

№1 2016 (83)

Видається з жовтня 1999 року  
Реєстраційне свідоцтво:  
серія **KB № 16592–5064 ПР**  
від 30 квітня 2010 року.  
**ISSN 1562–529X**  
**Передплатний індекс: 22863**

ЗАСНОВНИКИ:

Харківський національний  
університет радіоелектроніки

Харківський національний  
педагогічний університет  
ім. Г. С. Сковороди

ВИДАВЕЦЬ  
ПФ «Колегіум»

РЕДАКЦІЯ  
І. Ф. ПРОКОПЕНКО,  
головний редактор  
О. П. КОТУХ  
відповідальний редактор

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ  
Україна, 61166, Харків,  
просп. Леніна, 14. ХНУРЕ

тел. / факс. (057) 70–20–830  
E-mail: newcollegium@mail.ru

Затверджено вченою радою  
ХНПУ ім. Г. С. Сковороди,  
протокол № 7 від 25.03.2016

**Журнал внесено до переліку  
спеціальних видань ВАК України  
з педагогічних наук**

**Видається за сприяння  
Ради ректорів Харківського регіону  
та Харківського університетського  
консорціуму,  
за підтримки Департаменту науки і освіти  
Харківської обласної  
державної адміністрації**

# НОВИЙ Колегіум

**НАУКОВИЙ ІНФОРМАЦІЙНИЙ ЖУРНАЛ**

**ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

РЕДАКЦІЙНА РАДА

О. А. АНДРУЩЕНКО, доктор філологічних наук, професор (Харків)  
В. І. АСТАХОВА, доктор історичних наук, професор (Харків)  
В. С. БАКІРОВ, доктор соціологічних наук, професор (Харків)  
Л. О. БЕЛОВА, доктор соціологічних наук, професор (Харків)  
В. М. ГРИНЬОВА, доктор педагогічних наук, професор (Харків)  
В. Я. ДАНИЛЕНКО, доктор мистецтвознавства, професор (Харків)  
М. П. ЄВТУХ, доктор педагогічних наук, професор, (Київ)  
С. Т. ЗОЛОТУХІНА, доктор педагогічних наук, професор (Харків)  
О. М. ІОНОВА, доктор педагогічних наук, професор (Харків)  
О. Е. КОВАЛЕНКО, доктор педагогічних наук, професор (Харків)  
В. С. КРИВЦОВ, доктор технічних наук, професор (Харків)  
В. М. ЛІСОВИЙ, доктор медичних наук, професор (Харків)  
С. В. ПАНЧЕНКО, доктор технічних наук, професор (Харків)  
В. С. ПОНОМАРЕНКО, доктор економічних наук, професор (Харків)  
Г. Ф. ПОНОМАРЬОВА, кандидат педагогічних наук, професор (Харків)  
І. Ф. ПРОКОПЕНКО, доктор педагогічних наук, професор (Харків)  
В. П. САДКОВИЙ, кандидат психологічних наук, професор (Харків)  
О. Л. СИДОРЕНКО, доктор соціологічних наук, професор (Харків)  
В. Я. ТАЦІЙ, доктор юридичних наук, професор (Харків)  
Л. М. ТИЩЕНКО, доктор технічних наук, професор (Харків)  
Г. В. ТРОЦКО, доктор педагогічних наук, професор (Харків)  
А. М. ТУРЕНКО, доктор технічних наук, професор (Харків)  
О. І. ЧЕРЕВКО, доктор технічних наук, професор (Харків)  
В. П. ЧЕРНИХ, доктор фармацевтичних наук, професор (Харків)  
В. М. ШЕЙКО, доктор історичних наук, професор (Харків)  
Ю. М. ШКОДОВСЬКИЙ, доктор архітектури, професор (Харків)



## ЗМІСТ

### ОСВІТА ТА СУСПІЛЬСТВО

|                                                                                                                                       |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| А. Алексеенко Педагогические идеи Григория Сковороды в контексте современного гуманитарного образования .....                         | 3  |
| О. Черевко, Л. Янчева, С. Руденко Гуманітарна парадигма харчової культури .....                                                       | 8  |
| Н. Внучкова, С. Ачкасова Національна рамка кваліфікацій в системі забезпечення якості вищої освіти у вищому навчальному закладі ..... | 17 |

### ОРГАНІЗАЦІЯ ТА УПРАВЛІННЯ

|                                                                                                                                            |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| В. Сухина Непрерывное образование как основа формирования экологического сознания учащихся (к 25-летию Народной украинской академии) ..... | 21 |
| Ю. Бойчук, О. Пальчик, Е. Зуб, Л. Алфимова Использование потенциала музейной педагогики в высших учебных заведениях .....                  | 27 |

### МЕТОДОЛОГІЯ ОСВІТИ

|                                                                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| С. Даньшева, Е. Полупан Фундаментализация образования как основа формирования профессиональной мобильности будущего инженера .....   | 31 |
| Р. Левкіна, А. Левкін, А. Гайдусь Запровадження кредитно-модульної системи в умовах сучасних викликів .....                          | 36 |
| Л. Козар, А. Євтушенко. Використання ділової гри у вивченні курсу «Методи транспортної логістики» .....                              | 38 |
| О. Вержанська, Т. Лагута Креолізований навчальний текст в електронному навчанні .....                                                | 42 |
| Т. Зюзіна Варіативність змісту як потенціал оновлення гуманітарної навчальної дисципліни «Культурологія». Методологічні засади ..... | 50 |
| М. Бондаренко, А. Макаренко Методика розробки механізму рефлексії для об'єктно-орієнтованого програмування в С++ .....               | 57 |

### ЛІТОПИС

|                                                                                                                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| О. Пташний Проблема оцінювання при здійсненні поточного контролю навчально-пізнавальної діяльності учнів у педагогічній спадщині видатних педагогів XIX століття ..... | 61 |
| О. Стадник Підручники географії в період педагогічних пошуків та інновацій (17 - середина 30-х років XX століття) .....                                                | 66 |
| О. Компанієць Історичні передумови становлення неформальної освіти в Державі Ізраїль .....                                                                             | 70 |

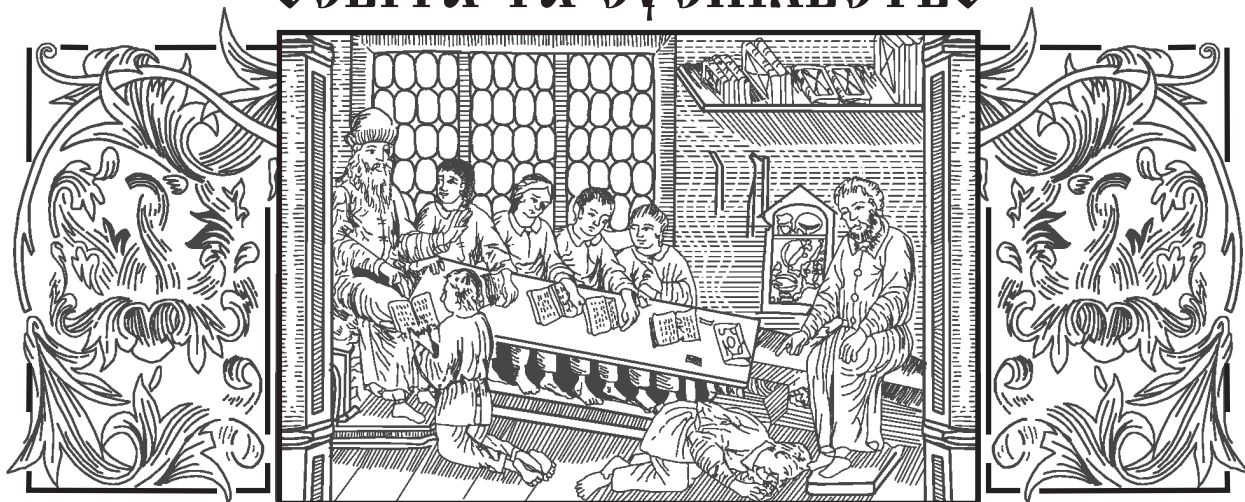
### ІНФОРМАЦІЯ

|                |    |
|----------------|----|
| Анотації ..... | 73 |
|----------------|----|

Мова видання — українська, російська, англійська.  
Художник обкладинки *О. Дербілова*.  
Виконавець комп'ютерної верстки *В. Тарасенко*.  
При використанні матеріалів журналу посилання на «НК» обов'язкове.  
Точка зору редакції може не співпадати з точкою зору авторів.  
Підп. до друку 25.03.2016. Формат 84×108/8. Папір офсетний.  
Друк на ризографії. Умов. друк. арк. 6,7. Обл.-вид. арк. 7,2.  
Тираж 300 прим. Зам. № 58. Ціна договірна.  
Частина тиражу розповсюджується безкоштовно.

Адреса редакції: Україна, 61166, Харків, просп. Леніна, 14,  
Харківський національний університет радіоелектроніки.  
Тел. (057) 702-08-30. E-mail: newcollegium@mail.ru.  
Оригінал-макет підготовлено і тираж надруковано в ПФ  
«Колегіум», 61093, Харків, вул. Іллінська, 57/121, тел.  
(057) 703-53-74. Свідцтво про держреєстрацію: серія KB  
№ 16592-5064ПР від 23.04.2010.

© Харківський національний університет  
радіоелектроніки, 2016.  
© «Новий Колегіум», 2016.



УДК 378.013.73

## Педагогические идеи Григория Сковороды в контексте современного гуманитарного образования

*Алла Алексеенко*

доктор философских наук, профессор,  
заведующая кафедрой философии,

Харьковский национальный медицинский университет

Сущность гуманитарного образования заключается в том, что оно формирует принципы миропонимания, ценности, идеалы, вырабатывает определенные жизненные позиции. Несмотря на то, что современное гуманитарное образование переживает не самые лучшие времена, оно не только привлекает к себе постановкой проблем, которые находятся в центре внимания, но и акцентирует внимание на вопросах, достаточно актуальных с точки зрения педагогической практики. В его рамках формируются инновационные представления о специфике и особенностях самого педагогического процесса в современных условиях.

Одним из основных направлений развития мировой педагогической науки второй половины XX столетия является становление антропологической парадигмы,

направленной, прежде всего, не только на развитие личности того, кого обучают, его духовного мира через усвоение этнокультурных, общенациональных, общечеловеческих ценностей и формирование гуманитарно-ориентированного сознания. Изменение антропологической парадигмы приведет к существенным изменениям в самом педагогическом процессе, а именно, в поиске ответа на вопрос, что меняется и в каком направлении [5, с. 135 — 148].

При попытке ответить на этот вопрос обычно обращаются к современным представлениям об изменениях в специфике учебно-образовательного процесса. В частности, речь идет о философском толковании проблем коммуникации, которое возникло еще в семидесятые годы прошлого столетия в педагогической антропологии Отто Больнова [1].

Краеугольным концептом данного экзистенциально-педагогического подхода является понятие встречи, которое не ограничивается только коммуникацией с другими людьми, но и расширяется до общемировоззренческого диапазона «встречи с ситуацией».

**Г**интезируя различные подходы к феномену встречи в концепциях М. Вебера, Р. Гвардини, Н. Когартена, Е. Роттена, Ф. Шульца и др., О. Больнов прослеживает возрастающую судьбоносность встреч для становления человеческой личности. Такое становление осуществляется в конкретном, ответственном, творческом факте встречи. Возможны встречи не только с отдельным человеком или группой людей, но и с прошлым, культурой, с поэтическими образами и духовной реальностью вообще. Примеры возникающих встреч достаточно разнообразны: это встречи духовных устремлений ребенка с живыми элементами окружающего мира, встреча сильного со слабым, руководителя с подчиненным и, наоборот, — встреча внутренних сил с самим человеком, встреча с плохим, встреча с новым, встреча с созданным миром.

О. Больнов формулирует в связи с феноменом встречи педагогическую антропологему, сущность которой заключается в сохранении человека в конкретной ситуации [1, с. 162].

Сегодня возникает необходимость учета многочисленной дифференциации человеческого «я», с которой будущий специалист встретится не только в своей деятельности, но и непосредственно в повседневной жизни. Естественно, что это усложняет коммуникацию между людьми, заставляет вырабатывать все более изысканные формы такой коммуникации, расширяет ее «культивированность» [3, с. 286]. Более всего возрастает потребность в ответственных этических решениях, на которые способна только полноценная личность.

Следует отметить, что при всей оригинальности подхода в решении данной проблемы, она уже рассматривалась в

истории украинской философской мысли в не менее углубленном и всестороннем понимании. Речь идет о выдающемся украинском философе, мыслителе, поэте, педагоге Григории Сковороде.

Его подход к образовательному процессу содержит глубокий антропологический смысл, хотя может быть эта идея и не вылилась в строгое теоретическое положение, как это принято в современной педагогической науке. В то же время нельзя не отметить, что Сковорода был не только педагогом-практиком, но и педагогом-теоретиком, который заложил в основу своей педагогической деятельности определенные педагогические принципы.

**О**н постоянно претворял в жизнь те идеи, которые сам исповедовал и к реализации которых подходил, прежде всего, с практической точки зрения. Сковорода очень тонко и умело мог перевоспитывать на свой манер, в духе своих идей тех, кто был с ним в близких отношениях. Пример тому, внутренний облик М. Ковалинского, который был в значительной мере результатом педагогики Григория Сковороды. Как описывает В. Эрн, дядя Ковалинского попросил Сковороду, когда он будет в Харькове, обратить внимание на его племянника. Когда Сковорода встретился с ним, то случилось нечто неожиданное, а именно: *«Сковорода посмотрел на него, возлюбил его и возлюбил до самой смерти»*. «А М. Ковалинский, как сам он пишет, понял впоследствии, «что случай таковой был устроен для него *«перстом Божиим издалече»* [6, с. 417]. Вся последующая дружба учителя и ученика была направлена на то, чтобы развить юношу, руководить его поведением, вызвать в нем правильное и возвышенное отношение к жизни [6, с. 425].

На чем же основывались основные педагогические идеи великого философа? С одной стороны, они сформировались на основе его философского миропонимания, с другой, — они были результатом его кропотливого труда в осуществлении процесса образования и воспитания.



Первое положение, из которого исходил Григорий Сковорода, это сродность труда. Сковорода очень широко и все-сторонне рассматривал эту идею, начиная от непосредственной деятельности самого человека, которой он посвятит свою жизнь, и заканчивая педагогическим процессом, где идея сродности должна проявляться как в деятельности педагога, так и в деятельности самого ученика.

Сегодня много говорят о личностно-центрированном образовании, которое коренным образом должно изменить содержание образовательного процесса.

**Н**ужна гуманистическая модель, ориентированная на разностороннее развитие всех творческих сил человека, школа, вуз, где ученик раскрепощён от неразумных и деформирующих его как личность запретов и ограничений, где царит атмосфера уважения, партнёрства, сотрудничества, где ученик — не пассивный объект воздействия со стороны взрослых — он учится жить, учится впитывать новые знания всю жизнь, мыслить свободно и критично, учится любить мир и делать его более гуманным, учится творчеству посредством творческой деятельности.

Цель образовательного процесса — формирование личности, основополагающим мотивом которой является не просто приобретение знаний и навыков для получения как можно большей зарплаты, когда моральный аспект профессии мало кого интересует, а такой личности, основой мировоззрения которой являются гуманистические ценности.

В педагогических идеях Григория Сковороды можно найти массу примеров, которые раскрывают его понимание сущности педагогического процесса и взаимодействие в нем ученика и учителя. Опять же стоит обратиться к его дружбе с М. Ковалинским, которая укрепила и развила его внутреннюю жизнь. В чем это конкретно проявилось?

