

научного знання, а в других – парадигми всередині однієї і тієї ж науки. Естественно, во второму випадку його аналіз буде «подробнее» і точніше. Аналогічно, і з об'єктною осью: можна в якості об'єкта аналізу приймати во увагу тільки дуже широкі об'єкти (наприклад, загальні характеристики соціума в якійсь-то період його розвитку), а можна і менше загальні теми (наприклад, особливості гендерних відносин в цьому суспільстві).

Возможні три варіанти реалізації ИП: три розрознені картини по кожній осі; двовимірний активність, наприклад, «об'єктно-дисциплінарна»; третя – «об'єктно-дисциплінарно-суб'єктна» картина, конечно, найбільш переважлива, але і технічно складніше здійснювана. Втім, навіть в своїй обособленості, ці три картини достатньо цікаві і практично корисні.

Список использованной литературы

1. Култыгин В. П. Триангуляция. Режим доступа: <http://www.ecsocman.edu.ru/images/pubs/2005/07/27/0000217283/004.KULTYGIN.pdf>

Lily Sazhina. The Opportunities of Triangulation Approach to the analysis of gender culture of the individual and gender studies.

The article is devoted to a method of triangulation to the sociological study. The author proves the integrative approach involving the use of a three-dimensional framework for analyzing the numerous concepts dealing with gender issues. The article described three basic components of the research space: object, disciplinary, subjective. They are sufficient for effective analysis, comprehensive and objective assessment of various verbally expressed scientific material.

Key words: sociology, gender studies, integrative approach, triangulation, the method of study.

УДК 37.022

А. С. Бик

УРОК У КОНТЕКСТІ ІНФОРМАЦІОГЕННОЇ ПРИРОДИ ОСВІТИ: СТРУКТУРНИЙ ПІДХІД

У статті розкривається інформаційно-інтелектуальна природа освіти як інформаційно-інтелектуального ресурсу особистості, а також характеризуються складові уроку, його місце та основні функції у системі освітньої діяльності школи.

Ключові слова: інформаційно-інтелектуальна природа освіти, інформаційно-інтелектуальний ресурс особистості; інформаційно-сміслова, інтелектуально-сміслова, ресурсно-сміслова складова освіти.

Постановка проблеми. Розвиток українського суспільства в умовах глобалізації усіх сфер життєдіяльності людини постійно вимагає глибокого

переосмислення природи освіти як визначального чинника функціонування національної економіки в її інтелектуальному, стратегічному, кадровому, технологічному, матеріально-технічному, ресурсному та інших аспектах. Адже навчання впродовж життя кожного члена постіндустріального суспільства – це фундаментальний закон життєдіяльності і самореалізації індивідуума як людини, особистості й громадянина. Таке пошукання наукового інтересу до проблематики виявлення природи освіти є закономірною відповіддю на виклики інформаційної моделі світобачення, основні положення та цінності якої бурхливо опановують країни постіндустріального інформаційно-інтелектуального суспільного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремим питанням наукового переосмислення природи освіти останнім часом приділяли увагу багато вчених у галузі філософії, психології, педагогіки, інформатики, соціології та інших наук (В. Андрущенко, І. Бех, В. Кремень, В. Олійник, Є. Подольська, М. Романенко, В. Семиченко та інші).

Мета статті. Пропонована уважному читачеві стаття має на меті розкрити природу освіти в контексті законів, принципів та методів інформаціології, а також дослідити урок як основну організаційну форму навчання в школі.

Виклад основного матеріалу. Насамперед варто підкреслити, що освіта розглядається нами як невід’ємна складова суспільного виробництва і, безперечно, базовий компонент національної економіки. Освіта в її широкому розумінні - це інформаційно-інтелектуальний ресурс особистості, держави, суспільства [1, 4]. Іншими словами, освіта – це інформаційно-інтелектуальний ресурс особистісної самореалізації працівників у процесі їх фахової діяльності.

