

МАМЧУР Лідія Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри практичного мовознавства Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

INFORMATION ABOUT AUTHORS

KUCHERENKO Iryna Anatolievna – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Practical Linguistics, Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna

Circle of scientific interests: methodology of teaching the Ukrainian language, communicative

linguistics, cognitive methodology, psycholinguistics

MAMCHUR Lidiya Ivanivna – doctor of pedagogical sciences, professor, professor of the department of practical linguistics of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: methodology of teaching the Ukrainian language, communicative linguistics, cognitive methodology, psycholinguistics.

Дата надходження рукопису 07. 08. 2018 р.

Рецензент – д.п.н. професор Н. А. Калініченко

УДК: 37.0:372:376

МІСР Тетяна Іванівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри початкової освіти Київського університету імені Бориса Грінченка
e-mail: t.miier@kubg.edu.ua

**РОЗГЛЯД ФЕНОМЕНУ «ОСВІТНИЙ ПРОСТІР»
У КОНТЕКСТІ ПОЄДНАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ СУЧАСНИХ НАУКОВИХ
НАПРАЦЮВАНЬ З ВАГОМОЮ ПЕДАГОГІЧНОЮ СПАДЩИНОЮ МИНУЛОГО**

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Глобалізаційні процеси, стрімке зростання обсягів інформаційних ресурсів та мобільне їх використання для активного життя спричинили розвиток суспільства спочатку як інформаційного, а згодом і як суспільства знань. Сучасний розвиток суспільства характеризується, з одного боку, прискоренням збільшенням обсягу знань у різних галузях людської життєдіяльності, а, з іншого – зростанням ролі комп'ютерної комунікації, зокрема опосередкованою взаємодією індивідів, циркуляцією інформаційного потоку та швидким доступом до інформаційних даних.

І в інформаційному суспільстві, і в суспільстві знань нового імпульсу й нових якостей набуває вся система масової комунікації, а особливо та частина соціальної інформації, що охоплює такі складові, як світоглядна, духовна, естетична, публіцистична, побутова тощо. Базовим у розумінні масової комунікації є інформаційний простір, у якому і завдяки якому виробляється, існує, циркулює, розвивається, використовується інформація. Інформаційний простір – це поняття, сутність якого можна трактувати з огляду на територіальний, повітряний, космічний, технічний, економічний та людський аспекти, оскільки виробником і споживачем соціальної інформації є людина, за її відсутності інформація втрачає свій сенс.

Зазначене активізує всебічний розгляд проблеми функціонування світового інформаційного простору в значенні обширу, котрий включає в себе інформацію про сукупність усіх форм матерії у космічному просторі в цілому та земному зокрема; обширу, в межах якого людська діяльність стає визначальним чинником розвитку й продукування інформації; обширу, котрий існує в модусах минулого, теперішнього і майбутнього, а отже містить активний інформаційний простір та неактивні інформаційні простори майбутнього й минулого.

Авторка статті вдається до тлумачення понять «*активний інформаційний простір*» («обшир, у якому й завдяки якому виробляється, існує, циркулює, розвивається, використовується інформація» [1, с.109]), «*неактивний інформаційний простір майбутнього*» («обшир, котрий включає в себе інформацію про сукупність усіх форм матерії, пізнання якої в процесі людської діяльності стає визначальним чинником розвитку й продукування інформації; існує в модусі майбутнього; обшир пізнання, зміна меж якого визначає тенденції подальшого цивілізаційного розвитку» [1, с.109]) та «*неактивний інформаційний простір минулого*» («обшир, котрий включає в себе інформацію про сукупність усіх форм матерії, які стосуються попередньої людської діяльності; існує в модусі минулого; обшир пізнання, зміна меж якого в більшій чи меншій

мірі впливає на соціальний розвиток» [1, с. 109]).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На початку XXI століття освітній простір піднесено в ранг об'єктів наукових досліджень. Зокрема цей феномен розглядається і як результат, і як перспектива інтеграційних процесів у системі освіти (С. Бондирева, О. Веряєв, Б. Гершунський, В. Гінецинський, А. Самодрин, В. Слободчиков, Г. Щевельова та ін.). Також увага акцентується на: розробленні психолого-педагогічних умов створення освітнього простору особистості (Т. Ткач, І. Шендрик, І. Фрумін та ін.); побудові концептуальної моделі освітнього простору учня в ЗНЗ (А. Цимбалару); характеристиках освітнього простору (В. Коновальчук та ін.).