Сковорода видел необходимость определенно отвечать на все вопросы, которые задавал ему ученик, он старался доста-

точно быстро реагировать на все конкретные обстоятельства и затруднения в жизни близкого друга, ибо только такое поведение учителя способствовало вызреванию и органическому росту самого ученика [6, с.433].

**П**озиция Сковороды показывает, что преподаватель — это уникальная «повитуха» (Сократ) формирования у каждого человека, который является учеником, чувства возможности и полноценности. Успешность «повивальной» функции преподавателя в решающей степени зависит от его антропологической мудрости, в частности от умения органично соединять в своем отношении к воспитаннику две максимы:

- признание его свободы;
- уравнивание этой свободы ответственностью [5, с. 147–148].

Вместе с тем тенденции, которые сегодня имеют место в образовательном процессе, и, в первую очередь, в гуманитарном образовании, существенно изменили место и роль преподавателя, а также оценку его труда. Это отчасти обусловлено сменой акцентов на тех смысловых жизненных ориентирах, которыми всегда сопровождалась преподавательская деятельность. Сегодня в преподавательской среде далеко не всегда встретишь людей, для которых важное значение имеет не только сам процесс образования, но и стремление осмыслить глубокие мировоззренческие вопросы, без которых невозможно определить дальнейшую судьбу как отдельно взятой страны, так и цивилизации в целом.

В то же время сегодня для преподавателя становится весьма важным умение раскрывать смысл знания, что предполагает не только и не столько передачу готового материала или даже схемы его добывания, а акт творчества, со-мыслия, перехода от одного к другому. В таком состоянии преподаватель и студент становятся не просто обладателями истины, а они одержимы ею. Но примеры такого сотворчества в настоящее время встречаются далеко не всегда. Подобная позиция

в образовательном процессе вызывает определенную настороженность.

И как тут вновь не обратиться к идеям великого Сковороды, который считал, что природа есть главное и верховное в воспитании. Природа есть альфа и омега в воспитании. «Учитель и врач не есть учитель и врач, а только служитель природы, единственной и истинной и врачебницы, и учительницы» [6, с. 569].

Процесс образования будет давать свои плоды только в том случае, если деятельность преподавателя и обучение ученика будут происходить в русле их природных наклонностей, а следовательно, отвечать их интересам, творческим способностям, душевному настрою и тому, к чему тянется их сердце, ибо природа человека есть его сердце.

Философия сердца Сковороды родственна с теорией «сродного труда», нацелена на индивидуальность в образовании. Только благодаря своему «внутреннему» миру (сердцу) человек может быть самим собой и именно в этом заключается основной пафос педагогики Сковороды. «Природное» воспитание должно быть направлено не на ум, не на интеллект и даже не на волю и не на чувства, а на сердце, на тот целостный корень, из которого произрастает вся душевная жизнь человека.

Основная педагогическая мысль Сковороды была новаторской для того времени, ибо она рассматривала воспитание как природное, воспитание целостности духа, воспитание такой личности, которая живет в гармонии с миром и с самой собой. Актуальность данной идеи сохраняется и до нынешнего дня.

 образованный человек — это, прежде всего, духовный человек. Именно поэтому современное гуманитарное образование должно создать условия для духовного развития человека, для понимания других людей, для формирования способности человека жить и совершать свои поступки и практические действия по совести. Нужно, чтобы образованный в духовном плане человек был готов к испытаниям и способен был их воспринимать

спокойно, без чувства страха и собственной неуверенности. Именно гуманитарное образование должно поставить своей целью необходимость создавать условия для развития человека как такового: и знающего, и телесного, и переживающего, и духовного, т.е. речь идет о развитии в единстве всех тех сторон человека, о которых мы еще недостаточно знаем.

Вспомним выражение Григория Сковороды о том, что всякое дело спеет, если природа путеводствует, а потому ей не следует мешать, и, по возможности, устранять препятствия таким образом, как будто дорогу ей очищаешь.

 овременная же педагогика вместо того, чтобы отталкиваться от природы человека, выбирает императивный путь влияния на личность. Руководствуясь авторитарным методом обучения и воспитания, педагогика только увеличивает раскол между образованием и природой. Безусловно, положителен тот факт, что в последнее время много говорят о духовности, этике, эстетике. И это заслуживает особого внимания. Но если при этом не учитывается природа человека, вряд ли это даст свой позитивный результат. Поэтому «чем больше культуросоответственное согласовывается с природосоответственным, тем благороднее, лучше и проще складывается жизнь», — заметил А. Дистервег [2, с. 191].

Видя перед собой тех, кто посвящает свою жизнь постоянному обучению, Сковорода предупреждает: «Не в том совершенная Премудрость, чтобы весь Мир перезнать. Кто может сіе? А невозможное и ненужное есть то же... Пересмотрев все Планеты и приобрев все Міры, не имея и не зная тое, что для тебе, и Скуден, и не Знаток, и не весел еси. Так как переведавав все Дороги, но и Как быть можеш куражен, лишен для себя нужнаго? Как имешь станеш, не сыскав? А как сыщеш, не узнав? Как же узнаеш, лишен Сладчайшаго и Всевожделеннѣйшаго твоего Руководителя, Света Божія» [4, с. 178].

Будучи прозорливым мыслителем, Сковорода видит глубинную основу зна-

ния и сравнивает его с Богопознанием. Тем самым он заглядывает в будущее на много поколений вперед, говорит об утраченных поколениях, которые «учились чему-нибудь и как-нибудь», которые не имели перед собой твердой мечты. Их не спасла ни Европа, ни Отечество, ибо везде они были лишними, далекими от потребностей своего времени.

**Е**сегодня молодое поколение, рвущееся получить образование за рубежом в самых престижных университетах, не окажется ли в стороне от тех цивилизационных процессов, которые происходят во всем мире? Не станет ли их образование простым придатком к тем сугубо прагматическим целям, которые они преследуют, а следовательно, будет ли это знание сопровождаться глубокой духовно-нравственной ориентацией, ответственностью за те решения, которые придется принимать при воплощении тех или иных проектов? Всегда ли эти проекты будут благом для последующих цивилизаций?

Эти вопросы не должны оставаться без ответов, которые нужно находить как в системе обновленного гуманитарного образования, так и через совершенствование самого педагогического процесса.

## Литература

1. Больнов, О. Зустріч // Ситниченко Л. Першоджерела комунікативної філософії. — К., 1996.
2. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения. — М. ; Мн. : Просв. РСФСР, 1956. — 374 с.
3. Козловські, П. Постмодерна культура // Сучасна зарубіжна філософія. Течії і напрями. — К., 1996.
4. Сковорода, Григорій. Повна академічна збірка творів. — Харків : Майдан, 2010. — 1400 с.
5. Табачковський, В. Проблеми педагогіки у світлі сучасної філософської антропології // Філософія освіти. — 2005. — № 1. — С.135 — 148.
6. Эрн, В. Борьба за Логос. Г. Сковорода. Жизнь и учение. — Мн. : Харвест ; М. : АСТ, 2000. — 592 с.

20.12.2015



УДК 641.55/56

# Гуманітарна парадигма харчової культури

*Олександр Черевко,*

доктор технічних наук, професор, ректор,

*Ліана Янчева,*

кандидат економічних наук, професор, перший проректор,

*Світлана Руденко,*

кандидат філологічних наук, доцент,

Харківський державний університет харчування та торгівлі



ормування світогляду студентів — майбутніх фахівців харчування та торгівлі — в університеті здійснюється на матеріалах реалізації й функціонування концепту «харчова культура» в аспекті важливості цих знань для ідентифікації особистості — центральної фігури соціуму.

Харчова культура — форма культури, що презентує біологічну потребу в колі культурних знаків. Їжа від народження до кінця життя є базовою практикою існування та первинною людською потребою, яка, з одного боку, є максимально фізіологічною, з іншого — не може бути зведена до свого матеріального субстрату і тому надає широкий простір для культурної символізації, вираженої в харчових ритуалах та харчовому етикеті.

Гуманітарна парадигма вбирає в себе такі підходи вивчення харчової культури, як філософський, історичний, мовознавчий, етнографічний, антропологічний, психоаналітичний, термінологічний, релігієзнавчий, етнолінгвістичний, політологічний, культурологічний, соціологічний, етичний, естетичний тощо.

**Філософський** підхід зумовлює сприйняття їжі як проникнення іншого в тотожне та як спосіб впливу емпіричної реальності на людину, під час взаємодії з якою втілюється в ній. Харчова куль-

тура визначає тип занурення людини в емпіричну реальність, впливає на домінуючий тип тілесності, формує тілесні межі й визначає умови для духовного та душевного життя. Філософський підхід піднімає рефлексію над харчуванням на метадисциплінарний рівень.

Уперше концептуалізацію їжі філософського характеру, напевне, було зафіксовано в «Ведах» близько 5000 р. тому, де викладено ідею гармонійної цілісності людини та Всесвіту, якої можна досягти зокрема й завдяки певним харчовим режимам. Ставлення до харчування в «Аюрведі» має певний медикалістський акцент, оскільки їжа в ній розглядається, у першу чергу, не як джерело задоволення, а як дієта, яка сприяє гармонізації тілесності. За таких умов задоволення пов'язується з правильним харчуванням та потребою організму бути здоровим. Уявлення про те, що весь світ є їжею й одне годує інше, започаткувало в «Аюрведі» перспективу сприйняття людини як моральної істоти, яка перебуває в діалозі з оточуючим світом.

Давні філософи першого століття нашої ери у ставленні до їжі вбачали мудрість життя. Римський стоїк Епіктет зауважував: «Звані обіди не повинні бути в тебе розкішні й при цьому нудні, але веселі й прості, щоб, з одного боку, від



задоволення тіла не страждала душа, а з іншого, щоб, потураючи чуттєвим насолодам, не залишати поза увагою тіло й через це не зашкодити йому» [9, с. 255].

Сенека виокремлює тенденцію поведінки, що може конкретизуватися, не виходячи за межі належного: «Нехай той, хто ввійшов до нашого будинку, дивується нам, а не нашому посуду. Велика та людина, яка глиняним начинням користується як срібним, але не менш велика та, що срібним користується як глиняним» [9, с. 10].

**Е**тичний контекст їжі набагато важливіший решти складників та обставин її споживання: «Піфагорійська їжа смачніша за сократівську. Сократ говорив, що голод є найкращою приправою до їжі. Піфагор же вчив не ображати жодної живої істоти й насолоджуватися справедливістю (того, яким чином отримано їжу) як приправою до неї» [8, с. 82]. Таким чином розкривається метафізичне значення їжі: будь-яке її споживання має моральний вимір, пов'язаний з тим, що разом з їжею можна спожити як справедливість, так і несправедливість, посилюючи відповідні властивості людської душі. Філософ послідовно й переконливо пише про негативний вплив їжі на людину, що може коригуватися правильним режимом харчування, яке має бути мінімальним, підтримуючи обмеження плоті та відбиваючи її низове значення для життя людини, а будь-який апетит розпалює пристрасті, призводить до надмірного харчування та відволікає від важливих завдань, спонукаючи до активного служіння плоті, а не душі. Такий ригоризм бачимо також в окремих фрагментах праць релігійних філософів протягом багатьох віків: зауваження щодо їжі переважно стосуються порушення правильного режиму її споживання та впадання у гріх об'їдання, що тягне за собою змертвіння душі. Хоча, якщо подивитися на історію європейської харчової культури в ретроспективі, можна побачити, що така жорстка оцінка не завадила розвитку кулінарного мистецтва й

відповідних йому харчових практик. Це свідчить про багатоаспектність впливу їжі на розвиток людини, аналіз якого не може бути обмежений лише одним ракурсом.

У XVIII ст. родоначальник *німецької класичної філософії* Кант, на абстрактно-теоретичному рівні інтерпретуючи застілля як культурну форму комунікації, стверджував, що ніде чуттєвість і розум, з'єднані споживанням, не можуть настільки довго тривати й настільки часто повторюватися із задоволенням як за хорошим столом у гарному товаристві. На початку XIX ст. оригінальний погляд на людину викладає філософ-утопіст Ш. Фур'є, відводячи їй всього дві сфери реалізації, найбільш, на його думку, значущі й найменш репресивні для позасвідомого, — еротичну та гастрономічну. Цим пристрастям він надає статусу релігійних, спираючись на те, що будь-яка релігія, перш за все, є любов'ю та причастям. Еротична пристрасть — найбільш глибока, гастрономічна — найбільш нестримна, перша не стосується старих і дітей, а друга розквітає в дитинстві й старості. Любов є вищим із мистецтв, гастрономія — головною з наук, в еротичі домінує доброчесність, у гастрономії — мудрість. Еротика має моральний вимір, гастрономія — гносеологічний.

У I пол. XX ст. обґрунтуванню віддзеркалення в їжі комунізму буття, тілесної практики, що сприяє специфічному кругообігу матерії, формуючи спільність різних видів сущого, присвятив частину дослідження «Філософія господарства» Сергій Булгаков. Зокрема філософ-богослов зауважував: «У їжі межа між живим й неживим реально знімається. Їжа є натуральним причастям — долученням до плоті світу. Коли я споживаю їжу, я їм світову матерію взагалі, я долучаюся до плоті світу й тим самим реально знаходжу світ у собі, а себе в світі, стаючи його частиною. Безпосередньо я їм цей хліб. Але динамічно, через єдність та зв'язаність космосу, я під виглядом цього хліба споживаю плоть усього світу взагалі. Адже в історії цього хліба, як і будь-якої частки речовини, відбивається історія всього

всесвіту. Для того, щоб він зміг вирости й набути теперішньої форми, необхідна сукупна дія всього світового механізму в його минулому й сьогоднішньому» [1, с. 60–61].

У філософії постмодернізму (II пол. XX ст.) тілесний досвід людини нарешті був визнаний і досліджений разом з чисельними альтернативними практиками існування. Наприклад, французький *філософ-постмодерніст* Ж. Бодрійяр писав про те, що співтрапезники сідають за стіл не стільки для того, щоб насититися, скільки для того, щоб вкушати, прилучатися до розмови, розділити інтерес, установити й закріпити знайомство, розслабитися й відпочити. Таке застілля набуває форми гри, експромту, символу. Атмосфера застілля визначає гнучко-невимогливу товариськість, широку відкритість сучасного соціального індивіда.

**Е** проби філософського осмислення харчування було зроблено також Е. Левінасом у праці «Час та Інший». Його онтологічний аналіз розкриває функціонування їжі як особливого порядку буття, що визначає існування всього сущого. У контексті аналізу існування робиться висновок про те, що існуючий залучається в існуюче через їжу та працю. Їжа дефінується Е. Левінасом як проникнення іншого в тотожне, коли тотожне відчуває власну недостатність, що переживається як голод. Два основних поняття визначають стан людської онтології — голод і насолода. «Голод — наслідок несамототожності Я, насолода — онтологічний ефект того, хто переживає самототожний стан Я. Бінарність голоду/насолоти, виступаючи основою філософського концепту їжі, констатує й саму наявність культурного та культурологічного апарату бінарного кодування їжі» [3, с. 134]. Саме опозиція *голод/насолода* є основою бінарного культурного кодування їжі з поділом на чужу/свою, сиру/приготовану, людську/нелюдську, шкідливу/корисну тощо. Тематизація тілесного досвіду відбувається на основі аналізу потреби в харчуванні та насолоти, що переживається у зв'язку з задоволенням голоду, розширюючи мож-

ливості філософського аналізу феномена їжі. Світ як сукупність їжі буквально й метафорично відкриває Я-горизонт втілення в світі, утримуючи його в творчій залежності від світу. Утім обмеження використання харчової метафорики по відношенню до інших форм взаємодії Я та світу полягає в тому, що їжа матеріальна завжди є їжею життя, а метафізичне бажання «кружляє над життям» [3, с. 136], ніколи не насичуючись.