Аналіз запропонованого визначення освіти містить такі рельєфно окреслені смислові складові, як інформаційна, інтелектуальна та ресурсна. Генералізораний продукт взаємодії цих складових й виражає у своїй цілісності та взаємопов’язаних виявах природу освіти.

Розглянемо зазначені вище смислові складові освіти в їх генно-функціональних (продуктивних) вимірах.

Інформаційно-смислова складова освіти інтегрує в собі все багатство уявлень, понять, категорій, ідей, правил, принципів, законів, концепцій і теорій особистісної самореалізації в процесі продуктивної діяльності працівника. У смисловому аспекті інформаційна складова освіти виокремлюється у своєрідний виробничий (комунікативний) простір самореалізації особистості.

Комунікативний простір самореалізації особистості – це складне, внутрішньо ієрархізоване, суперечливе й цілеспрямоване інтегральне утворення, яке ідентифікується з масивом рис, ознак, властивостей, функцій, умов та рівнів розвитку і саморозвитку особистості працівника.

Особливо актуалізуються в системі освіти такі риси комунікативного простору самореалізації особистості, як його локалізація, регіоналізація,

глобалізація, а також персоналізація, спеціалізація, уніфікація, диференціація, інтеграція тощо.

Так, наприклад, диверсифікація джерел інформації як визначальної смислової складової освіти надає комунікативному простору самореалізації особистості не тільки певної довершеності та динаміки, а й вимагає від працівника відповідального ставлення до вибору, оцінки й використання різноманітної інформації в процесі виробничої діяльності. А тому важливо окреслити основні нормативно-правові параметри самореалізації особистості працівника. Адже комунікативний простір не тільки сприяє задоволенню тих або інших комунікативних потреб працівників, а й відкриває широкі можливості для продукування різноманітної інформації, насичуючи і перенасичуючи її обмін особистісними уявленнями, поняттями, ідеями, підходами, які не завжди є адекватними змісту виробничої реальності. Така ситуація вимагає запровадження загальноприйнятих правил, положень, норм регулювання самореалізації особистості, які можуть бути в концентрованому й науково обґрунтованому вигляді визначені у розроблених і в установленому порядку затверджених державних стандартах змісту, обсягів та рівнів освіти і виробничої діяльності фахівців.

Інтелектуально-смілова складова освіти інтегрує в собі пізнавально-продуктивну спрямованість самореалізації особистості в процесі виробничої діяльності. Провідною функцією цієї складової є трансформація смислового багатства інформації (уявлень, понять, категорій, ідей, правил, принципів тощо) у своєрідне фахове світобачення виробничої реальності.

Безперечно, що основою такої трансформації має бути нова соціально-виробнича якість освіти як інформаційно-інтелектуального ресурсу особистості. У цьому контексті особливої уваги вимагає переведення даних раціонального оцінювання нової якості освіти у практичну стратегію виробничої діяльності. Сукупність цих даних досить широка, різноманітна та внутрішньо диференційована за їх практичною, технологічною, методичною, інформаційною й організаційною значущістю. Але в широкому соціально-виробничому значенні усі ці дані, очевидно, об'єднуються навколо проблеми ідентифікації документів про освіту з відповідною якістю освіти. Адже в умовах глибоких суспільних трансформацій ринкового характеру наявність у певної групи фахівців документів про освіту далеко не є свідченням наявності у них фахової освіти. А тому подолання глибокого соціально-педагогічного стереотипу щодо ототожнення документа про освіту з освітою є надзвичайно актуальним і вимагає фундаментальної корекції освітніх пріоритетів на загальнодержавному, регіональному та місцевому рівнях.

Суспільна місія освіти – методологічно, науково-методично, інформаційно, технологічно та організаційно забезпечити суспільне подолання згубної тенденції ототожнення документа про освіту з освітою. Адже освіта – це цінність, яка не продається і не купується, а тільки здобувається. Більше того, освіта за своєю природою існує тільки у двох вимірах: її немає взагалі або ж її недостатньо. Багато освіти ні в кого і ніколи не буває.