Мета статті. У даній статті йтиметься про активний інформаційний простір, зокрема про освітній простір як його складник, що містить інформацію, котра, витримавши плин часу, засвідчила свою значущість, дієвість і міжконтинентальну затребуваність. Саме такою інформацією авторка статті вважає ідеї, які ввійшли до педагогічної спадщини В. Сухомлинського. Розглянемо ці ідеї в контексті характеристик освітнього простору, у який надходить інформація з активного інформаційного простору, котрий, у свою чергу, поповнюється інформацією в результаті зміни меж неактивного інформаційного простору минулого у наслідок активного його пізнання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до сучасних наукових напрацюваннях, зокрема доробку В. Коновальчук [2], характеристикою освітнього простору є його фрактальність, яка виявляються в тому, що освітній простір розглядається як фрактал соціального простору, в якому взаємодіють різні об'єкти, що впливають на освіту і визначають її характер. «Фрактальності властива самоподібність: як би не ділили фрактал, у результаті всіх поділів отримується та ж сама вихідна форма, тільки у зменшеному вигляді. Фрактал – це динаміка самоподібності, яка відтворюється на різних рівнях його поділу або множення. Повторюючись у кожній своїй частині та в частинах цих частин, змінюючись у масштабах, фрактал зберігає свою структуру. І це не математична фантазія, це єдино достовірний спосіб описати складні явища нашого світу. Гуманітарне і філософське мислення теж починає поступово освоювати принцип фрактальності. За властивістю самоподібності світ ділиться на зменшені подоби до себе, простори та підпростори. Піраміда життя складається із пірамідок

меншого розміру, які, у свою чергу, теж складаються з ще менших пірамідок. Отже, і кожне понятійне ціле складається з безлічі своїх зменшених подоб» [2, с. 29].

У контексті фрактальності освітнього простору привертають увагу ідеї В. Сухомлинського, якими засвідчується:

- необхідність розгляду освітнього простору як фракталу соціального простору, що зазнає постійних змін («Рівень знань молоді людини 70-90-х років буде незрівнянно вищий від рівня знань молоді попередніх десятиліть» [3, с. 17]);

- вплив фракталів освітнього простору на рівень розвитку соціального простору («Люди, які в роки отрочтва і ранньої юності виконувати трудові завдання, що мали світоглядну спрямованість, у зрілі роки відзначаються тим, що в них є свої погляди на важливі закономірності природи і праці» [4, с. 211]);

- функціонування фракталів освітнього простору на основі активності того, хто навчається («пізнаючи – доводити і доводячи – пізнавати») [5, с. 212]).

Далі акцентуємо увагу на деміургічності. Цією характеристикою передбачається природна й гармонійна творчо-розвивальна динаміка освітнього простору. Варто наголосити на тому, що розвиток є «процесом незворотної, спрямованої, закономірної зміни матеріальних та ідеальних об'єктів. Тільки одночасна наявність усіх трьох зазначених властивостей виділяє процес розвитку серед інших змін» [2, с. 30]. У контексті деміургічності незворотність змін характеризує функціональність. Відсутність спрямованості засвідчує про те, що зміни не можуть накопичуватися, а відсутність закономірності змін вказує на випадковість процесів.

На деміургічність освітнього простору (без зазначення терміну) вказував і В. Сухомлинський. Зокрема педагог зазначав, що «інтелектуальне заглиблення учня в певну галузь науки сприяє тому, що з відповідного предмета він знає значно більше, ніж вимагає шкільна програма. А чим більше це заглиблення, тим ширше коло інтелектуальних інтересів учня. Більше того, ми переконалися, що таке випередження програми – з певної галузі знань окремими учнями – необхідна умова багатого розумового життя колективу і умова розвитку задатків кожної особистості. Розумний, розвинений учень завжди з одного чи кількох предметів випереджає програму. Глибокі, ґрунтовні знання з усіх предметів у поєднанні з розвитком особливого інтересу до одного предмета, до однієї галузі знань – у цьому важлива умова всебічного розвитку

людини» [4, с. 245]) й природної і гармонійної творчо-розвивальної динаміки освітнього простору. Зазначене набуває особливого звучання в умовах: по-перше, поширення глобалізаційних процесів на розвиток людини у складі світового суспільства; по-друге, зростання варіативності вибудовування комунікаційних зв'язків між суб'єктами освітнього процесу; по-третє, становлення нових закономірностей формування та розвитку освітнього простору як фракталу соціального простору.