У праці «Етикет у просторі практичної філософії» (2002) О.П. Проценко зауважує, що особливе ставлення до їжі, яке позначило себе вже на ранніх стадіях суспільного розвитку, можна розглядати як наслідок колективної праці й колективного розподілу продуктів. Принцип первісного колективізму вплинув на виникнення обов'язкових поведінкових стереотипів і процедур стосовно їжі.

Отже, філософія харчування виступає базисом та вершиною айсберга, що складається з усіх підходів до осмислення їжі, кожен із яких частково відбиває його сутність.

**І**сторико-етнографічний аспект передбачає розгляд харчової культури як частини матеріальної культури, що виступає уречевленим носієм культурних значень. К. Леві-Строс вважав харчову культуру єдиним порядком перетравлювання природних речовин, що реалізується на двох рівнях: на першому відбувається перероблення продуктів на страви, на другому — організація культурного простору, в якому людина взаємодіє з результатом перероблення, — по суті, трапезою. Етнографа більше цікавив другий рівень харчової культури (на відміну від кулінарного), оскільки саме він певним чином структурує повсякденне життя етносу. Харчові практики, обряди й ритуали відтворюють традиційну картину світу, включаючи людину в щоденні процеси ідентифікування — індивідуального, сімейного, групового та колективного.

В етнографічних дослідженнях підкреслюється, що «кліматогеографічні особливості проживання кожного люд-

ського суспільства визначають пріоритети харчування... Пристосування до традиційної їжі має дуже важливий імунно-біологічний вплив на весь організм і водночас на мозкову діяльність, а через це виникають різноманітні психоетнічні особливості, які різнять одні народи від інших» [10, с. 367]. «Оскільки їжу необхідно готувати систематично і цей процес пов'язаний з сімейним побутом, то й досі народна кулінарія є одним із найстійкіших компонентів етнічної культури з притаманними йому етноідентифікуючими рисами» [5].

**У** сучасній українській етнографії вагомим здобутком стала книга Л. Артюх «Традиційна українська кухня в народному календарі». В одному з численних аналітичних відгуків на неї було підкреслено важливість поняття «рідна кухня»: «Хоч би як ми плекали своє марнославство й прагнення здаватися вишуканим гурманом, ніщо не зрівняється для чесного любителя хорошої їжі з рідною кухнею. Бо саме на неї, на її продукти й засоби приготування, як на якийсь камертон, настроєні наші органи відчуттів» [6].

З історичних позицій харчова культура сприймається як важлива частина повсякденного життя людини, будучи такою, що сама зумовлює специфіку її еволюції. Ускладнення соціальної стратифікації, маркованої їжею, ініціює конфлікт необхідного та надлишкового, розвиток кухні, культурний обмін і специфіку міжкультурних комунікацій. Історію продуктів можна розглядати й як історію цивілізацій, у яких вони функціонували, набуваючи додаткових значень.

**Психоаналітичний** підхід зумовлює розгляд харчового досвіду людини як такого, що закладає основу її подальшої взаємодії зі світом як тілесним, так і ментальним, через що практика споживання їжі постає не окремішою по відношенню до загальної психологічної конституції індивіда, а такою, що може зумовлювати властиві їй способи взаємодії з реальністю й поставати в ролі первинної фор-

ми комунікації людини зі світом. Тому важливим для розуміння різних форм харчової культури є психоаналітичний підхід дослідження їжі, представлений у працях «Заздрість і вдячність. Дослідження позасвідомих джерел» М. Кляйн (1997), «Непізнане Я» Д. Франкл (1998), «Его, голод і агресія» Ф. Перлза (2000). Розглядаючи первинний харчовий досвід як базисний для подальшого становлення індивіда, психоаналітики пов'язують з ним патерн комунікації зі світом узагалі, встановлюючи, зокрема, паралельність та взаємовплив харчового та ментального метаболізмів. Наше ставлення до їжі має величезний вплив на розум, на здатність розуміння сутності речей, розвиток життєвої хватки та вміння «вгризатися» в проблему [7, с. 152]. Основна психоаналітична ідея полягає в тому, що харчовий досвід є пропусканням через людину позитивної/негативної енергії лібідо, тобто зустріч зі світом в первинному акті харчування пробуджує власну лібідозну енергію індивіда й стає поштовхом до його персонального розвитку. Дослідники вважають, що найголовніші конструкти взаємодії зі світом формуються у людини в ранньому дитинстві, базуються на первинних харчових реакціях і проектується на решту форм її комунікування. Ф. Перлз стверджує, що непрожовування, бездумне ковтання характеризує людину масової культури — вона споживає їжу усередненого смаку, їжу-симулякр, а також ковтає все, що їй пропонують для ментального засвоєння. Те саме можна стверджувати по відношенню до тоталітарних форм організації соціальної дійсності: для підтримання відповідної ідентичності індивід має ковтати як свій харчовий пайок, так і його ідеологічний варіант — необхідну частку політкоректної інформації. За таких умов стає цілком зрозумілим, чому влада, бажаючи жорстко контролювати спосіб мислення своїх громадян, прагне й до контролю їхнього повсякденного життя та харчових практик [7, с. 155 — 157]. У праці «Енергетика їжі: наші найінтимніші стосунки» (2005)

С. Ганье детально розглядає психологічні засади вибору продуктів харчування та їх вплив на формування самосвідомості індивіда.

**К**ультурологічний підхід передбачає розгляд харчової культури як нормування первинної потреби в їжі, оформлення практик її споживання в підтримувані певною культурою форми й кодів. Перші спроби перейти від протоколювання окремих фактів гастрономічної культури до її аналізу було зроблено представниками Школи «Анналів», які дослідили повсякденну культуру в її взаємозв'язку з соціокультурною системою. Зокрема Ф. Бродель зробив спробу розглянути гастрономічну культуру в контексті епохи з урахуванням економічних, політичних і соціальних факторів. Серед найбільш значущих сучасних досліджень у галузі food studies є історико-культурологічний аналіз феномена їжі (становлення харчового режиму людини від обробки харчів вогнем до сучасного фаст-фуду) оксфордського історика Ф. Фернандеса-Арместо з працею «Біля тисячі столів: історія їжі». У дисертаційному дослідженні «Культура їжі як трансформація тілесного досвіду (європейська традиція)» (2002) С. Кириленко постулює значущість харчового досвіду в конструюванні тілесності, спираючись на роль смаку та його зумовленість культурною традицією. Автор підкреслює, що вибір спожитої їжі відповідає стратегіям задоволення/незадоволення та є характерним для кожної соціокультурної реальності. У культурологічному контексті постає аналіз харчових форм у дисертаційній праці М.В. Капкан «Феномен гастрономічної культури: специфіка форм репрезентації».

Прибічники політологічного підходу вважають, що харчова культура містить у собі потенціал державного дисциплінування — від м'якого (турботи) до жорсткого (суворої регламентації). Їжа є одним із важливих виявів впливу влади, оскільки дає можливість контролювати суспільство та визначати стратегії його розвитку,

установлюючи різні режими доступу до їжі. Одним із найбільш розбудованих політологічних підходів є аналіз харчування під час тоталітаризму. Генетичні витоки тоталітарної організації повсякденності сягають відомих тоталітарних утопій: «Держава» Платона, «Утопія» Т. Мора, «Місто Сонця» Т. Кампанелли, «Нова Атлантида» Ф. Бекона, — а повсякденні практики конструювання нової радянської людини 20 — 30-х років переконували у тому, що харчова практика є лише історичною формою актуалізації вже відомих утопічних принципів. Таким чином, харчова культура постає в ролі владної практики, значення якої реалізується за вектором «людина — влада».

**С**оціологічний підхід зумовлює сприйняття їжі як одного з маркерів соціальної стратифікації, важливого об'єкта престижного (статусного) споживання. Спільна трапеза за таких умов розглядається як одна з найважливіших форм соціалізації людини, а виробництво, розподіл, приготування, споживання їжі — як вплив на функціонування соціальних структур. Харчова культура є засобом і механізмом реалізації в соціокультурному комунікаційному просторі *людина* та її *їжа*, специфіка та унікальність якого полягає в тому, що відбувається одночасно як порушення, так і відновлення меж тілесності. С.М. Булгаков, маркуючи їжу як так званий комунізм буття, стверджує, що світ пізнається людиною, коли проникає в неї через їжу [1]. Акт харчування людини, маючи в своїй основі фізіологічну потребу, передбачає кулінарну обробку, що є технічним аспектом, і подальший харчовий простір споживання з його максимальною виражальною здатністю. Гастрономічна культура тісно пов'язана з практиками престижного споживання, яке певною мірою було властиве всім культурним епохам. В усіх культурах так чи інакше «прагнення належати до вищого шару та зберігати це становище має не менш примусовий вплив на індивіда й не меншою мірою моделює його поведінку, ніж



прагнення знаходити засоби до існування, що впливають з найпростішої життєвої необхідності» [11, с. 277]. Різноманітність стратегій харчування та можливість їхнього вільного вибору дають індивіду можливість зробити споживання їжі символічною демонстрацією свого економічного та соціального статусу.

**П**олітологічно-соціологічний підхід сприйняття харчової культури акцентує увагу на тому, що здоров'я населення на 70 % залежить від способу життя, зокрема й харчування. Наукові дослідження та статистичні дані свідчать про різке зниження в Україні споживання м'яса і м'ясопродуктів на 37 %, молока і молочних продуктів на 34,8 %, яєць на 37,5 %, риби на 81 %, овочів і фруктів на 49 % при одночасному стабільно високому рівні споживання хлібопродуктів, тваринного жиру, зернобобових продуктів, картоплі. У населення України спостерігається так званий «прихований голод» унаслідок дефіциту в харчовому раціоні вітамінів.

Через нестатки, споживаючи звичайну кількість їжі, але гіршої якості, людина може почувати себе приниженою, ображеною, нереалізованою, агресивною або розчарованою, споживати надмірну кількість їжі в стресових ситуаціях, відволікаючись від невирішуваних проблем, захоплюватися нездоровою їжею, алкоголем.

Демографічна ситуація в Україні оцінюється як кризова. Катастрофічне скорочення тривалості життя, перевищення на 7 % показників смертності над народжуваністю, різке зниження якості життя окремої людини та індексу здоров'я нації в цілому при значному порушенні харчового статусу населення обумовлює актуалізацію питань харчування населення України на державному рівні.

На заняттях з соціології студенти ознайомлюються з результатами конкретних соціологічних досліджень, що проводяться в Україні та світі. Нещодавно українськими соціологами було проведено опитування щодо якості обслуговування в студентських їдальнях, у якому взяло участь понад 600 осіб.

Виявилося, що 13,7 % респондентів не користуються послугами студентського харчування через недовіру до санітарного стану, харчування лише вдома, великі черги. 86,3 % студентів, що відвідували студентські їдальні, нарікали на великі черги, високі ціни, незадовільний санітарний стан закладів та несмачні страви.

Для покращення якості послуг їдалень студенти дали рекомендації, які бажано було б урахувати адміністраціям навчальних закладів: знизити ціну на харчування, відкрити більше пунктів обслуговування, звернути увагу на санітарний стан та якість приготування страв, підвищити кваліфікацію персоналу, поставити кондиціонери і т. ін.

Релігійно-етнічний підхід зумовлює ідентифікацію студентами через харчову культуру особистості як такої, що належить до певної релігійної конфесії.

Студенти дізнаються про те, що, наприклад, у православ'ї існує система постів, під час яких віряни не споживають будь-яких продуктів тваринного походження, та свят, коли ці продукти рекомендується споживати.

**В** іудаїзмі релігійна регламентація харчування реалізується через поняття кошерна/некошерна їжа. Серед некошерних виокремлюються свинина, риба без луски та плавців, неможливість одночасного споживання м'ясної та молочної їжі тощо.

В ісламі існують поняття халяль (дозволене) і харам (заборонене). До заборонених належать будь-який алкоголь, свинина, м'ясо задушених тварин та забитих без молитви.

В індуїзмі віряни дотримуються принципу ахімси (ненанесення шкоди живим істотам) і реалізують його через харчування лактовегетаріанською їжею. Особливим гріхом вважається вбивство корови.

У буддизмі м'ясоїдство небажане, але допустиме. Суворо забороняється споживати м'ясо тварини, яка була забита конкретно для вас.



**Антропологічний** підхід визначає харчову культуру як таку, що створила й підтримує низку важливих бінарних кодів, у тому числі й орієнтованих на встановлення відмінностей між людською та іншими можливими формами існування. Антропологічний підхід, представлений у працях Д. Фрезера, К. Леві-Строса, Е. Нойманна, перетинається з етнографічним та історичним, тому тут доцільніше говорити про антропологію харчування як окремий напрямок досліджень.

Д. Фрезер, досліджуючи первісне суспільство, зауважував, що в період дикості існувало уявлення, що за допомогою магічних дій над залишками продуктів і використовуваними під час їжі предметами можна завдати людині шкоди доти, доки існує зв'язок між тим, що знаходиться в її шлунку, і тим, що залишилося після трапези. Побоюючись негативного впливу магічних заклинань, багато первісних народів знищувало залишки їжі, наслідком чого стало, зокрема, й формування санітарно-гігієнічних правил. Спільне поїдання однієї й тієї самої їжі виключало можливість поширення магічних дій на всіх співтрапезників. Зв'язки, що виникали через спільне споживання їжі, оточені в первісному суспільстві ореолом святості. Беручи участь у спільній трапезі, двоє людей давали обіцянку доброго ставлення одне до одного.

К. Леві-Строс у праці «Структурна антропологія», широко використовуючи мовні знаки харчового коду, визначає загальні категорії існування культурного універсуму й проводить паралелі між такими явищами, як кухня й мова. Він зауважує, «що національна кухня, як і мова, може бути аналітично розкладена на складники, які варто було б назвати основними смаковими елементами — «густемами», згрупованими відповідно до деяких структур за принципом протиставлення й кореляції. Так, відмінність між англійською й французькою кухнями можна було б виразити за допомогою трьох протиставлень: ендогенна/екзогенна (тобто вихідні продукти місцеві

або привізні); центральна/периферійна (основна їжа й супровідні продукти); маркована/немаркована (тобто смачна або несмачна). Іншими словами, в англійській кухні основні страви з місцевих продуктів несмачні, тому їх готують на основі імпортованих продуктів, усі розпізнавальні цінності яких мають істотно маркований характер (чай, фруктовий торт, апельсиновий мармелад, портвейн). У французькій кухні, навпаки, протиставлення ендогенна/екзогенна дуже незначне або взагалі зникає і однаково марковані «густеми» виявляються скомбінованими між собою як у центральних позиціях, так і в периферійних».

На діахронічний зв'язок між харчуванням і мовою вказував видатний психолог Е. Нойманн, аналізуючи міфологічні стадії еволюції свідомості в своїй праці «Походження і розвиток свідомості»: інстинкт харчування — голод — є одним із первинних психічних інстинктів людини, і, відповідно, психологія черева відіграє велику роль у первісних людей і дітей. Чим менше розвинена свідомість людини, тим більше її стан залежить від того, голодна вона чи ні, мучить її спрага чи ні. Для людського еґо, що перебуває в ембріональній фазі розвитку, харчовий бік є найважливішим. Ця ж сфера найбільш значима для інфантильного еґо. Голод і їжа є основними рушійними силами людства.

**Н**авіть сьогодні мова не може перебороти цих первинних образів. Поїдання, пожирання, голод, смерть і паща — усі вони сполучаються; і ми досі говоримо, як і первісні люди, про «пащу смерті», про «пожираючу війну», про «хворобу, що з'їдає». «Бути проковтнутим і з'їденим» є архетипом, що зустрічається не тільки в усіх середньовічних картинах пекла; ми самі виражаємо проковтування чогось маленького чимось більшим такими самими образами, коли говоримо, що людину «поглинула» її робота, рух або думка, або що її «з'їдають» ревності.