Ресурсно-сміслова складова освіти виявляється у здатності особистості матеріалізувати в процесі самореалізації основні способи фахової діяльності в конкретні об'єкти права інтелектуальної власності, а також фінансові, матеріальні, соціальні й інші цінності сталого розвитку постіндустріального суспільства. А тому цю складову освіти необхідно розглядати в єдності й взаємодії продуктивного і ціннісного підходів.

Продуктивний підхід до ресурсно-смісловій складовій освіти передбачає розуміння процесу виробничої діяльності як реалізацію права працівників на володіння, користування і розпорядження своїм професіоналізмом у залежності від кон'юнктури попиту і пропозицій на ринку виробничих послуг.

На жаль, нормативно-правова база з питань законодавчого регулювання процедур набуття права інтелектуальної власності в галузі виробничої діяльності та з питань законодавчого забезпечення реалізації права працівників на володіння, користування і розпорядження належною їм інтелектуальною власністю в освітньому просторі України була і залишається дуже бідною, суперечливою і, що особливо прикро, вкрай розмитою. А тому створення у системі освіти навчально-консультаційних центрів трансферу освітніх технологій, інноваційно-інвестиційних інкубаторів, венчурних фондів тощо є дуже проблематичним і малоімовірним.

Зрозуміло, що така ситуація є серйозним фактором гальмування інноваційної діяльності значної частини працівників не тільки в системі освіти, а й в інших сегментах духовно-практичного розвитку громадянського суспільства.

Ціннісний підхід до ресурсно-смісловій складовій освіти знаходить своє реальне втілення в системі тих цінностей самореалізації особистості працівника, які лежать в основі формування стратегії, технологічних, інформаційних, методичних, інноваційних та інших орієнтирів виробничої діяльності.

У зв'язку з цим першочергового значення набуває формування саме тих цінностей, які актуалізують пошукове поле фахової самореалізації особистості у масиві як задекларованих, так і реально утверджених пріоритетів виробничої діяльності.

У контексті викладеного вище й маємо, за нашим переконанням, розглядати урок як основну організаційну, форму навчання та здобуття якісної освіти в школі. Варто підкреслити: різним аспектам уроку присвячено дуже багато публікацій педагогічних, методичних, керівних працівників освіти та окремих науковців, що спеціально досліджували урок як освітнє явище. Пропонований нами підхід до розкриття природи уроку базується на розумінні природи освіти як інформаційно-інтелектуального ресурсу особистості, держави, суспільства.

Такий підхід дозволяє розглядати урок не фрагментарно чи з позицій окремих методик навчання, а як цілісне, єдине, внутрішньо диференційоване й дидактично інтегроване явище шкільного життя. У цьому зв'язку вважаємо за необхідне спеціально розглядати структурні, змістові, функціональні, технологічні, комунікативні та ціннісно-орієнтаційні складові уроку в їх єдності, взаємодії та багатоманітних виявах.

Не дивлячись на те, що структура уроку є надзвичайно динамічною, а її компоненти дуже мобільними, будова уроку завжди має яскраво виражену архітектуру з домінуючими елементами, завдяки яким урок по-особливому вирізняється з-поміж інших організаційних **форм** навчання. З огляду на сказане вище, такими домінуючими структурними складовими уроку є **три складові**, а саме:

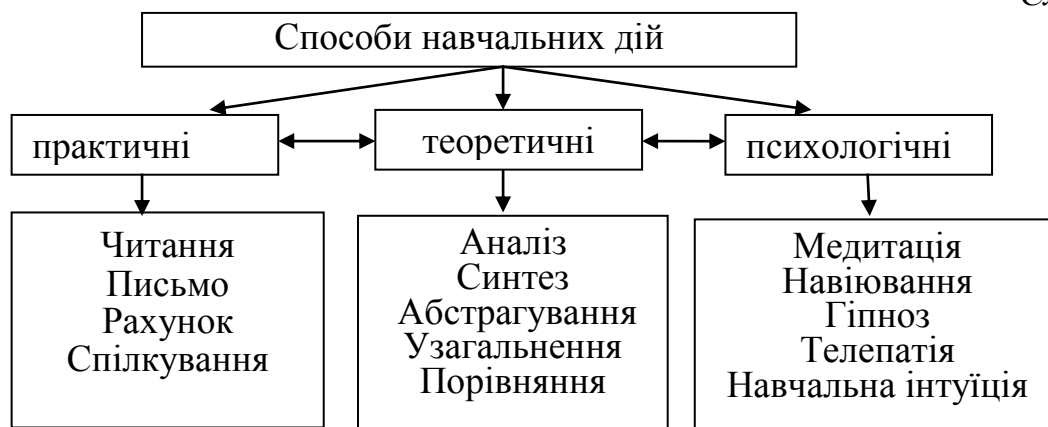
- актуалізація опорних способів навчальних дій;
- формування нових способів навчальних дій;
- формування досвіду навчальної діяльності.

Безперечно, що така структуризація уроку є умовною, але вона дозволяє найбільш глибоко, точно й у повному обсязі розкривати його динамічну природу.

Основне смислове навантаження в запропонованій структурі уроку концентрується навколо таких ключових дефініцій, як актуалізація, спосіб навчальної дії, опорні та нові способи навчальних дій, досвід навчальної діяльності. Розглянемо деякі з цих дефініцій докладніше.

Виходимо з того, що **спосіб навчальної дії** розуміється як особлива духовно-практична форма набуття освіти або як своєрідна форма духовно-практичного збагачення інформаційно-інтелектуального ресурсу особистості. З огляду на таке визначення способу навчальної дії, виділяємо три їх **групи**, а саме: **практичні, теоретичні і психологічні** (див. схему 1).

Схема 1



Кожен з цих способів навчальних дій є унікальним за своєю природою, змістом та особливостями реалізації. Так, наприклад, читання як спосіб навчальної дії має дуже багату палітру смислових відтінків, що й відображено, приміром, у «Словнику української мови» [2, с. 337]. А поняття «**читати**» [2, с. 337-338] означає:

1. Сприймати що-небудь записане літерами, письмовими знаками і т. ін.; вимовляти для слухачів щось написане, надруковане; уміти сприймати, розуміти що-небудь написане, надруковане; проводити час за книгою, займатися читанням; знайомитися з якимось твором, рукописом, взагалі творчістю кого-небудь; склади читати, читати між (поміж) рядками здогадуватися про прихований зміст написаного, сказаного тощо.

2. Промовляти напам'ять (уголос або про себе) який-небудь текст; декламувати.

3. Викладати слухачам які-небудь відомості, зміст чого-небудь; вести лекційний курс у навчальному закладі.

4. Відтворювати зміст, значення чого-небудь за знаками, рисками, лініями і т.ін.

5. За якими-небудь слідами, знаками, зовнішніми виявами розпізнавати, розгадувати внутрішній зміст, переживання, події і т.ін.; читати в душі (в серці) - розуміти душевний стан.

6. Промовляти (вголос або про себе) який-небудь текст, фрази з настановою, повчанням.

Архізаваданням сучасної школи і сучасного вчителя є забезпечення умов для того, щоб кожен урок реалізував усю палітру смислових відтінків кожного способу навчальної дії, а не обмежувався тільки її дидактичним потенціалом, що серйозно збіднює процес здобуття освіти і в кінцевому підсумку призводить до знеосібнення освітньої діяльності, її шаблонізації, орієнтації на фальшиві цінності, другорядні критерії та цілі.

Гіперболізація дидактичного смислу навчання читанню, складів, слів, речень тощо й ігнорування можливостей реалізації в школі освітнього потенціалу навчання дитини читанню кольорів, звуків форм, зв'язків і взаємодій учинків, рухів і залежностей, поглядів й оцінок, інтересів та потреб настільки збіднює й звужує духовну ауру шкільного життя настільки, що останнє перетворюється на глекву повсякденну одноманітність з жорстко регламентованими уроками та перервами.