Така характеристика освітнього простору як рефлексивність породжується тим, що, за узагальненням А. Цимбалару [5], освітній простір на відміну від освітнього середовища уміщує особистість як об'єкт, який взаємодіє з іншими об'єктами, у процесі чого вони змінюються і відбувається їх суб'єктивація; є результатом конструктивної діяльності особистості; виявляється у процесі суб'єктивного сприймання, осмислення і освоєння об'єктивної реальності – освітнього середовища; характеризується динамічністю, оскільки формує і відображає елементи складної системи соціальних зв'язків суб'єкта через хронотоп; відображає реальні й достовірні освітні події, які відбуваються тут і зараз або мають відбутися обов'язково.

Рефлексивність як характеристика освітнього простору передбачає сформованість у суб'єкта здатності до самоаналізу, осмислення й переосмислення своїх предметно-соціальних ставлень до оточуючого світу, а також здатності до відображення одним суб'єктом внутрішнього світу іншого, оскільки рефлексія – це не просто знання й розуміння діючим суб'єктом іншого, а й усвідомлення ним того, як той інший його сприймає і розуміє.

У контексті аналізу рефлексивності як характеристики освітнього простору значущими є міркування В. Сухомлинського про необхідність формування в учнів «вміння стати віч-на-віч з власною душею» [6, с. 602] та «здатності бути суддею власної душі» [6, с. 603]. На переконання великого педагога, цьому сприятиме «вдумливий, проникливий і вимогливий погляд у самого себе» [6, с. 602], а також створення ситуацій, під час яких учням вдається «відкрити очі на самого себе» [6, с. 603]. Аналізуючи зазначенні висловлювання, можна стверджувати, що В. Сухомлинський, не оперуючи терміном «рефлексивна ситуація», вказував на необхідність реалізованості процесу входження свідомості суб'єкта в режим самоаналізу, самопізнання, що здійснюються на певному емоційному фоні.

Додамо, що термін «рефлексивна

ситуація» введено в науковий обіг З. Становських [7] на початку ХХІ століття. Учена зазначає, що поштовхом, вихідною точкою рефлексії найчастіше буває неузгодженість, конфліктність інформації, невирішуваність задачі, суперечливість особистісно значущої інформації чи проблемної ситуації під час виконання діяльності тощо. Операції усвідомлення, зіставлення, аналізу дають поштовх для осмислення, формують інформаційний зміст механізму переосмислення.

Рефлексивна ситуація – це сукупність життєво значущих для індивіда протиріч, які він активно прагне розв'язати за умови відсутності відомих способів її вирішення або не результативного застосування відомих шляхом рефлексивного (мисленого) виходу за межі наявної ситуації (децентрація), дистанціювання від неї, усвідомлення всіх значущих умов та чинників і віднайдення принципово нових способів подальшої реалізації діяльності (практичної чи інтелектуальної). Результатом вирішення рефлексивної ситуації є розширення та переструктурування самосвідомості особистості, що відображається на подальшій діяльності й супроводжується певними переживаннями.

Аналізуючи рефлексивність як характеристику освітнього простору, у науковому джерелі [7] йдеться про такі *якісні характеристики рефлексії*, які фасилітують входження свідомості суб'єкта у «рефлексивний режим», тобто стан рефлексивного аналізу ситуації. Педагогічна спадщина В. Сухомлинського багата на описи реальних подій, під час перебігу яких мають місце ті чи інші якісні характеристики рефлексії. Далі конкретизуємо ці характеристики та унаочнимо їх зміст відповідними ідеями В. Сухомлинського:

- *Відповідність змісту рефлексії актуальним потребам особистості*, що забезпечує суб'єктивну значущість рефлексії та наявність мотивації до її здійснення. «Учитель має зуміти відчутти, що відбувається в душі дитини. Відносини, які склалися за конкретних обставин, він має уміло використати для того, щоб примусити маленьку людину глянути на себе ніби збоку та очима іншої людини» [6, с. 590].

2. Виникнення рефлексивної ситуації породжується *наявністю конфліктності, неузгодженості інформації, мотивів, способів здійснення* тощо, тобто фактом когнітивного дисонансу. Відповідно до міркувань В. Сухомлинського «примусити учня працювати фізично значно легше, ніж навчити його поєднувати зусилля рук і розуму, а саме в

такому поєднанні – дійовий ключ до відчуття неузгодженості в змісті інформації, яка сприймається та до формування вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки» [8, с. 134]).