Як зауважував Е. Нойманн, елементарний харчовий символізм є архетипним. Де б не з'являлися напої, фрукти, страви

тощо як засіб вираження життя й безсмертя, включаючи “хліб” і “воду” життя, причастя або будь-яку форму культу їжі аж до нашого часу, ми спостерігаємо цей давній спосіб вираження. Асиміляція й засвоєння “сутності” з’їденої їжі викликає внутрішню зміну. Трансформація клітин тіла, зумовлена споживанням їжі, є найелементарнішою зміною в організмі, що переживається людиною. Те, як утомлена, слабка, зголодніла людина може перетворитися на моторне, сильне й задоволене створіння, або як людина, що помирає від спраги, може пожвавлюватися від оп’янюючого ковтка, було й залишиться фундаментальним переживанням доти, доки існує людина.

У кожній етнічній мові найбільш розвинена й чітко диференційована сфера знаків, що номінує пріоритетну харчову сировину й вироби з неї, рецептури їх виготовлення, етнокультурну специфіку добування, оброблення, приготування й споживання їжі. Не винятком є й українська мова та українська кухня.



Знайомлення майбутніх фахівців харчування та торгівлі з символічними значеннями харчових реалій, витоками номінацій продуктів харчування, семантикою ритуальних страв, українськими традиціями, сімейними подіями відбувається під час викладання мовознавчих дисциплін та проведення виховних заходів.

Зокрема метою проведення традиційного свята «Великодній кошик» (2009 — 2015) в Харківському державному університеті харчування і торгівлі є реалізація побудови логічної, переконливої та привабливої текстової презентації символічних страв, що освячують на Паску в різних регіонах України. Особлива емоційна атмосфера спілкування українською мовою створюється на святі завдяки змаганню між студентськими групами.

Важливим вбачається дослідження студентами етнолінгвістичних, фольклорних, діалектологічних скарбів української мови, які використовуються переважно в дискурсі повсякденного мовлення.

Наприклад, у фразеологізмах часто зустрічаються номінації харчової сфери: *смачно розповідати, соковита мова, апетитна жінка, смак страху, смакувати ситуацію, поїдом їсти, сором їсть очі, їсти живцем, пити повний ківш до краю, як пити дати, досада гризе, пристрасті киплять, ковтати слинку, мати смалець у голові, макітра (казанок) варить, заварити кашу, варитися в одному котлі, варитися у власному соку, мало каші їв, не дати наплювати собі в борщ, частувати березовою кашею, ложка дьогтю в діжці меду, злидні заїли, інформаційний голод, політична кухня, кухня письменника, не з’їсти — так понадкушувати* тощо.

Уміння користуватися образними висловами невидимою ниткою пов’язує особистість зі споконвічною мовною картиною світу та ідентифікує її належність до культури свого народу.

Розглянуті підходи до аналізу харчової культури використовуються під час викладання всіх суспільно-гуманітарних дисциплін у Харківському державному університеті харчування та торгівлі. Ці знання дають ключ до самоідентифікації особистості фахівця та ідентифікації особистості споживача, його харчової культури, формують толерантне ставлення до його потреб і бажань, сприяють якості обслуговування, акцентуючи увагу на тому, що саме особистість і є основним концептом харчової культури та ключовою фігурою всіх гуманітарних досліджень.

## Література

1. Булгаков, С. Философия хозяйства (Мир как хозяйство) / С. Булгаков. — М., 1912 // <http://www.magister.msk.ru/library/philos/bulgakov/bulgak01.htm>
2. Кириленко, С.А. Культурная унификация в сфере питания как отражение функционализации телесного опыта / С.А. Кириленко // *Studia culturae*. Альманах кафедры философии культуры

и культурологии и Центра изучения культуры философского факультета Санкт-Петербургского государственного университета. — СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2002. — Вып. 3. — С. 111–125.

3. Левинас, Э. Избранное. Тотальность и бесконечное / Э. Левинас. — М. ; СПб. : Университетская книга, 2000. — 416 с.

4. Леви-Стросс, К. Мифологии. Сырое и приготовленное / К. Леви-Строс. — М. : Флюид, 2006. — 400 с.

5. Макарчук, С. А. Етнографія України : навч. посібник / С.А. Макарчук. — Львів : Світ, 2004 // [http://www.ebk.net.ua/Book/history/makarchuk\\_eu/](http://www.ebk.net.ua/Book/history/makarchuk_eu/)

6. Паньо, К. Солодкий обман традиційної кухні / К. Паньо // Дзеркало тиж-

ня. — 2007. — № 1 (630). — 13–19 січня // <http://www.dt.ua/3000/3680/55539/>

7. Перлз, Ф.С. Эго, голод и агрессия ; пер. с англ. — М. : Смысл, 2000. — 358 с

8. Порфирий. О воздержании от мясной пищи / Порфирий // Человек. — 1994. — № 5. — С. 69–87.

9. Римские стоики: Сенека, Эпиктет, Марк Аврелий. — М. : Республика, 1995. — 463 с.

10. Снежко, Є. Традиційне та сучасне харчування українців / Є. Снежко // Українознавство. — 2003. — Ч. 4 (9). — С. 367–371.

11. Элиас, Н. О процессе цивилизации: Социогенетические и психогенетические исследования. — М. ; СПб. : Университетская книга, 2001. — Т.1. — 381 с.

11.11.2015



УДК 378.093.5.091

## Національна рамка кваліфікацій в системі забезпечення якості вищої освіти у вищому навчальному закладі

*Наталія Внукова,*  
доктор економічних наук, професор,

*Світлана Ачкасова,*  
кандидат економічних наук, доцент,  
Харківський національний економічний університет  
імені Семена Кузнеця

**В**иклики ХХІ століття пов'язані із необхідністю розвитку складових забезпечення якості вищої освіти, що є однією із найважливіших умов подолання кризи та побудови суспільства на засадах ефективних економічних перетворень.

Стратегія розвитку вищої освіти охоплює такі основні завдання: зміцнення національної системи освіти; її адаптація до ринкових і демократичних перетворень; повномірне входження освіти України в європейський і світовий освітній простір [2].

Актуальність питання забезпечення якості вищої освіти посилена прийняттям Національної рамки кваліфікацій (Постанова Кабінету Міністрів України № 1341 від 23.11.2001 р.) [6], новою редакцією Закону України «Про вищу освіту» (№ 1556-УІІ від 01.07.2014 р.) [9] та Ратифікацією Угоди про асоціацію з ЄС (16 вересня 2014 р.). Крім того належна фахова підготовка та впровадження в програми навчання спеціальних знань завжди є предметом державної уваги. Постановою Кабінету Міністрів України № 1341 від 23 листопада 2011 р. затверджено Національну рамку кваліфікацій [2] і рекомендовано центральним органам

виконавчої влади, установам та організаціям, що беруть участь у реалізації державної політики в сфері освіти, зайнятості та соціально-трудових відносин, об'єднанням роботодавців, професійним спілкам, іншим зацікавленим соціальним партнерам, використовувати її у своїй практичній діяльності.

Широке коло питань, пов'язаних із забезпеченням якості вищої освіти досліджували Кондрашихін А. Б. [4], Луговий В. І. [5], Пивоваров В. М. [8] та ін. Однак перспективним є розгляд напрямів реалізації положень Національної рамки кваліфікацій в системі забезпечення якості вищої освіти у вищому навчальному закладі.

*Мета роботи* — обґрунтування підходів до реалізації Національної рамки кваліфікацій в системі забезпечення якості вищої освіти у вищому навчальному закладі.

Передумовами запровадження вимог Національної рамки кваліфікацій в Україні були Рамка кваліфікацій європейського простору вищої освіти (2005 р.), Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя (2008 р.) [3].

Європейська рамка кваліфікацій мала вісім рівнів, поданих за компетентностями



ми: знаннями, вміннями, особистісними та професійними компетенціями (повно-важеннями): самостійністю та відповідальністю; вмінням вчитися; наданням комунікативних та соціальних, а також професійних компетентностей. Принципи побудови аналогічних рамкових структур ЄС: безперервність розвитку кваліфікаційних рівнів, прозорість їх опису, відповідність ієрархії кваліфікаційних рівнів структурі розподілу праці та національній системі освіти, врахування світового досвіду.

В інших країнах, наприклад в Азербайджані, за участі експертів Ради Європи, Світового банку 2012 року розглянуто запровадження Національної рамки кваліфікацій, тому що ця країна інтегрується в європейський освітній простір. 2010 року в Азербайджані була створена міжвідомча робоча група для розробки Національної рамки кваліфікацій, що дало змогу регулювати ринок професійних кадрів у республіці та підвищило рівень якості освіти і сприяло подальшій євроінтеграції [3].

Згідно із чинним законодавством Національна рамка кваліфікацій — це системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів, що узгоджені із рівнями вищої освіти відповідно до нової редакції Закону України «Про вищу освіту» [6].

Мета переходу до компетентнісного підходу — це введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти із урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців; забезпечення гармонізації норм законодавства в сфері освіти та соціально-трудових відносин; сприяння національному і міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні; налагодження ефективної взаємодії сфери освітніх послуг та ринку праці [3].

Національна рамка кваліфікацій має 10 рівнів (0-9, особливість України — це наявність нульового рівня — обов'язкової дошкільної освіти), що описані сукупністю компетентностей: знання; уміння (засто-

сування знань); комунікації; автономність та відповідальність. Кожний рівень також має інтегральну компетентність.

Результатом навчання є досягнуті компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості, рівень самостійності і відповідальності), які набуває та/або здатна продемонструвати особа після завершення вищої освіти.

Під кваліфікацією розуміють офіційний результат оцінювання та визнання компетентним органом того факту, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) відповідно до встановлених стандартів. Набуття кваліфікації засвідчується відповідним документом про вищу освіту. Кваліфікації поділяють на освітні (надаються освітянами на основі освітніх стандартів) та професійні (надаються роботодавцями на основі професійних стандартів) [6]. Отже, кваліфікація є результатом засвоєння освітньої програми і практичного досвіду.

Типи кваліфікацій за походженням поділяються на освітні — на основі освітніх стандартів; та професійні — на основі професійних стандартів, тому можливість узгодження вимог до нового Закону України «Про вищу освіту» дозволяє призначення певних видів професійних кваліфікацій делегувати роботодавцями освітній системі.



Освітні ступені відповідають певним рівням Національної рамки кваліфікацій. Особливістю є те, що в наш час порівняно кваліфікаційні вимоги до підготовки спеціалістів та магістрів за сьомим рівнем кваліфікації, що не є позитивним для мотивування студентів для освіти за магістерськими програмами. З цією проблемою раніше стикалися інші країни. Можливо, відміна в майбутньому підготовки спеціалістів вирішить цю проблему, але зниження вимог до магістрів за інтегральною компетентністю залишиться. Отже, необхідно більше співпрацювати з роботодавцями щодо визначення спільних позицій для підвищення вимог до освітньої підготовки при зайнятті посад,

що відповідають магістерському рівню підготовки [1].

Якість освіти — це складна багаторівнева система якостей, орієнтованих на забезпечення цілісного результату. Це досить динамічна система, що визначається рівнем відповідності цілей і результатів освіти. Залежно від поставленої мети задаються форми, засоби і зміст навчання, а також виховання. Саме від мети залежить освітній процес і, певно, результати освіти. Отже, якість освіти визначається сукупністю норм і вимог до особистості, освітнього середовища, в якому відбувається становлення та розвиток особи, і системи освіти, із використанням якої набуваються знання та навички [10].

Згідно зі ст. 16 Закону України «Про вищу освіту» система забезпечення якості вищої освіти складається із [9]: системи забезпечення вищими навчальними закладами якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості); системи зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів та якості вищої освіти; системи забезпечення якості діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти.

Запровадження вищими навчальними закладами заходів щодо імплементації Закону України «Про вищу освіту», прийнятого 2014 року, сприятиме реалізації системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти.

Важливе місце Національна рамка кваліфікацій має при розробці освітніх програм, особливо у зв'язку із необхідністю здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм вищих навчальних закладів, оскільки компетентності є основою їх розробки. Важливо підкреслити, що саме на основі визначених і чітко сформульованих компетентностей мають бути описані очікувані результати навчання. Виклики

з боку роботодавців прискорять упровадження базових вимог до кваліфікації за компетентностями.

Враховуючи, що розрізняють транснаціональні, національні та галузеві рамки кваліфікацій, для кожної країни важливою є національна система кваліфікацій, що є сукупністю механізмів правового та інституційного попиту на кваліфікації працівників з боку ринку праці і пропозиції кваліфікацій з боку системи освіти, що включає:

1. Перелік видів трудової діяльності (професій) та кваліфікацій, в яких професії згруповані за галузями професійної діяльності і рівнями кваліфікацій.
2. Професійні стандарти за галузями професійної діяльності.
3. Правила та механізми визнання (реєстрації) професійних стандартів.
4. Національну рамку кваліфікацій.
5. Каталог кваліфікацій, ранжованих за рівнями.
6. Систему забезпечення якості кваліфікацій (можлива сертифікація кваліфікацій).

Національна рамка кваліфікацій є частиною і основою розробки національної системи кваліфікацій, в яку повинні ввійти галузеві рамки кваліфікацій. Національна рамка кваліфікацій призначена для різних груп споживачів і дає змогу сформулювати загальну стратегію розвитку ринку праці та системи освіти, зокрема планувати різні траєкторії освіти.



тже, обґрунтовано доцільність формування галузевих рамок кваліфікацій в Україні. Національна рамка кваліфікацій України спрямована на введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості вищої освіти із урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців. Визначено, що компетентності є основою розробки освітніх програм вищих навчальних закладів, що сприятиме реалізації системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти.

## Література

1. Внукова, Н. М. Вплив вимог Національної рамки кваліфікацій на зміни в організації навчального процесу за Законом України «Про вищу освіту» / Н. М. Внукова // Організація діяльності випускової кафедри в умовах інтеграції освіти : зб. матеріалів круглого столу (м. Київ, 25 вересня 2014 р.). — К. : Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. — С. 20–21.
2. Внукова, Н. М. Компетентнісний підхід у забезпеченні якісних освітніх послуг при підготовці студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» / Н. М. Внукова, С. А. Ачкасова // Новий колегіум. — 2009. — № 6. — С. 26–32.
3. Внукова, Н. М. Оцінка впливу вимог Національної рамки кваліфікацій до змін в організації навчального процесу фінансистів / Н. М. Внукова // Концепції та механізми сучасних трансформацій на фінансовому ринку : зб. матеріалів VII Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Ірпінь, 20 — 21 вересня 2012 р.). — Ірпінь : Нац. ун-т Державної податкової служби України, 2012. — С. 22–24.
4. Кондрашихін, А. Б. Оцінювання якості вищої освіти : методологічні підходи для спеціальності «Фінанси і кредит» / А. Б. Кондрашихін // Наук. вісник академії муніципального управління. — 2014. — Серія «Економіка». — Вип. 1. — С. 15–29.
5. Луговий, В. І. Чинники і умови забезпечення якості вищої освіти в Україні в процесі євроінтеграції / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Вісник Нац. у-ту імені Тараса Шевченка. — 2010. Серія «Філософія. Політологія». — № 94–96/2010. — С. 98–103.
6. Національна рамка кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/-laws/show/1341-2011%D0%BF>.
7. Оруджиев, Р. Применение национальной рамки квалификаций: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] / Р. Оруджиев. — Режим доступа : <http://www.archive.n.zerkalo.az/2012-06-07/obrazovaniedlyavseh/29813>.
8. Пивоваров, В. М. Особливості реформування підготовки кандидатів наук (докторів філософії) [Електронний ресурс] / В. М. Пивоваров, Н. М. Внукова. — Режим доступу : [http://ndipzir.org.ua/wp-content/uploads/2014/11/Vnukova\\_Pivovarov.pdf](http://ndipzir.org.ua/wp-content/uploads/2014/11/Vnukova_Pivovarov.pdf).
9. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/-show/1556-18>.
10. Шевченко, Н. В. Рейтингове оцінювання в моніторингу якості освіти / Н. В. Шевченко // Трансформація соціальних функцій образования в современном мире : материалы междунар. науч.-практ. конф. (г. Харьков, 17 — 18 февраля 2015 г.). — Харьков : Изд-во НУА, 2015. — С. 428–433.