Дуже прикро, але не краще, а навіть гірше складається ситуація з реалізацією у сучасній школі освітнього потенціалу навчання дітей **писати** вірші, музику, картини, пісні, описувати явища, події, факти, залежності, особливості, форми, звуки, кольори та їх відтінки тощо. А як школа реалізує освітній потенціал спілкування, мови і мовлення, міжособистісних стосунків, можливості естетичного, морального, фізичного та інтелектуального розвитку і саморозвитку дитини? Відповіді на ці питання лежать у глибинних пластах інформаційної природи освіти і аж ніяк не можуть бути зведені до набору певних косметичних змін, які здійснюються за відсутності єдиної державної стратегії освіти.

Особливо потужний освітній потенціал криється у природі, змісті, процедурах та алгоритмах здійснення теоретичних способів навчальних дій.

Розглянемо кожен з цих опорних теоретичних способів навчальних дій детальніше.

Аналіз (грец. analysis – роз'єднання, розкладання, розчленування) як спосіб навчальної дії – це реальний чи мисленневий поділ єдиного, цілого на складові з метою виокремлення і дослідження їх як відносно автономних утворень.

Зміст, види та процедури аналізу як способу навчальної дії [3, с. 20-23] надзвичайно ємнісні, багатовимірні й різноманітні за своєю природою (див. схему 2).

Кожен з окреслених нами видів аналізу має свої особливості, характерні ознаки, динаміку та логіку здійснення тощо. Але для цілей і потреб дидактики важливо зафіксувати такі процесуальні домінанти аналізу, що адекватно й у завершеному вигляді відображають його логіку як своєрідну мисленнєву дію. Такими процесуальними домінантами аналізу, на нашу думку, є:

1. Виділення відомого і невідомого, максимального і мінімального, людяного і бездушного, корисного і шкідливого, зовнішнього і внутрішнього, достойного і негідного, доброго і злого, гарного і поганого, багатого і бідного, уявного і дійсного, світлого і темного, щирого і нещирого, абстрактного і конкретного тощо.

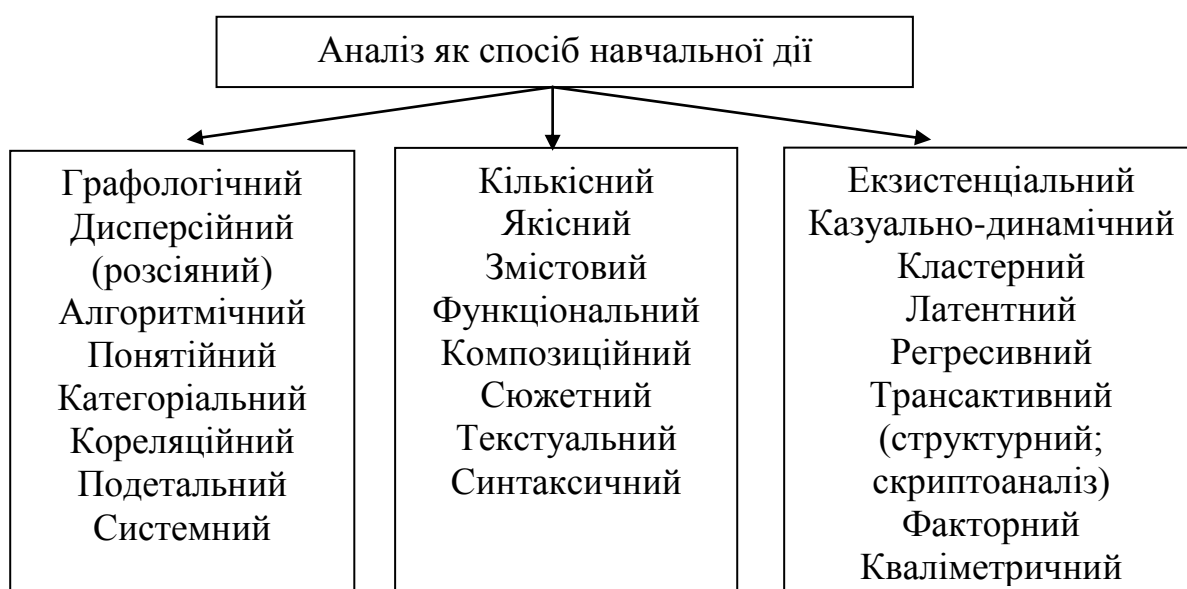
2. Конкретизація відомого і невідомого, максимального і мінімального, людяного і бездушного ... тощо.

