskyi, V.V. (2008). Navchalne seredovyshe novoho pokolinnia ta yoho skladovi. [Educational environment of a new generation and its constituent elements]. Scientific papers of M.Drahomanov National Pedagogical University. 6(13), 26–32.
8. Markovich, D. Zh. (1991). Sotsialnaja ekologija. [Social ecology]. M.: Prosvieshchenije, 176.

9. Melnyk, O.L. (2013). Intehratsijni protsesy v osviti (sotsialno-filosofskyi aspekt) [tekst]. Avtoref. dys. kand. filosof. nauk. [Integrational processes in education (social and philosophical aspect)]. K.: KPI., 17.
10. Menh, T.V. (1999). Pedagogicheskiye uslovija postrojenija obrazovatelnoi sriedy vuza [tekst]. Avtoref. dys. kand. ped. nauk [Pedagogical conditions of developing educational environment of a university]. S.-Pb., 22.
11. Panchenko, L. F. (2010). Informatsijno-osvitnie seredovyshche suchasnoho universytetu. [Information and educational environment of a modern university]: monograph. Luhansk, 280.
12. Parkhinova, T.S. (2010). Sutnisni kharakterystyky navchalnykh seredovyshch. [Essential characteristics of educational environments]. Problems of programming. 2–3, 440–443.
13. Polishchuk, I.G. (2000). Mizhdunarodnoje sotrudnichestvo kak factor razvitija obrazovatelnoi sriedy piedagogicheskogo univiersitieta. [International cooperation as a factor of development of the educational environment of a pedagogical university]. Avtoref. dys. kand. ped. nauk. – S.-Pb, 20.
14. Tereshchuk, V.H. (2014). Formuvannia anhlomovnoji leksychnoi kompetentsiji studentiv nemovnykh cpetsialnostej v umovakh virtualnoho navchalnoho seredovyshcha. [Formation of English language lexical competence of non-linguistic students under conditions of virtual educational environment]. Dys. kand. ped. nauk. Ternopil, 297.
15. Khaidmets, M. (1988). Fenomen personalizacyi sriedy: teorieticheskii analiz. [A phenomenon of personalization of the environment: theoretical analysis]. Environmental conditions of group activity. Tallin, 7–58.
16. Chaika, I.A. (2012). Profesijna pidhotovka maibutioho pedahoha v informatsijno-osvitniomu seredovyshchi naukovoji biblioteki. [Professional education of a future teacher in educational environment of a scientific library]. Dys. kand. ped. nauk. – Ternopil. 236 p.
17. Chernoushek, M. (1989). Psihologia zhyzniennoi sriedy. [Psychology of life environment]. M., 174 p.
18. Loader, D. (2007). Jousting for the new generation. Challenges to contemporary schooling / D. Loader. – Australia: ACER Press, 175 p.
19. Marriott, R. V. (2009). Handbook of research on e-learning methodologies for language acquisition / R. V. Marriott, P. L. Torres. – New York: Information science reference, 611 p.
20. Stokols, D., Clitheroe, C. (2010). Environmental psychology and environmental health / In H. Frumkin (Ed.). Environmental health: from local to global. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. pp.137–171.

## **СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ ПОЛИСУБЪЕКТНОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЫ**

**Е. А. Спиваковская**

**Аннотация.** В статье определено и обосновано сущность авторского понимания понятия виртуальной полисубъектной учебной среды. В результате исследования определено структуру виртуальной полисубъектной учебной среды: 1) субъекты учебного взаимодействия; 2) социально-целевой (социальное окружение, общая цель полисубъектного учебного взаимодействия, общепринятые для этой среды ценности, правила, традиции, нормы поведения); 3) информационно-содержательный (основные, вспомогательные, альтернативные профессионально-образовательные программы, организационные и методические документы (в бумажном и цифровом формате), учебный и учебно-методический контент, который постоянно обновляется и пополняется самими же субъектами, а также информация о нем в сети, цифровые (мультимедийные программные учебные средства (локальные и сетевые), дидактическая информация, разработана субъектом-учителем и субъектом-студентом и размещена для свободного доступа в сети, технологии обучения (проблемная, проектная, симуляционная, иммерсионная); 4) психодидактически деятельностный (формы, методы, способы взаимодействия, стиль общения, статус субъекта во взаимодействии, элементы самоуправления, психолого-педагогическая культура общения); общая цель и задания в обучении; характер и направленность полисубъектного взаимодействия, стратегии педагогического влияния, стиль взаимодей-

ствія суб'єктів; 5) просторово-організаційний (матеріально-технічна база, часові обмеження етапів взаємодії); 6) рефлексивно-поведінковий (стратегії самоуправління, синергетичні стратегії, шляхи активізації суб'єктної активності).

**Ключові слова:** освітнє середовище, освітнє просторове середовище, інформаційно-освітнє середовище, віртуальне середовище, віртуальне середовище полісуб'єктної навчальної середовища, структура полісуб'єктної навчальної середовища.

## THE NOTION OF VIRTUAL MULTISUBJECT LEARNING ENVIRONMENT

Ye. O. Spivakovska

**Annotation.** The author's understanding of the notion of virtual multisubject learning environment has been defined and substantiated in the article. As a result of the scientific research there has been defined the structure of virtual multisubject learning environment: 1) the subjects of educational interaction; 2) socio-aim-based (social environment and background, mutual aim of multisubject educational interaction, common for the members of this environment values, rules, traditions, behavior norms); 3) information-content-based (basic, supplementary, and alternative professional-educational programs, organizational and methodic documents (in both paper and digital format), educational and methodic content which is constantly being renewed and enriched by the subjects themselves, the information about the environment in the net, digital educational means (multimedia educational products (local and Internet-based), didactic information developed by the teacher-subject and student-subject and placed in the net for free access, educational technologies (problem-based, project-based, simulation, immersive); 4) psych-didactic and activity based (forms, methods, ways of interaction, the style of communication, subject's status in the interaction, the elements of self-management, psychological and pedagogical culture of communication); common aim and tasks in learning; the character and direction of multisubject interaction, the strategies of pedagogical influence, subject interaction styles; 5) space-organizational (material and technical background, the time frame of interaction); 6) reflexive-behavioural (self-management strategies, synergetic strategies, the ways of activation of subject activity).

**Keywords:** educational environment, educational просмір, information-educational environment, virtual environment, virtual multisubject learning environment, the structure of multisubject learning environment.

УДК 377-057.87:613

ОСОБЛИВОСТІ САНИТАРНО-ГІГІЄНИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА ПРОФІЛАКТИЧНОЇ РОБОТИ СЕРЕД СТУДЕНТІВ АГРОЕКОЛОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ

**А.М.Сук**, аспірантка кафедри соціальної педагогіки  
та інформаційних технологій в освіті

**Національний університет біоресурсів і природокористування України**

E-mail: [alinales@list.ru](mailto:alinales@list.ru)

**Анотація.** У статті розкрито об'єктивні передумови й особливості санітарно-гігієнічного виховання та профілактичної роботи серед підлітків. Розглянуто програми підготовки молоді до реалізації знань про здоровий спосіб життя, збереження здоров'я дітей підліткового періоду та формування у них навичок здорового способу життя. Представлено зміст спецкурсу студентів агроєкологічного коледжу до санітарно-гігієнічного виховання та профілактичної роботи з дітьми підліткового віку.

**Ключові слова:** молодь, культура здоров'я, здоровий спосіб життя, спецкурс, оздоровчі заходи.

© А. М. Сук, 2016