12.10.2015



УДК 37:504(477.54)''731''

## Непрерывное образование как основа формирования экологического сознания учащихся

*Валентина Сухина,*  
доктор философских наук, профессор,  
Харьковский гуманитарный университет  
«Народная украинская академия»

*К 25-летию Народной украинской академии*

29 мая 2016 года Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия» (ХГУ «НУА») отмечает 25 годовщину своего основания. За это время академия признана одним из ведущих частных вузов Украины, который на практике осуществил идею непрерывного образования — от дошкольного до послевузовского [1, с. 4]. Реализация этой идеи оказалась жизненно актуальной и выдержала испытание временем.

С 1997 года академия является экспериментальной площадкой МОН Украины по отработке нового образовательного модуля непрерывного образования (приказы № 39 от 13.02.1997 г., № 584 от 16.10.2002 г., № 382 от 14.05.2007 г.). В настоящее время педагогический эксперимент по непрерывному образованию в Народной ук-

раинской академии близок к успешному завершению, хотя сам процесс непрерывного образования по своей сути предполагает постоянную незавершенность потока образовательных воздействий и в этом смысле бесконечен и действует в течение всей жизни.

**М**етодологической основой разработки авторской концепции создания новой образовательной модели, которая велась на протяжении 80- и 90-х годов XX в., послужили документы ЮНЕСКО, где еще в начале 1970-х гг. была сформулирована цель непрерывного образования, базирующаяся на коммуникативной и гуманистической функциях образования. «Мы прежде всего хотим, — было записано в Декларации «О праве на получение знаний», — дать



всестороннее образование всем людям, всему человечеству... Это необходимо для того, чтобы, наконец, все представители рода человеческого могли стать образованными — люди любого возраста, любого социального происхождения, обоих полов и во всех странах... Так же, как весь мир является школой для всего рода человеческого с начала бытия и до самого конца, так и вся жизнь является школой для каждого человека от колыбели до могилы... Человеку в любом возрасте суждено учиться, причем цель обучения у него и есть цель жизни» [2, с. 91].

**В** Болонской декларации непрерывное образование рассматривается как уникальный механизм выживания человека и общества в информационную эпоху. Требования гуманистического подхода к реализации идей непрерывного образования отчетливо звучали и в программных документах украинского государства, где важнейшей задачей школы, в том числе и высшей, определяется воспитание человека, его профессиональная подготовка и формирование готовности жить в современных крайне быстро изменяющихся условиях. Для этого необходимо обеспечить преемственность и поступательность развития всех образовательных ступеней, создать возможности для обучения и самосовершенствования каждого человека на протяжении всей его жизни.

В отечественной научной и публицистической литературе непрерывное образование рассматривается как единство и совокупность всего образовательного процесса на протяжении всей человеческой жизни. Эта концепция охватывает все аспекты образования, включая все его составляющие.

Отсюда *основополагающий методологический вывод*, сделанный на основании наших теоретических разработок: непрерывное образование — это не новая образовательная система, а главный системообразующий принцип, который составляет основу развития каждого из элементов любой образовательной сис-

темы. Вокруг этого исходного принципа формируется *система базовых принципов функционирования непрерывного образования* [3].

**С**реди множества базовых принципов непрерывного образования следует отметить, прежде всего, принципы интеграции, преемственности и поступательности, индивидуализации, вариативности форм и методов обучения, инновационности и др. Основным из них, на мой взгляд, является принцип интеграции. «Как сохранить и укрепить свои лидирующие позиции?» — ставит вопрос первый ректор нашей академии, профессор Валентина Илларионовна Астахова. И сама же на него отвечает: «Только посредством углубления интеграционных процессов» [1, с. 97].

Анализ интеграционных процессов в ХГУ «НУА» позволяет сделать вывод о таких формах их реализации:

1) *тип учебного заведения* — интегрируются типы образовательных ступеней (ДШРР, СЭПШ, довузовская подготовка, гуманитарный университет, последипломное и дополнительное образование). Результат интеграции — интегрированное учебное заведение;

2) *организационно-управленческий процесс* — интегрируются структурные подразделения, формы организации и управления учебным заведением. Результат — интегрированная структура управления вузом, интегрированные факультеты и кафедры, другие структурные подразделения;

3) *содержание профессионального образования* — интегрируются учебные дисциплины, курсы, элементы содержания образования. Результат — междисциплинарные блоки профессионального образования, интегрированные учебные дисциплины, учебные курсы и др.;

4) *качества личности* — интегрируются личностные, социальные, профессиональные качества учащихся, формируется интегральный тип выпускника, т. е. выпускника с интегральными характеристиками мышления и деятельности;

5) *педагогический процесс* — интегрируются формы, методы, технологии обучения и воспитания. Результат — интегрированные технологии обучения и воспитания [4, с. 282–283].

**П**рограмма нашего эксперимента предусматривала создание многоступенчатого образовательного модуля, обеспечивающего интеграционные процессы и по горизонтали (взаимодействие, взаимопроникновение всех видов деятельности между факультетами, специальностями, кафедрами и подразделениями), и по вертикали (стыковка всех образовательно-квалификационных уровней, создание единых «сквозных» учебных планов и программ, единых учебно-вспомогательных подразделений, служб и т. п.) [1, с. 94–95]. Приведенный выше весьма обобщенный и далеко не полный анализ объектов и процессов интеграции свидетельствует о том, что интеграция — это действительно основополагающий принцип непрерывного образования [4, с. 283].

Подводя итоги 25-летней работы, мы имеем все основания утверждать, что на сегодня в ХГУ «НУА» уже создана действующая модель нетрадиционного учебного заведения, в рамках которого осуществляется эксперимент по интеграции всех элементов учебно-воспитательного процесса — интегрированные кафедры и интегрированные программы, единство концептуальных подходов и требований, взаимопроникновение методов обучения и воспитания, единство научных подходов и исследовательской проблематики, наличие научных школ, создание соответствующей культурно-образовательной среды.

Остановимся на том периоде истории нашей кафедры, который был непосредственно связан с разработкой экологической проблематики. В 2004 году кафедра философии объединилась с кафедрой экологии и стала называться кафедрой философии и естественнонаучных дисциплин. На созданной интегрированной кафедре работали не только преподаватели академии, но и учителя СЭПШ,

которые преподавали биологию, физику, химию и географию. Необходимо было, чтобы учителя не «потерялись» на вновь созданной кафедре, чтобы им было интересно работать с философствующими гуманитариями и чтобы от кафедры была максимальная отдача.

**Н**езадолго до объединения кафедра экологии приступила к составлению сквозной интегрированной программы экологического образования и воспитания (Программы ЭОВ) в школе. Дело в том, что, с одной стороны, экология как учебная дисциплина не преподавалась в школе, а экологическую подготовку учащиеся должны были иметь — это важно и необходимо для жизни. С другой стороны, содержание экологического образования настолько богато и разнообразно, что не может находиться в рамках одного и даже нескольких предметов. Поэтому уместно говорить о междисциплинарном характере экологического образования, о том, что каждый предмет играет свою специфическую роль в формировании экологической культуры учащихся. Как справедливо отмечал Н. Н. Моисеев, «экологизация образования состоит в том, что практически все преподаваемые дисциплины школьного курса должны содержать экологический материал. Не только биология, химия, география, но и математика, литература. Все они могут стать средством получения экологических представлений и экологических знаний» [5]. Мы понимали, что экологическая проблематика актуальна и для обучения студентов.

Вот почему дело, начатое учителями СЭПШ, было подхвачено преподавателями вуза и стало общей задачей нашей кафедры. Сквозная программа должна была учитывать все ступени непрерывного образования, которое реализуется в нашей академии, начиная с ДШРР, далее младшая, средняя, старшая школы, затем высшее и последипломное образование.

В своей практической работе учителя ДШРР используют определенную последовательность формирования экологических знаний у дошкольников, которая

включает в себя поэтапное ознакомление с основными понятиями (объекты и явления неживой природы; мир растений; мир животных; человек как часть природы).

На всех этапах формирования экологических знаний дошкольников используются различные формы работы. На ознакомительном этапе — целостное восприятие внешнего вида, на познавательном этапе — рассматривание иллюстраций, проведение несложных исследований, чтение художественных произведений, рисование, лепка, аппликация, воспроизведение движений, свойств, явлений в игровой деятельности, на обобщающем этапе — обмен впечатлениями.

Здесь организована школа «Юный эколог», систематически проводятся экскурсии. В начальной школе в рамках курса «Природоведение» и в 5–6-х классах читается общий курс «Природоведение».

**В** начальных классах обеспечиваются элементарные знания о комплексном изучении природы: раскрытие взаимосвязей живой и неживой природы; кругооборота веществ и энергии; приспособление организмов к условиям жизни; зависимость состояния и здоровья человека от изменений в природе. Кроме уроков, целесообразны такие формы обучения, как занятия в библиотеке с привлечением учеников к самостоятельному поиску, наблюдение в природе.

Особая чувствительность и эмоциональность младших школьников создают особые предпосылки для появления интереса к самому себе, к людям, к своему здоровью, к состоянию природной и социальной среды, что является неременным условием эффективности экологического образования на этом возрастном этапе.

В средних и старших классах особое значение приобретает воспитание чувств гражданина, патриота, ответственности каждого гражданина за состояние окружающей среды. У старшеклассников развиваются оценочные мысли и некоторые навыки прогнозирования.

Экологическое образование в вузе является продолжением базового школьного

образования с целью формирования глубоких экологических знаний и основ биосферного и ноосферного мировоззрения будущего специалиста. Экологическое образование в учебно-воспитательном процессе вуза реализуется, прежде всего, в преподавании таких учебных дисциплин: Безопасность жизнедеятельности; Основы охраны труда; Гражданская защита. Позже мы включили в Программу ЭОВ также экологические аспекты таких читаемых кафедрой учебных курсов, как философия и религиоведение.

*Методологически* реализация сквозной интегрированной Программы экологического образования и воспитания исходит из принципов:

- последовательности получения информации;
- ее доступности и возрастающей трудности;
- поддержания межпредметных связей;
- соответствия возрастной категории учащихся;
- взаимосвязи глобального, национального и краеведческого раскрытия экологических проблем в учебном процессе.

Это дает возможность осуществления идеи непрерывности экологического образования и формирования экологической компетенции.

В 2005 году интегрированная Программа экологического образования и воспитания была утверждена Ученым советом НУА. Акцент был сделан на следующем:

- 1) необходимости разумной человеческой деятельности в организации взаимодействия общества и природы;
- 2) принципах непрерывности и системности образования;
- 3) роли морали и нравственности в действиях человека.

Мы считаем, что экологические подходы начинаются с воспитания нового отношения к миру на примере наиболее доступного и понятного — своего дома, своего способа жизни, своего поведения. Каждое небольшое действие — выключе-

чи ненужный свет, пиши с обеих сторон листа, не оставляй после себя мусора, береги свою кафедру и вуз — приобщает человека к экологически здоровой жизни, становится личным экологическим и социально-политическим выбором.

**Э**кологическая проблематика стала в центре нашей кафедральной деятельности. Наряду с академической тематикой взаимопосещений обязательным в процессе занятий стало рассмотрение экологических аспектов изучаемых тем. Мы стали регулярно вывешивать интересную информацию к экологическим датам — Дню Земли, Дню воды и т. д. Эта проблематика была тесно связана с пропагандой здорового образа жизни — информировали молодых людей о последствиях курения и других вредных привычек. Проводили общеакадемические философские диспуты и «круглые столы», посвященные экологической тематике, в которых принимали участие не только студенты, но и школьники. Причем обычно приглашали на них ведущих специалистов и организаторов экологического движения. Так, на диспуте «Человек — царь природы или сын ее?» выступал начальник областного управления охраны окружающей среды и природопользования А. С. Шумейко.

Как отмечалось выше, деятельность НУА в рамках интегрированной Программы ЭОВ способствовала усилению внимания к формированию здорового образа жизни учащихся. В 2009 году школа стала победителем Всеукраинского конкурса — защиты современной модели учебного заведения — Школы содействия здоровью. Разработан проект, цель которого — формирование потребности в здоровом образе жизни, сохранение и укрепление здоровья всех участников учебно-воспитательного процесса. Одной из составляющих проекта является формирование позитивной мотивации к становлению экологического сознания в процессе учебной деятельности и внеклассной работы.

В 2008 году была создана новая кафедра — философии и гуманитарных

дисциплин. Было решено разработать методические рекомендации по практическому внедрению Программы экологического образования и воспитания в учебный процесс. В работе принимали участие и учителя. Были определены темы, где «работает» экологическое мировоззрение, разработаны интересные вопросы и задания, существенно обновлена литература. В результате было подготовлено учебно-методическое пособие, которое на Ярмарке педагогических идей Харьковской области в 2011 году заняло III место. Это учебно-методическое пособие заинтересовало немецкое издательство LAP (LAMBERT Academic Publishing), которое предложило нам его опубликовать. В конце 2014 года удалось его издать, и оно заняло свое место на международном рынке [4].

**С**овместная преподавательская деятельность с нашими коллегами-учителями свидетельствует о сближении естественнонаучного и гуманитарного знания. Это одна из особенностей современной науки и образования, в отличие от 70-х годов XX века, когда, по сути, противопоставлялись «две культуры» — естественнонаучная и гуманитарная, о чем писал Чарльз Сноу в своей книге «Две культуры» [7].

Радикальные изменения, которые происходят в современном мире, ведут к значительному корригированию традиционной системы ценностей. На первый план выходят ценности жизни, поиск путей и средств выживания человечества в условиях прогрессирующего ухудшения экологической и социальной ситуации. На эти аспекты *безопасности жизнедеятельности* и ориентирует учащихся наша Программа ЭОВ. Она нацеливает молодых людей на пересмотр традиционных отношений как к человеку, так и к природе, на выработку способности более широкого, «междисциплинарного» мышления, на новое понимание перспектив самосовершенствования человека «через всю жизнь».



## Литература

1. *Очерки истории Народной украинской академии* / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. В. И. Астаховой, Е. В. Астаховой. — Харьков : Изд-во НУА, 2006. — 520 с.
2. *Право на получение знаний: на пути к образованию для всех в течение всей жизни* : Всемирный доклад по образованию. — Москва : Изд-во ЮНЕСКО ; Изд. дом Магистр-Пресс, 2000. — 192 с.
3. *О ходе эксперимента по отработке инновационной модели непрерывного образования на базе Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия» в 2007–2012 гг.* : доклад. записка, утв. Ученым советом ХГУ «НУА» 26 нояб. 2012 г. протокол № 3. — Режим доступа. — [http://www.nua.kharkov.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3951:all-&catid=237:2013-06-19-13-58-33&Itemid=682](http://www.nua.kharkov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=3951:all-&catid=237:2013-06-19-13-58-33&Itemid=682).
4. *Сухина, В. Ф.* Интеграция как принцип непрерывного образования / В. Ф. Сухина // Интеграция науки и образования — парадигма XXI века : материалы междунар. науч.-теорет. конф., 18 февр. 2013 г. / Харьк. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад.» [и др.]. — Харьков : Изд-во НУА, 2013. — С. 281–289.
5. *Моисеев, Н. Н.* Экологическое образование и экологизация образования / Н. Н. Моисеев // Экология и жизнь. — 2010. — № 8. — С. 4–6.
6. *Сухина, В. Ф.* Экологическое образование и воспитание: практ. внедрение в учеб. процесс интегрир. программы эколог. образования и воспитания : учеб.-метод. пособие / Валентина Сухина. — [Saarbrücken] : Lap Lambert Academic Publishing, [2014].
7. *Сноу, Ч. П.* Две культуры / Ч. П. Сноу. — М. : Прогресс, 1973. — 144 с.