3. *Необхідність прояву свідомої активності в напрямі спроб вирішення проблеми* шляхом аналізу, свідомої ревізії різноманітних її складових (свідоме самостійне цілепокладання). «Потрібно учнів на основі аналізу долати інтелектуальні труднощі, а не штучно полегшувати засвоєння важкого навчального матеріалу, злагоджуючи гострі кути» [8, с. 9]). На переконання В. Сухомлинського, «кожен учень повинен запалитися прагненням досягти кращих наслідків своєї роботи. Але це натхнення прийде не внаслідок якихось спеціальних заходів – бесід, зборів та ін., а насамперед внаслідок правильної організації праці учнів» [8, с. 10].

4. *Прояв специфічної інтелектуальної активності* (вихід за межі наявної ситуації і посідання особистістю «суб'єкт-об'єктної» позиції відносно самої себе (механізм децентрації), перехід у «рефлексивний режим» функціонування самосвідомості) та *вирішувальність рефлексивної ситуації* тільки шляхом віднайдення нових, раніше невідомих способів діяльності (інтелектуальної чи практичної), що призводить до утворення нових свідомісних змістів шляхом збагачення, переструктурування наявних. У педагогічній спадщині В. Сухомлинського йдеться про «створення передчуття успіху під час виконання раніше невідомих способів діяльності» [5, с. 12].

Аналізуючи рефлексивність як характеристику освітнього простору, варто акцентувати увагу на *поточній* (здійснюється в ході навчального процесу) та *підсумковій* (логічно і тематично завершує певний період діяльності) *навчальній рефлексії*. Підсумкова рефлексія відрізняється від поточної – збільшенням періоду рефлексії, більшим ступенем визначеності з боку педагога. Поточна рефлексія, будучи спрямованою на активізацію процесу осмислення предметної діяльності, її мету, основні етапи, проблеми, суперечності, способи діяльності, результати, представлена такими видами, як [9]: 1) *рефлексія діяльності* (осмислення способів дій (діяльності), прийомів роботи з навчальним матеріалом); 2) *рефлексія змісту навчального матеріалу* (з'ясування, як учні усвідомили зміст вивченого); 3) *рефлексія настрою й емоційного стану* (використовується на початку і в кінці уроку, щоб з'ясувати емоційний стан учнів і побачити як змінюється їхній настрій протягом процесу

навчання).

У педагогічній спадщині В. Сухомлинського зазначені види рефлексії відображено на практичному тлі, оскільки на переконання педагога «розумова вихованість не рівнозначна обсягу набутих знань: уся суть у тому, як відбувається життя знань у складній і багатогранній діяльності людини» [6, с. 92].

Про значущість рефлексивності як характеристики освітнього простору йдеться й в інших міркуваннях В. Сухомлинського, зокрема таких: «думаючи над труднощами, на які натрапляють у своїй роботі тисячі педагогів, ми почали догадуватися про причини сумного явища: багато учнів, що успішно вчилися в дитинстві, в підлітковому віці стають, за характеристиками вчителів, тупити, нездатними, байдужими; навчання для них – мука й каторга. Причина цього зла в тому, що саме у той період, коли розум потребує роздумів, міркувань, самоаналізу, осмислення й переосмислення своїх ставлень до оточуючого світу, розум звільняється від думки, всі педагогічні мудрування вчителя спрямовані на те, щоб зробити свій виклад як найзрозумілішим, щоб підліткові легко було засвоїти, як звикли говорити. Виходить парадокс: те, що, за задумом учителя, мало б полегшити розумову працю, по суті, утруднює її, немовби присипляє, притуплює допитливий розум» [3, с. 400–401].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. В умовах переходу світового співтовариства на новий щабель свого розвитку актуалізуються різні питання модернізації освітньої галузі, у тому числі й ті, які в тій чи іншій мірі впливають, по-перше, на розуміння сутності освітнього простору; по-друге, на його функціонування в нових умовах. Реалізованість модернізаційних процесів розгортається на основі ґрунтовних наукових розробок. У даному випадку йдеться про виокремлення різних просторів, зокрема активного інформаційного простору, неактивного інформаційного простору майбутнього та неактивного інформаційного простору минулого; акцентування уваги на функціонуванні освітнього простору, віднесенні фрактальності, деміургічності, рефлексивності до його характеристик тощо. У той же час модернізаційні процеси в освіті мають своїм осердям інформацію, яку в результаті цілеспрямованої мисленнєвої діяльності переведено в активний інформаційний простір з неактивного інформаційного простору минулого. Зазначене в повній мірі стосується ідей педагогічної спадщини В. Сухомлинського, котрі відображено в його працях, проте не актуалізовано в контексті модернізаційних

процесів в освітній галузі. Подальші розвідки мають збагатити активний інформаційний простір виокремленням значущих та невідомих дотепер ідей педагогічного доробку як В. Сухомлинського, так і інших педагогів та вчених.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Мієр Т. І. Організація навчально-дослідницької діяльності молодших школярів: монографія / Т. І. Мієр. – Кіровоград: ФО-П Александрова М. В., 2016. – 424 с.