3. Знаходження зв'язків відомого з невідомим, максимального з мінімальним ..., абстрактного з конкретним тощо.

4. Оцінка значень зв'язків відомого з невідомим, максимального з мінімальним, людяного з бездушним ..., абстрактного з конкретним тощо для того, щоб те або інше явище, процес, подія, властивість, характер, відповідь були саме такими, якими вони є.

5. Проникнення у сутність смислів зв'язків відомого з невідомим ..., абстрактного з конкретним тощо і виявлення, виокремлення того смислу, який містять у собі ці зв'язки.

Схема 2



При цьому варто пам'ятати, що аналіз - це своєрідна система операцій мислення, а основними операціями мислення, які надають йому системності й завершеності, є **центрація, групування та реорганізація смислових одиниць**. Більше того, мислення – це рух смислових одиниць, а основною одиницею,

«клітинкою» мислення є думка. Думка завжди є предметною, а предметом думки є смислова одиниця. Таким чином, можемо стверджувати, що результатом аналізу як теоретичного способу навчальної дії є смислова одиниця (смысл, розуміння того, що аналізується).

Освітній потенціал аналізу не буде реалізований доти, доки не знайдуть адекватної дидактичної інтерпретації такі його процедурні доміанти, як виділення; конкретизація; знаходження зв'язків відомого і невідомого ... абстрактного і конкретного тощо. Разом з тим маємо пам'ятати, що арсенал прийомів виділення (виокремлення), конкретизації та знаходження зв'язків смислових одиниць є досить потужним (див. схему 3).

Схема 3



Однак реалізація освітніх можливостей цього арсеналу значною мірою визначається дотриманням дидактично обґрунтованої логіки їх практичного використання. Так, наприклад, виділивши в якихось процесах, явищах, реченнях, образах чи текстах відоме і невідоме, необхідно спершу конкретизувати відоме, а вже потім здійснювати певні мисленнєві дії з невідомим.

З погляду педагогічної доцільності, такий порядок здійснення процедури аналізу як способу навчальної дії пояснюється необхідністю створення в освітньому просторі дитини такого інтелектуального майданчика, де вона відчуває себе впевненою у своїх силах, не боїться, не остерігається можливих запитань вчителя, а, навпаки, глибоко переживає почуття радості від усвідомлення власної перспективи пізнання певних істин.

Засновник дидактики як науки Я. Коменський стверджував, що навчання здійснюється від відомого – до невідомого. А багато століть до нього інший відомий мислитель – Аристотель, переконливо доводив, що процес пізнання здійснюється від відомого до зрозумілого.

Таким чином, на основі даних науки й освітньої практики (як минулого, так і сьогодення) мусимо ще раз наголосити на необхідності неухильного дотримання вимог дидактики, логіки, психології та інформаціології в процесі цілеспрямованого здійснення аналізу як опорного теоретичного способу навчальних дій.

Синтез (з'єднання, складання) як спосіб навчальної дії – це об'єднання результатів аналізу у нове ціле. Як і аналіз, синтез – це особлива сукупність процесуальних домінант (мислительних операцій), які забезпечують більш чи менш швидке пізнання істини або природи, сутності, властивостей явищ, процесів, образів тощо.

Системоутворювальними процесуальними домінантами синтезу як способу навчальної дії є:

1. Об'єднання результатів аналізу в нове ціле.
2. Конкретизація нового.