19.06.2015



УДК 378.147:371.335

# Использование потенциала музейной педагогики в высших учебных заведениях

*Юрий Бойчук,*

доктор педагогических наук, профессор,  
Харьковский национальный педагогический университет имени Г. С. Сковороды,

*Оксана Пальчик,*

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент,  
Харьковская гуманитарно-педагогическая академия,

*Елена Зуб,*

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент,  
Национальная академия Национальной гвардии Украины,

*Людмила Алфимова,*

кандидат химических наук, доцент,  
Национальная академия Национальной гвардии Украины

**И**сторико-культурное развитие человечества предопределяется самыми разными факторами, компонентами, процессами, явлениями. Вместе с тем сложно представить и собственно историю, и эволюцию всей цивилизации «вне» такого социокультурного феномена, как музеи.

Музей выполняет самостоятельные задачи образования как дополнительное образовательное учреждение [1]. Музей как символ культуры и как образовательное учреждение призван сыграть важную роль в формировании целостной личности, развитии ее общекультурной компетентности.

Необходимость совершенствования образования предполагает подготовку творчески мыслящих и действующих людей, обладающих общекультурной компетентностью [2, с. 54].

Смена образовательной парадигмы поставила перед педагогической наукой

проблему поиска путей соответствия образовательных технологий фундаментальным основам культуры как базы развития индивида [2, с. 50].

Успешному формированию целостных ориентаций в развитии личности, способной обеспечить динамичное и всестороннее преобразование цивилизации на основе лучших традиций гуманитарной культуры и ее достижений, способствует образовательно-воспитательный процесс, направленный на освоение системы связей личности и окружающей действительности во всем их разнообразии и противоречивости. Квинтэссенцией этих связей является музей, который, собирая, храня, изучая и популяризируя памятники культуры, активно влияет на все сферы современной познавательной, духовной и художественной жизни. В его среде явления внешнего мира, запечатленные и зафиксированные в памятниках культуры, органично соче-

таются с внутренним миром человека, что созвучно лучшим идеям гуманистической педагогики, всегда опиравшейся на образовательные возможности музея. Отражая поступательную динамику и устойчивость гуманитарной культуры, музей всегда был тесно связан и с теми позитивными процессами, которые происходили в образовании.

**Е**сть прекрасные возможности, открывающиеся, если позволить музею участвовать в процессе обучения: формируются компетенции извлечения необходимой информации от непосредственного предмета (источника) познавательной деятельности (музейного предмета); складывается концептуальная основа посредством наблюдения и взаимосвязи с предметами окружающей действительности; познавательный процесс проходит в атмосфере удовольствия и заинтересованности.

Именно в музее теоретическая и практическая составляющие образования совмещаются, что позволяет наиболее полно осваивать материал, а также улучшить процесс закрепления и повторения. При этом познавательный процесс воспринимается в радость, что формирует положительную мотивацию к учебе и научным достижениям. В качестве такого посредника между учебными учреждениями и музеями в процессе образования и воспитания, дающего возможности раскрывать весь учебный потенциал педагогических методик, используется музейная педагогика.

Музейная педагогика как отрасль научного знания в настоящее время все еще находится на стадии формирования, и процесс этот далек от завершения [4, с. 287].

Н.В. Нагорский в работе «Музей как открытая педагогическая система» музейную педагогику называет педагогикой открытой среды. Она не ограничена стенами музея и наиболее эффективно проявляет себя в условиях содружества учебного заведения и музея, единения культурно-досуговых и образовательных

учреждений, создания педагогически целесообразно организованного культурного пространства [3, с. 6].

Музейную педагогику можно определить как научную дисциплину, занимающую пограничное место между музееведением и педагогическими науками, исследующую образовательные и воспитательные цели общества относительно определенных форм коммуникации музея. Тем самым она может обеспечить новый научный взгляд на интерпретацию музейных собраний с позиции сознательного их включения в практику работы с молодежью с точки зрения педагогики и психологии.

Музейная педагогика является одним из направлений педагогической науки и определяется как междисциплинарная область научного знания, формирующегося на пересечении педагогики, психологии, музееведения и профильной музейной дисциплины, и построенная на его основе специфическая практическая деятельность, ориентированная на передачу культурного опыта молодому поколению в условиях музейной среды [1, с. 51].

**П**о нашему мнению, музейная педагогика — это одно из наиболее значимых направлений современной педагогики. Музейная педагогика — это новое ответвление научных знаний на стыке музееведения, педагогики, психологии, искусства (как части общей культуры) и краеведения. Она исследует музейные формы коммуникации, характер использования музейных средств в передаче и восприятии информации с точки зрения педагогики.

Можно выделить важнейшие особенности музейно-педагогического подхода, а именно: музейная педагогика как форма подачи музейного материала предполагает использование общих принципов педагогики в специфических условиях открытой музейной среды; музейно-педагогический подход подразумевает диалог, когда посетитель рассматривается не как пассивный созерцатель музейных экспозиций, а как активный участник процесса

общения, осуществляемого в музейной среде; в основе музейно-педагогической деятельности лежит система или цикл музейных мероприятий для конкретной аудитории, причем центром восприятия является музейный предмет; музейная педагогика как технология активного обучения ориентирована на активное включение студентов в деятельность по созданию музейных экспозиций и сопровождению выставок, экскурсий.

Так как музейная педагогика как отрасль научного знания все еще находится на стадии формирования, методологические основы интеграции ее основ в учебно-воспитательный процесс высших учебных заведений с целью повышения качества образования представляют особый интерес для научного исследования.

*Цель статьи* — исследование потенциала музейной педагогики для повышения качества образования студентов высших учебных заведений.

Потенциал музейной педагогики трудно переоценить. Музеи призваны способствовать формированию гражданско-патриотических качеств, расширению кругозора и воспитанию познавательных интересов и способностей, овладению обучающимися навыками поисково-исследовательской деятельности.

**С**овременная музейная педагогика направлена в первую очередь на решение задач активизации творческих способностей личности. Отличительные черты обучения в музейной педагогике — неформальность и добровольность. Особенностью обучения является возможность максимально реализовать свои способности и удовлетворить познавательные интересы. Современные социокультурные условия требуют от музеев расширения и видоизменения традиционных форм работы. Работа учащихся с музейными материалами позволяет использовать инновационные методы, которые предполагают необходимость интегрирования знаний, умений применение знаний из различных областей науки, техники, технологий, творческих

областей.

Основными направлениями культурно-образовательной деятельности в музее являются информирование, обучение, развитие творческих начал, общение, отдых.

Информирование — это первая ступень освоения музейной информации, т.е. первичное получение сведений о музее и его коллекциях или об отдельных музейных экспонатах, об их содержании, а также о вопросах, связанных с профилем музея и различными направлениями его деятельности. Ознакомление осуществляется с помощью традиционных форм — лекций, бесед и консультаций.

Обучение — вторая ступень освоения музейной информации на качественно новом уровне, включающая передачу и усвоение знаний, а также приобретение умений и навыков в процессе музейной коммуникации. Обучение может осуществляться в форме экскурсий, музейных уроков и занятий, кружковой работы.

**Р**азвитие творческих начал — высшая ступень постижения музейной информации. Развитие творчества подразумевает использование потенциала музея, сосредоточенного в памятниках материальной и духовной культуры, для выявления наклонностей и раскрытия личности. В музее имеются особые условия для стимулирования творческого процесса. Наиболее действенно — «вхождение» в систему лучших образцов, народных традиций, примеров культуры прошлого.

Общение — установление взаимных, деловых или дружеских контактов на основе общих интересов, связанных с тематикой музея, содержанием его коллекций. Музей предоставляет широкие возможности как для ознакомления с музейной информацией, так и для содержательного, интересного и неформального межличностного общения.

Отдых — организация свободного времени в соответствии с пожеланиями и ожиданиями музейной аудитории, удовлетворение потребности в отдыхе в



музейной среде. Большая часть этих форм досуга рассчитана на разновозрастную аудиторию (ярмарка, День открытых дверей, музейный праздник, концерт, КВН и т.д.).

Таким образом, эффективность такой работы зависит и от взаимодействия музея с образовательным учреждением, интеграции образовательной и музейной педагогики.

**М**ожно выделить определенный набор требований к выполнению занятий в музее: посещение музея следует считать занятием, поэтому у него должна быть конкретная цель (учебная, развивающая, воспитательная); все участники образовательного процесса должны понимать, что занятие в музее это не развлечение, а работа, требующая более внимательного отношения и сосредоточения, что предполагает качественную подготовку; посещение музея планируется после предварительной подготовки, что обеспечивает понимание и осознание изучаемого материала; занятие в музее должно иметь заключительный этап (рисунок, сочинение, отчет, создание моделей и пр.).

Современная методика преподавания выдвигает более жесткие требования к организации и проведению занятия-экскурсии.

Мы считаем, что структура экскурсии в музей имеет такой вид: 1) предварительная подготовка: постановка цели и задач экскурсии; выбор маршрута; подбор объектов для наблюдений и исследований; разработка заданий (групповых, индивидуальных); определение формы отчетности; составление конспекта проведения экскурсии; предварительная подготовка участников; 2) проведение экскурсии: а) вводная часть (перед выходом из учебного учреждения): постановка цели и задач экскурсии; раздача учебного оборудования и заданий; проведение

инструктажа; б) основная часть (на месте экскурсии): вводная беседа; отчет на месте экскурсии; обобщающая беседа, подведение итогов; в) заключительная часть (самостоятельная работа): обработка полученного учебного материала; оформление отчета; закрепление материала экскурсии.

Таким образом, в статье представлен анализ использования потенциала музейной педагогики, который свидетельствует о широких возможностях его использования в учебном процессе высших учебных заведений.

## Литература

1. *Константинова, В.В.* Потенциал музейной педагогики в образовании и воспитании подрастающего поколения / В.В. Константинова // Современные тенденции развития науки и технологий. — 2015. — № 4. — С. 48–51.
2. *Кудрявцева, Н.А.* Роль музейной педагогики в развитии общекультурной компетентности / Н.А. Кудрявцева // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. — 2015. — № 1. — С. 50–54.
3. *Нагорский, Н.В.* Музейная педагогика и музейно-педагогическое пространство / Н.В. Нагорский // Педагогика. — 2005. — № 5. — С. 3–12.
4. *Тимофеева Л.С.* Музейная педагогика или педагогика музея: формирование понятийно-категориального аппарата / Л.С. Тимофеева // Филология и культура. — 2012. — № 2. — С. 287–291.
5. *Филиппова Н.Н.* Возрождение лучших традиций музейной педагогики на новом историческом этапе современности / Н.Н. Филиппова // Альманах современной науки и образования. — 2007. — 7. — С. 177–178.

25.12.2015



УДК 378.1+316.444.5

## Фундаментализация образования как основа формирования профессиональной мобильности будущего инженера

*Светлана Даньшева,*  
кандидат педагогических наук, доцент,

*Елена Полунан,*  
ассистент,  
Харьковский национальный университет  
строительства и архитектуры

*Любое технологическое научное знание  
вырастает на основе фундаментального,  
которое, в свою очередь, в конечном счете  
ориентировано на знание технологическое*

**Т**ехнологический уклад как совокупность технологий, характерных для определенного уровня развития производства, наряду с другими объективными факторами, участвует в формировании пакета требований к системе высшего профессионального образования. Это ориентирует содержание подготовки нового поколения научно-технических специалистов на овладение современными достижениями науки и техники, а также на формирование у будущих инженеров способности адаптироваться к новым, стремительно растущим требова-

ниям современной техники, и новейшим технологиям.

Отметим, что еще в прошлом веке, инженер и философ П. Энгельмейер акцентировал внимание на том, что «прошло то время, когда вся деятельность инженера протекала внутри мастерских и требовала от него одних только чистых технических познаний ... сами предприятия, расширяясь, требуют от руководителя и организатора, чтобы он был не только техником, но и юристом, и экономистом, и социологом» [2]. Таким образом, научно-технический прогресс (НТП), ускоряя процесс воспро-

изводства знаний и исследований, требует повышения коэффициента их передачи, делая современную инженерную деятельность полифункциональной. Это свидетельствует о том, что профессиональная мобильность работника выступает как одно из важных требований к содержанию его подготовки в образовательном учреждении.

**Н**еобходимость «обеспечения современных и перспективных потребностей народного хозяйства квалифицированными, конкурентоспособными и профессионально мобильными специалистами» отмечается и в Законе Украины «О высшем образовании», а также других законодательных документах, которые определяют образовательную политику Украины [1]. Поэтому возникает вопрос: «Что именно позиционирует способность выпускника технического университета к мобильному поведению в социально-профессиональном пространстве?».

Данная проблема является актуальной не только для национального высшего образования, но и для систем образования ведущих стран мира, о чем свидетельствуют задачи, поставленные на 37-м Международном симпозиуме по инженерной педагогике «Компетенции инженера: традиции и инновации». По мнению его участников, «важнейшей задачей современного этапа модернизации отечественного высшего образования является совершенствование содержания профессиональных образовательных программ с целью отражения в них как современных, так и перспективных требований к компетенциям специалистов в конкретных, но достаточно широких областях профессиональной деятельности. Инновационные научно-методические решения, полученные вузами в рамках приоритетного национального проекта, уже находят своё воплощение в государственных образовательных стандартах нового поколения, и это является системным результатом национального проекта» [3].

Проблеме подготовки профессионально мобильного выпускника посвятили свои работы многие украинские и зару-

бежные исследователи в области педагогики (Л.В. Горюнова, Б.М. Игошев, С. Каплина, Е. Неделько и др.). Значимыми для формирования представления о феномене профессиональной мобильности являются также результаты исследований, проводимых психологами, социологами, правоведами [4–6]. Однако, несмотря на то, что в психолого-педагогической науке уже накоплен определенный опыт подготовки будущего специалиста к профессиональной мобильности, необходимость изучения этого проблемного поля остается еще достаточно актуальной, особенно для технических вузов. В частности, недостаточно изучена проблема роли дисциплин различных циклов подготовки в этом процессе.



Формирование и совершенствование качеств личности, определяющих готовность к профессиональной деятельности, — это сложный многогранный процесс, который охватывает весь период подготовки. На младших курсах это общеобразовательные дисциплины социально-гуманитарного и естественнонаучного циклов. На старших — приобретение компетенций ООПМ осуществляется в результате углубленного освоения цикла профессиональных дисциплин и практической подготовки. С точки зрения авторов статьи, система формирования профессиональной мобильности будущих инженеров будет эффективной, если на каждом определенном этапе ее функционирования (устойчивого развития, возникновения противоречий, структурирования и роста упорядоченности) будет введен оптимальный стиль управления.

Проведенные на базе Харьковского национального университета строительства и архитектуры (ХНУСА) исследования позволяют утверждать, что основой эффективного формирования ориентационной основы профессиональной мобильности (ООПМ) будущего инженера является фундаментализация его подготовки.