2. Коновальчук В. І. До проблеми філософських засад освітнього простору / В. І. Коновальчук. – Наукові записки Малої академії наук України: (збірник наукових праць). – Київ: ТОВ «СІТПРИНТ». – 2014. – С. 27–33 (Серія : Педагогічні науки, вип. 5).

3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. Київ: «Рад. школа», 1977. – 671 с.

4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 4. Київ: «Рад. школа», 1976. – 640 с.

5. Цимбалару А. Д. Теоретичні та дидактико-методичні засади педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.09. «Теорія навчання» / А. Д. Цимбалару. – К., 2014. – 41 с.

6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 1. Київ: «Рад. школа», 1976. – 654 с.

7. Становських З. Л. Рефлексивні компоненти професійного самовизначення старшокласників: дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія / Інститут педагогіки і психології професійної освіти / З. Л. Становських. – Київ, 2005. – 271 с.

8. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 5. Статті. – Київ «Рад. школа», 1977. – 639 с.

9. Полонська Т. К. Використання прийомів рефлексії на уроках іноземної мови у профільній школі / Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2012 рік: наукове видання. – Київ: Інститут педагогіки, 2013. – С. 187.

REFERENCES

1. Miier, T. I. (2016). *Orhanizatsiia navchalno-doslidnytskoi diialnosti molodshykh shkoliariv: monohrafiia*. [Organization of educational and research activity of junior pupils]. Kirovohrad.

2. Konovalchuk, V. I. (2014). *Do problemy filosofskykh zasad osvithnoho prostoru*. [To the problem of the philosophical foundations of the educational space]. Kyiv.

3. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). *Vybrani tvory. V 5-ty t. T. 3. Sertse viddaiu ditiam. Narodzhennia hromadianyna. Lysty do syna*. [Selected Works. In 5 t. T. 3. I give my heart to children. Birth of a citizen. Letters to the son]. Kyiv: «Rad. shkola».

4. Sukhomlynskyi, V. O. 1976. *Vybrani tvory. V 5-ty t. T. 4*. [Selected Works. In 5 t. T. 4.]. Kyiv: «Rad. shkola».

5. Tsymbalaru, A. D. (2014). *Teoretychni ta dydaktyko-metodychni zasady pedahohichnoho proektuvannia osvithnoho prostoru v shkoli I stupenia*. [Theoretical and didactic-methodical principles of pedagogical designing of educational space in the school of the 1st degree]. Kyiv.

6. Sukhomlynskyi, V. O. (1976). *Vybrani tvory. V 5-ty t. T. 1*. [Selected Works. In 5 t. T. 1.]. Kyiv: «Rad. shkola».

7. Stanovskyykh, Z. L. (2005). *Refleksyivni komponenty profesiinoho samovyznachennia starshoklasnykiv*. [Reflexive components of professional self-determination of senior pupils]. Kyiv.

8. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). *Vybrani tvory. V 5-ty t. T. 5*. [Selected Works. In 5 t. T. 5.]. Kyiv: «Rad. shkola».

9. Polonska, T. K. (2013). *Vykorystannia pryimiv refleksii na urokakh inozemnoi movy u profilnii shkoli*. [Use of reflection techniques in foreign language lessons in a specialized school]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

МІЄР Тетяна Іванівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри початкової освіти Київського університету імені Бориса Грінченка.

Наукові інтереси: дидактичний інструментарій сучасної освіти, різноспособове учіння, поліфункціональна діяльність педагога.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

MIER Teniana Ivanivna – doctor of pedagogical sciences, docent, professor of the department of primary education of Borys Hrinchenko Kyiv university

Circle of scientific interests: didactic toolkit of modern education, ways of learning, multifunctional activity of a pedagogue.

*Дата надходження рукопису 07. 08. 2018 р.
Рецензент – д.п.н. професор Н. А. Калініченко*