Абстрагування (відтягування, відривання) як спосіб навчальної дії – це виокремлення базових властивостей, рис, ознак, характеристик об'єкта пізнання серед інших.

Абстрагування – один з найскладніших способів навчальних дій, здійснення якого вимагає дуже виваженого й коректного дидактичного супроводу.

Основними процесуальними домінантами абстрагування як способу навчальної дії є:

- 1) виокремлення базових властивостей об'єкта пізнання серед інших;
- 2) категоризація – віднесення виокремлених базових властивостей до їх відомого класу.

Абстрагуються результати синтезу. При цьому результатом абстрагування як способу навчальної дії є поняття, що відображають найзагальніші властивості, риси, ознаки, характеристики об'єкта пізнання.

Якість інформаційно-інтелектуального ресурсу особистості значною мірою залежить від того, наскільки вона спроможна реалізувати освітній потенціал **узагальнення** та **порівняння** як опорних теоретичних способів навчальних дій.

Масив прийомів та більш чи менш глибоких процедур узагальнення й порівняння є дуже багатим за якісними і кількісними характеристиками (див. схему 4).

Схема 4



При цьому маємо пам'ятати, що порівнюються результати узагальнення. Більше того, реалізація аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення й порівняння як способів навчальних дій має свою логіку, порушення якої допускається виключно для цілей її посилення.

Список використаної літератури

1. Післядипломна освіта в Україні. – 2005. – № 1 (6). – 108 с.
2. Словник української мови : в 11-ти томах. Том XI / редакц. колегія : І. К. Білодід (голова); редактор тому С. І. Головащук. – К. : Наукова думка, 1980. – 699 с.
3. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. – К. : «Академвидав», 2006. – 424 с.

Адам Бык. Урок в контексте інформаційної природи образования: структурный подход.

В статье раскрыта информационная природа образования как информационно-интеллектуального ресурса личности, а также охарактеризованы

составляющие урока, его место и основные функции в системе школьной образовательной деятельности.

Ключевые слова: *информациогенная природа образования, информационно-интеллектуальный ресурс личности, информационно-смысловая, интеллектуально-смысловая, ресурсно-смысловая составляющая образования.*

Adam Вук. A lesson in the context of informational nature of education: a structured approach.

The article presents the nature of education as informational and intellectual resources of the individual. The elements of lesson, its location and the basic functions in the system of education of the school are characterized.

Key words: *informational nature of education, information and intellectual resource person; informational and sense, intellectually meaningful, resource and semantic component of education.*

УДК 373. 3. 091

А. Д. Цимбалару

ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА УЧНІВ ПЕРШОГО КЛАСУ: ПРОСТОРОВО- ПРЕДМЕТНИЙ І СОЦІАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТИ

У статті представлено педагогічні особливості організації шкільного освітнього середовища в умовах компетентнісно орієнтованого навчання першокласників. Автором розкрито специфіку формування його просторово-предметного і соціального компонентів з урахуванням вікових (фізіологічних і психологічних) особливостей учнів першого класу загальноосвітніх навчальних закладів.

Ключові слова: *шкільне освітнє середовище, компетентнісно орієнтоване навчання; особливості організації навчального процесу у першому класі.*

В умовах переходу до особистісно орієнтованого типу освіти затребуваними стають компетентнісні засади побудови навчального процесу. Виконання соціального запиту щодо системних змін, спрямованих на впровадження компетентнісно орієнтованого навчання (Національні рамки кваліфікації; Державний стандарт початкової загальної освіти; Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів 1-4 кл.), актуалізує дослідження особливостей організації освітнього середовища учнів початкової школи і передусім першокласників.

Нині поняття «шкільне освітнє середовище» стає одним з ключових у початковій освіті і розуміється як «сукупність природних і соціальних умов і впливів, що оточують дитину (О. Савченко)», у які вона «виявляється «зануреною» і де відбувається її «зустріч» і присвоєння нею ціннісних орієнтирів, проблемно-цільових установок, способів і методів мислення і діяльності (Ю. В. Громико)».