Характеризуя фундаментализацию подготовки как сложный и многофакторный процесс, мы утверждаем, что его

эффективность существенно зависит от субъектов (преподаватели и студенты), которые его осуществляют, а также от поддержки государственных и негосударственных структур. Социум должен знать и понимать важность и смысл происходящего, без чего невозможно принятие и оценка личности как специалиста, имеющего комплекс современных знаний и умений. Ученые считают, что сегодня можно говорить о существовании определенных уровней фундаментальности, которые направлены: на личность и на общество в целом, а также на общественный интеллект. В частности, цель уровня фундаментализации образования, направленного на личность, должна состоять в существенном увеличении удельного веса общетеоретической подготовки студентов с учетом профиля высших учебных заведений.

**В** соответствии с действующими в Украине стандартами высшего образования, фундаментальную подготовку будущего инженера обеспечивают дисциплины естественнонаучного цикла, содержание которых позволяет сформировать у будущего специалиста целостную мировоззренческую научную картину мира на основе современных представлений о науке и ее методах. В частности, исследования проблем формирования ООПМ, проводимые авторами статьи на базе Харьковского национального университета строительства и архитектуры (ХНУСА) позволили определить роль изучения физики [7] в реализации изучаемого процесса.

На основе изучения законодательных документов [1, 8], а также опроса ведущих специалистов предприятий, на которых работают выпускники ХНУСА, авторами статьи были разработаны наиболее значимые общенаучные и инструментальные компетенции в области физики, необходимые будущему инженеру:

- способность анализировать проблемы и явления в области физики;
- умение на практике использовать базовые знания и методы физических исследований;

- владение основными теоретическими и экспериментальными методами физических исследований и обработки экспериментальных данных;
- знание областей физики, актуальных для развития современных технологий, осведомленность о методах, применяемых в различных областях техники.

**Д**ля эффективного формирования у будущих инженеров выделенных компетенций преподавателями кафедры физики ХНУСА разработан ряд методик, основанных на интеграции фундаментальной и общетехнической подготовок будущих инженеров, а именно:

- обсуждение на лекциях по физике «обратных» технических задач и включение их в задания студенческих олимпиад по физике;
- проведение в рамках физического практикума лабораторно-практических работ, которые демонстрируют использование физических законов и явлений в технике;
- преподавание профессионально-ориентированных физических спецкурсов для старшекурсников по физическим основам современных технологий.

Цель предлагаемых методик состоит в адаптации знаний, полученных в курсе физики, к решению инженерных задач и созданию основы для формирования профессиональной мобильности выпускников технического вуза.

Существенно повысить эффективность реализации, предлагаемых методик помогли современные компьютерные технологии (КТ). Использование КТ, безусловно, повышает наглядность изложения материала, позволяет продемонстрировать различные физические эксперименты, наглядно объяснить принцип работы приборов, показать интересные природные явления, иллюстрирующие теоретический материал лекции. Удачное использование цветов, качественно сделанной презентации, дает эстетическое удовольствие, позволяет усилить эмоци-



ональную составляющую образовательного процесса, ведь давно доказано, что с помощью эмоций достигается успешность не только в решении отдельных мыслительных задач, но и в познавательной деятельности в целом. Кроме того, известно, что с помощью зрения человек получает 80 % всей информации о внешнем мире, и только 20 % приходится на другие органы чувств, таким образом, использование интересной презентации повышает качество лекций, привлекает большее внимание студентов, способствует лучшему пониманию студентами физических законов и явлений, увеличивает эффективность учебного процесса [9]. Так, для лекционных занятий были разработаны презентации с использованием программы Microsoft Power Point, что позволило использовать при изложении материала графики, диаграммы, анимацию различных процессов, фотографии, видео и др.



собое место в предлагаемой методике отводится формам контроля знаний студентов, который предполагает как устный опрос, так и выполнение индивидуальных заданий, так как они являются важнейшей составляющей кредитно-модульной системы. В соответствии с рабочей программой курса физики, в течение учебного года предусматривается выполнение шести таких заданий.

В конце изучения каждого модуля проводится промежуточный контроль (ПК), который осуществляется в виде защиты студентами индивидуальных заданий и компьютерного тестирования.

Защита студентами индивидуальных заданий состоит из двух этапов:

- 1) устного опроса по теоретическим вопросам;
- 2) заполнение тест-карты, в которую заносятся расчетные и графические данные, полученные в ходе выполнения задания.

Заполнение тест-карт способствует систематизации и обобщению полученных знаний, а также формированию навыков оформления инженерно-исследовательских документов.

Для обеспечения качественного ПК используется двухуровневая система индивидуальных задач с нарастающей степенью сложности. Индивидуальные задания I уровня сложности (начальный уровень) содержат так называемые «подстановочные» задачи, решение которых требует от студентов знания основных формул на уровне узнавания. Выполнение студентами задач начального уровня сложности создает предпосылки к узнаванию, осмыслению и запоминанию основных положений изучаемого раздела.

**И**ндивидуальные задания II уровня сложности содержат задачи, для решения которых используется заранее известный порядок действий (алгоритм), или задач, для решения которых необходимо реконструировать или приспособлять имеющиеся формулы к новой ситуации. Очевидно, что для решения этих задач необходимо глубоко понимать физические законы. Большинство представленных в методических указаниях задач являются «профилированными». Выполнение такого типа задач способствует приобретению студентами навыков для решения в дальнейшем технических нестандартных проблем.

Исходя из апробации разработанной методики можно сделать вывод, что на ее основе более эффективно могут быть сформированы характерологические признаки, которые обеспечивают профессиональную мобильность. Между тем анализ образовательно-профессиональных программ, а также многолетний опыт автора статьи позволяет отметить несоответствие существующей организации учебного курса физики принципам фундаментализации высшего образования, а также существование определенной изолированности естественнонаучных и профессиональных дисциплин в процессе профессиональной подготовки студентов. Следовательно, с целью повышения качества фундаментальной подготовки будущих специалистов инженерного профиля, по нашему мнению, дальнейшие исследования целесообразно посвятить

обогащению образовательного потенциала естественнонаучных дисциплин, совершенствованию методики их преподавания, направленной на усиление профессиональной направленности.

## Литература

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII
2. *Энгельмейер, П.К.* Теория творчества. — М. : «ЛКИ», 2007. — С. 30
3. *Перспективы развития инженерного образования с позиции IGIP: Материалы форума [Международ. науч. шк. «Новые задачи инженерного образования для нефтегазохимического комплекса в условиях членства России в ВТО»], (Казань, 26-30 ноября 2012 г.) / М. Ауэр, Д. Добровская, А. Эдвардс, Э. Ликл // Высшее образование России. — 2013. — № 2.*
4. *Горюнова, Л.В.* Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Ростов-н/Д., 2006. — 44 с.
5. *Каплина, С.Е.* Концептуальные и технологические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Чебоксары, 2008. — 48 с.
6. *Бочкарёва, Л.П.* Индивидуально-психологические предпосылки профессиональной переориентации : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 1992. — 28 с.
7. *Даньшева, С.* Роль природничо-науквої підготовки у системі формування професійної мобільності у майбутніх інженерів. // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди» — Додаток 1 до Вип. 29, Т. IV: Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». — К. : Гнозис, 2013. — С. 368–375.
8. *Національна рамка кваліфікації* <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>.
9. *Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О.М. Любарська, О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, К. Ф.Нор ; за ред. О. М. Пехоти. — К. : А.С.К., 2003. — 255 с.*

25.10.2015



УДК 371.321.5

## Запровадження кредитно-модульної системи в умовах сучасних викликів

*Руслана Левкіна,*

доктор економічних наук, професор,

*Артур Левкін,*

кандидат технічних наук, доцент,

*Андрій Гайдусь,*

кандидат технічних наук, доцент,

Харківський національний технічний  
університет сільського господарства

імені Петра Василенка

**К**редитно-модульна система навчання є одним із засобів максимального підвищення мобільності студентів аграрних вузів, технікумів і коледжів.

Метою статті є висвітлення питань кредитно-модульної системи організації навчального процесу та акумулююча паралель з сьогодишнім переходом на більш новий якісний рівень освіти.

Кредитно-модульна система навчання — це модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на об'єднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів). Навчання за кредитно-модульною системою передбачає організацію засвоєння студентами навчального матеріалу в дискретному режимі за розробленою модульною програмою, яка складається з логічно завершених частин навчального матеріалу (модулів) із структурним змістом кожного модуля та системи оцінювання знань студента. Це вимагає, з одного боку, високого рівня самосвідомості студента і, з другого боку, диктує необхідність зміни відносин між студентом і викладачем. На відміну від традиційної системи освіти, яку можна представити як конвеєр, де студент за певною траєк-

торією (загальний навчальний план, однаковий для всіх) рухається від предмета до предмета, кредитно-модульна система по суті є супермаркетом, в якому можна набирати різні модулі, крім обов'язкових предметів, тобто формувати індивідуальний навчальний план. Таким чином, у студента формується свій освітній маршрут, орієнтований на індивідуальні потреби. В процесі навчання кожен студент заробляє кредити, які є мірою трудомісткості діяльності студента. Дана система також припускає проектну форму навчання — розробку і захист індивідуальних або групових проектів з актуальної тематики. Іншими перевагами цієї системи є: менша кількість дисциплін, що одночасно вивчаються, індивідуалізація педагогічного процесу, практична спрямованість, а також розкриття творчих здібностей студентів. В сучасних умовах така система дозволяє навчати мобільніших, компетентних фахівців.

Кредитно-модульній системі як невід'ємному атрибуту Болонської декларації надаються дві основні функції:

Перша — сприяння мобільності студентів і викладачів і спрощення переходів з одного університету до іншого.

Друга — акумулююча, чітко визначення об'ємів проведеної студентом роботи з урахуванням всіх видів навчальної і наукової діяльності. Сума кредитів визначає, на що здатен студент, який вчиться за тією або іншою програмою.

**М**одулі конструюються як системи навчальних елементів, з'єднаних ознакою відповідності певному об'єкту професійної діяльності. Останній розглядається як деякий об'єм навчальної інформації, який має самостійну логічну структуру і зміст, що дозволяє оперувати цією інформацією в процесі розумової діяльності студента.

Модульна організація змісту навчальної дисципліни вимагає глибокої аналітико-логічної роботи над смисловим наповненням дисципліни, структуризації її як системи, а не довільного конгломерату наукової інформації.

Наступною умовою реалізації модульного принципу організації змісту навчальної дисципліни є можливість виділити генеральні ідеї професійної діяльності, на розкриття і засвоєння яких направлений кожний модуль. Для студента важливо не тільки осмислити і засвоїти інформацію, але і оволодіти способами її практичного застосування та прийняття рішень.

За таких умов розширяється застосування інтерактивних форм і методів роботи студентів під керівництвом викладача і повноцінної самостійної роботи в лабораторіях, читальних залах, на об'єктах майбутньої професійної діяльності.

Кредитно-модульна система розглядається як засіб підвищення мобільності студентів при переході з однієї навчальної програми на іншу, включаючи програми післядипломної освіти. Акумулююча кредитна система дає можливість врахувати всі досягнення студента: не тільки навчальне навантаження, але і участь його в наукових дослідженнях, конференціях, олімпіадах і т.д.

Кредитно-модульна система організації навчального процесу зобов'язала студента якісно освоювати зміст вищої освіти, тим самим забезпечує об'єктивне

визнання результатів навчання в різних закладах освіти і країнах Європи.

**В**даний час недоліком в освіті в Україні є обмеженість коштів університетів, що не дозволяє працювати на сучасному обладнанні і користуватися в достатній кількості навчальною і науковою літературою через її відсутність і дорожнечу. Другий недолік полягає в недостатньому усвідомленні студентами власної значущості в порівнянні з їх зарубіжними однолітками. Третій, прямо пов'язаний з другим, — все ще погана якість навчання іноземним мовам. Четвертий, визначення витрат навчального часу студента на адекватне вивчення матеріалу в об'ємі модуля, тобто скріплення навчального модуля з кредитами. П'ятий — відсутність чіткої методики розрахунку педагогічного навантаження викладачів вищої школи в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу і навчального навантаження студента, а також взаємозв'язок між ними. Якість освіти можна підвищити, тільки усунувши ці недоліки.

Європейський стиль освіти має на увазі високу активність студентів в освітньому процесі не тільки як об'єктів навчання, але і як людей, безпосередньо впливаючих на систему освіти.

На сьогоднішній день впровадження кредитно-модульної системи в Україні дозволяє перейти на більш якісний виток на шляху інтеграції у ВТО, а також дозволить визнавати дипломи і фахівців нашої країни.

## Література

1. Закон України «Про освіту» №1556-VII від 01.07.2014 р.
2. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах. (Затверджено наказом Міністерства освіти України від 2.06.93 № 161.
3. Бондар, В. Теорія і практика модульного навчання у вищих навчальних закладах // Освіта і управління. — 1999. — Т.3, № 1. — С. 19–40.

28.10.2015





УДК 378.14

## Використання ділової гри у вивченні курсу «Методи транспортної логістики»

*Леонід Козар,*

кандидат технічних наук, доцент,

*Андрій Євтушенко,*

кандидат технічних наук, доцент,

Український державний університет залізничного транспорту



Одним із стратегічних напрямів розвитку освіти в Україні є унормування змісту всіх підсистем освіти, що забезпечують «потужну професійно кваліфіковану кадрову базу для економічного зростання держави, конкурентоспроможність вітчизняних працівників на зовнішньому ринку праці» [1]. У вищій школі цю задачу можна розв'язати шляхом підвищення рівня практичної підготовки майбутніх спеціалістів до професійної діяльності. Для ідентифікації навчального матеріалу та його цілеспрямованої практичної реалізації найбільш ефективним є застосування методів активного навчання (активізації навчально-пізнавальної діяльності), які зокрема Ягупов В.В. [2] визначає як «сукупність прийомів і способів психолого-педагогічного впливу на учнів, що (порівняно з традиційними методами навчання) в першу чергу спрямовані на розвиток у них творчого самостійного мислення, активізацію пізнавальної діяльності, формування творчих навичок та вмінь нестандартного розв'язання певних професійних проблем і вдосконалення навичок професійного спілкування».

Серед методів активного навчання найбільшу зацікавленість викликає ділова гра — моделювання реальної діяльності у спеціально створеній проблемній ситуації. Вона є «засобом і методом підготовки та адаптації до трудової діяльності та

соціальних контактів» [3]. Це унікальний механізм акумуляції і передачі людиною набутого досвіду. У грі актуалізується, знаходить своє поведінкове виявлення активна позиція її учасників [4]. Під час ділової гри створюється обстановка, максимально наближена до практичної реальності, формується певний психологічний клімат, командний дух. Існують можливості для урахування реалій сьогодення, «пророблення» різноманітних виробничих ситуацій, відстоювання своїх пропозицій учасниками гри та прийняття рішення за обмежений час. Існує загальна мета всього ігрового колективу, досягнення якої забезпечується взаємодією учасників гри, підкоренням їх різнобічних інтересів загальній меті. Усе це сприяє формуванню професійного світогляду у студента.

**Н**а будівельному факультеті Українського державного університету залізничного транспорту щодо викладання курсу «Методи транспортної логістики» була поставлена задача — підвищити рівень практичного закріплення матеріалу з максимальним наближенням до виробничої ситуації за умови збереження переваг традиційних методів навчання.

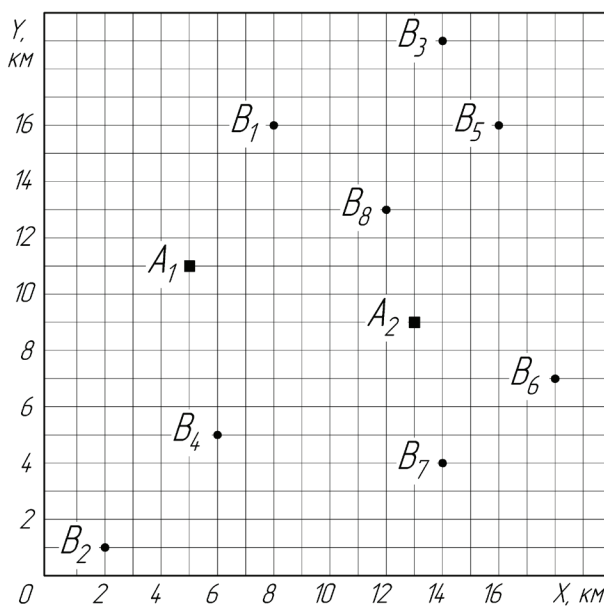
За нашим переконанням найкращим шляхом розв'язання поставленої задачі є ділова гра, під час якої ухвалюються управлінські рішення в різних виробни-

чих ситуаціях за заданими правилами. Після визначення теми і мети викладач розробляє сценарій гри з урахуванням структури навчальної дисципліни, передбаченої робочою програмою, чисельності студентів у групі при обов'язковому залученні усіх їх до гри.

**П**ропонована ділова гра присвячена питанням управління транспортом у процесі доставки товарів. У грі можуть брати участь від трьох до п'яти команд чисельністю від двох до чотирьох учасників у кожній. Пропонується розробити маршрути та скласти графіки доставки вантажів від точок відправлення (складів) до точок доставки (магазинів).

Перед початком гри викладач роздає командам матеріал з вихідними даними, проводить інструктаж щодо умов гри, пояснює порядок заповнення розрахункових і аналітичних форм та відповідає на запитання студентів. До роздавального матеріалу входять:

- пам'ятка про умови гри;
- карта-схема зони обслуговування (рис. 1);
- відомість замовлень магазинів;
- форма розрахунку основних параметрів маршрутів;
- форма графіка роботи транспорту;



A1, A2 — склади; B1, B2, ..., B7 — магазини

Рис. 1. Карта-схема зони обслуговування

- форма розрахунку загальних витрат на виконання замовлень;
- форма плану виконання замовлень;
- форма аналізу результатів виконання замовлень.

Умови гри відповідають характерним подіям у реальній ситуації, що моделюється. Кожний учасник ділової гри виступає в ролі працівника транспортного відділу оптової фірми, що постачає різні товари у магазини, розташовані на території району. Карта-схема району (рис. 1) є сіткою з координатними осями. Вертикальні й горизонтальні лінії сітки являють собою дороги, які можуть бути використані для поїздок з одного пункту в будь-який інший пункт на карті. При цьому рух транспорту здійснюється тільки по горизонтальних або вертикальних лініях сітки. У точках перетину і вертикальних і горизонтальних ліній розташовані склади і магазини.

Досвід проведення гри виявив певні труднощі щодо швидкого сприйняття учасниками всього комплексу умов. Тому варто роздавати студентам короткий конспект основних умов гри у вигляді пам'ятки. Це дозволяє швидко «стартувати», а глибоке усвідомлення умов приходить уже в процесі самої гри.

Ділова гра не може зводитись до банального змагання: «Хто швидше і без помилок виконає розрахунки за стандартним алгоритмом, той і буде переможцем». Для того, щоб гравець відчував себе не «школярем», а посадовою особою, він повинен не тільки приймати вочевидь однозначні рішення, а й вирішувати проблеми, пам'ятаючи про їх економічні наслідки, про те, що усяке рішення, яке приймається керівником, має базуватися на попередньому глибокому вивченні та аналізі конкретної господарчої ситуації, але структура процесу підготовки і прийняття рішення завжди залишається незмінною. З цією структурою студенти ознайомлені під час вивчення курсів «Управління виробництвом та основи логістики» [5], «Основи менеджменту і маркетингу» [6].

Приклади умов гри, які вимагають вирішення проблемних питань:

- наявність груп товарів, які не підлягають спільному перевезенню;
- підприємство володіє невеликим парком транспортних засобів, який може виконати лише обмежену частину необхідних перевезень. Для здійснення інших поставок компанія залучає наймані транспортні засоби. Причому останні дозволяється залучати тільки в тому випадку, коли усі власні автомобілі вже задіяні;
- максимально допустимий денний робочий час для кожного транспортного засобу і водія складає 11 годин. Ні за яких умов графік доставки вантажів не повинен передбачати перевищення цього максимуму;
- штрафні санкції за неповне використання місткості транспортного засобу, простої, порушення строків виконання замовлень.

Витрати на штрафи у грі навмисно включені в суму витрат, щоб показати її учасникам, наскільки дорого обходиться фірмі утримання транспорту і водіїв, втрата іміджу надійного партнера.

Після надання усіх числових даних учасникам ділової гри пропонується:

- розробити маршрути і скласти графіки доставки замовлених товарів у магазини району;
- розрахувати розмір витрат, пов'язаних з доставкою товарів у магазини;
- виконати аналіз розробленої схеми доставки.

Під час розв'язання поставлених задач студенти використовують раніше вивчені методи транспортної логістики:

- методи північно-західного кутка, найменшої вартості, потенціалів, апроксимації Фогеля для складання опорних планів перевезень [7, 8];
- метод уявлюваного променя (метод Свіра) для набору пунктів у маршрути руху транспорту [7];
- методи гілок і меж, Літла, Флойда, Монте-Карло для визначення по-

рядку об'їзду пунктів на маршрутах (задача про комівояжера) [9].

З точки зору дидактики, важливим є те, що у студентів є можливість вибору, адже кожна задачу можна розв'язувати декількома з перелічених методів. Вибір здійснюють, виходячи з міркувань економії часу та ступеня освоєння методу.

Гравці команди розподіляють між собою фронт робіт, розв'язують поставлені задачі і заповнюють форми у тісному спілкуванні. Після завершення роботи кожна команда передає аналіз результатів виконання замовлень викладачу, який оцінює результати і обговорює їх з учасниками гри. Переможцем у грі стає та команда, яка запропонує варіант з найменшими транспортними витратами.

Виходячи з досвіду проведення ділової гри, можна зробити наступні висновки:

- правила гри повинні містити конкретну характеристику реальних процесів, які притаманні змодельованій ситуації;
- позитивними факторами ділової гри є висока мотивація, емоційна насиченість навчального процесу;
- у процесі гри студенти не тільки закріплюють отримані знання, а в невимушеному оточенні засвоюють норми міжособистісного та професійного спілкування, набувають комунікативних навичок;
- спостерігаючи за ходом гри, члени команди часто ідентифікують себе з іншими, тобто існує зворотний зв'язок, який спонукає до переоцінки своєї компетенції;
- робота в команді створює умови для ефективної самореалізації та саморозкриття майбутніх фахівців;
- організація та проведення ділової гри — вельми трудомісткий процес, який вимагає урахування індивідуальних особливостей студентів та їх взаємостосунків у групі.

Варто зазначити, що не рекомендується надто часто використовувати ділові ігри в навчальному процесі, бо таким чином їх переваги нівелюються. Зокрема,

розглянута гра є єдиною у курсі «Методи транспортної логістики» і проводиться під час завершальних занять.

## Література

1. *Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року* [Електронний ресурс] : [схвалена Указом Президента України від 25 червня 2013 року №344/201]. — Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua>. — (Дата звернення: 14.08.2015).
2. *Ягупов, В. В.* Педагогіка : навч. посіб. / В.В. Ягупов. — К. : Либідь, 2002. — 560 с.
3. *Ортинський, В. Л.* Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / В.Л. Ортинський. — К. : Центр навч. літ., 2009. — 472 с.
4. *Носаченко, І.М.* Диференційований підхід до навчання учнів за допомогою ігрових методів: наук.-метод. зб. / І.М. Носаченко ; відп. ред. Н.Г. Ничкало. — К. : НДІ педагогіки, 1992. — 174 с.
5. *Романович, Є. В.* Виробнича логістика : навч. посіб. / Є.В. Романович, Л.М. Козар, В.М. Запара ; Укр. держ. акад. залізнич. трансп. — Х. : УкрДАЗТ, 2007. — 302 с.
6. *Осовська, Г. В.* Менеджмент організацій : підруч. / Г.В. Осовська, О.А. Осовський. — К. : Кондор, 2009. — 680 с.
7. *Логістика* : навч. посіб. / О.М. Тридід, Г.М. Азаренкова, С.В. Мішина, І.І. Борисенко. — К. : Знання, 2008. — 566 с.
8. *Самойленко, М. І.* Дослідження операцій : навч. посіб. / М.І. Самойленко, Б.Г. Скоков ; Харк. нац. акад. міського господарства. — Харків : ХНАМГ, 2005. — 176 с.
9. *Кутковецький, В. Я.* Дослідження операцій : навч. посіб. / В.Я. Кутковецький ; Миколаїв. держ. гуманіт. ун-т ім. П. Могили комплексу «Києво-Могилян. акад.». — 2-ге вид., виправ. — К. : Професіонал, 2005. — 259 с.

28.10.2015





УДК 811.161.2'243'42:004

## Креолізований навчальний текст в електронному навчанні

*Ольга Вержанська,*

кандидат філософських наук, доцент,

*Тетяна Лагута,*

кандидат філологічних наук, доцент,

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Еьогодні продовжується модернізація системи освіти шляхом упровадження й використання інформаційно-комп'ютерних технологій. Впровадження інформаційних технологій в освіту суттєво вплинуло на систему засобів навчання, на співвідношення та взаємодію окремих компонентів цієї системи. Рівень дидактичних можливостей сучасних інформаційних технологій та комп'ютеризації студентів і навчальних закладів свідчить про наявність об'єктивних умов для широкого застосування електронного навчання. Сучасний студент оволодіває не тільки певним обсягом знань, умінь, навичок, а й вчиться самостійно отримувати знання, працювати з великими обсягами інформації, застосовувати отримані знання, вміння, навички в практичній діяльності, формуючи необхідні загальнокультурні та професійні компетенції. Використання мультимедії, аудіо- і відеокomпонентів підвищує наочність представлення матеріалу, а також дає можливість використовувати його людям, які мають різні патології (порушення слуху, зору і т.п.). Електронне навчання пропонує різні форми роботи: самостійне вивчення теми, уроку, курсу, лекції, лабораторні заняття, практичні заняття, семінарські заняття, дискусії, індивідуальні заняття, консультації, практики, вебіари, тестові / контрольні

заходи. Фахівці-мовознавці постійно перебувають у пошуку нової форми і змісту подання навчального матеріалу. Одним із центральних елементів електронного навчання як для розробників курсу, так і для студентів, є креолізований навчальний текст (КНТ).

Запропоноване дослідження присвячене характеристиці КНТ в електронному навчанні української мови іноземних студентів.

Оскільки креолізований текст становить складний багатогранний феномен, деякі аспекти цього явища потребують подальшого вивчення й опрацювання. Об'єктом нашого дослідження є креолізований навчальний текст в електронному навчанні української мови іноземців.

Актуальність дослідження зумовлена важливістю вирішення проблем текстової типології, специфікою наукового, навчального дискурсу, необхідністю подальшого вивчення КНТ в електронному навчанні як оригінального семіотично неоднорідного утворення, необхідністю поглиблення уявлень про феномен КНТ в методиці викладання української мови іноземцям.

Мета роботи полягає в дослідженні типологічних характеристик креолізованих навчальних текстів як основної комунікативної, когерентної та змістової

одиниці в навчанні української мови іноземців за допомогою сучасних інформаційно-технічних засобів в електронному навчанні. Аби досягти поставленої мети, з'ясуємо поняття тексту та його основних характеристик, розглянемо поняття креолізованого тексту, проаналізуємо основні характеристики креолізованих навчальних текстів в електронному навчанні української мови іноземних студентів.

**Л**інгвістичні та психологічні дослідження останніх років засвідчують, що текст має статус основної комунікативної одиниці, якою людина користується в мовленнєвій діяльності. Пильна увага до тексту обумовлюється його функціями в навчальному процесі, серед яких слід особливо виділити функцію розширення, поповнення мовних знань студента, переважно лексичних, і функцію тренування мовного та мовленнєвого матеріалу.

Дослідники тексту, взагалі, та навчального тексту, зокрема, зазначають, що ця одиниця навчання текстової діяльності становить цілісну систему, організовану відповідно до дидактичних настанов у смисловому, змістовому, мовному та композиційному аспектах. Текст є частиною сукупної інформації підручника, забезпечує студента системою знань з певної дисципліни, на його основі формуються уміння та навички студента певної вікової, національної та ін. групи на певному етапі навчання [3, с. 130]. За допомогою текстів студент не тільки отримує знання, а й долучається до загальнолюдської системи цінностей і норм, до знань, накопичених людством упродовж своєї практичної та теоретичної діяльності. Такі знання є корисними й мають велике значення для участі студента в соціальній діяльності, для взаємодії його з іншими людьми, а також для формування індивідуальної картини світу.

Габідулліна А.Р. [6, с. 160] розрізняє в навчальному тексті такі різновиди інформації, як когнітивна (онтологічна), гносеологічна (методологічна) та прагматична. Онтологічний (предметний) аспект

знання співвідноситься з результатом пізнавальної діяльності, тобто зі знанням, що розглядається в його логіко-семантичній онтології як даність, коли можна виявити налагоджені зв'язки між елементами. Онтологічне знання представлене переважно у формі понять, виражених терміносистемою навчальної дисципліни. Гносеологічний (методологічний) аспект знання науковці розглядають як спосіб формування нових понять, обґрунтування та інтерпретації основних та уточнюючих понять, тобто спосіб установлення логіко-семантичних відношень між ними.

Якщо онтологічний аспект пов'язаний зі знаннями про світ, то зміст методологічного аспекту полягає у знаннях про знання. У навчальному тексті присутня прагматична інформація. За її допомогою автор «вбудовує» у змістовий план мовлення різноманітні за своїм характером і сферою дії прагматичні знання.

**Н**авчальний текст розглядаємо як особливий вид вторинного тексту, специфіка якого визначається його неоднозначними відносинами з первинним науковим текстом, на ґрунті якого він переважно створюється. Навчально-науковий текст, на думку науковців, покликаний втілити логіку програми навчання, яка, у свою чергу, відповідає тій науці, що викладають. Цей текст має бути адаптований до змісту навчання з метою його розуміння. Навчально-науковому тексту притаманне послідовне розгортання контексту від відомого до невідомого, від простого до складного, від часткового до загального, а також йому властива повнота та глибина розгляду матеріалу, опису питання, що вивчається. Читання такого тексту супроводжується питаннями для засвоєння та закріплення отриманих знань. Для навчально-наукового тексту характерна надлишковість, оскільки він містить емоційно-впливові елементи, наприклад, порівняння, метафори, гіперболи тощо.

Навчальний текст як продукт мовленнєвої діяльності автора є основною формою передачі знань студентам. Саме тому

він є змістовою одиницею навчання. Найважливіша характеристика навчального тексту — це наявність у ньому освітнього, культурологічного, виховного й розвиваючого потенціалу. Отже, призначення навчального тексту — засвоєння інформації студентом, а під час її передачі — вплив на свідомість студентів, мотивування їх на роботу з навчальним матеріалом, сприяння розвитку креативних якостей студентів. Породження студентами нових текстів-дискурсів на ґрунті засвоєного навчального тексту дозволяє їм демонструвати інтелект, формувати світогляд, реалізувати творчі здібності особистості. Саме через це навчальний текст має втілювати цілісну систему діяльності студента, а також містити компоненти, що забезпечують сприйняття наявної в ньому інформації. Отже, він має містити засоби, завдяки яким діяльність студента стимулюється, мотивується, програмується й реалізується, веде до досягнення цілей, окреслених під час вивчення предмета.

Особливість навчального тексту полягає в тому, що він обмежений «навчальною мовою», тобто мовою, певною мірою відбіраною та мінімізованою відповідно до цільової настанови, звільненою від малосуттєвих і другорядних рис для поданих цілей навчання.

Більшість навчальних текстів у електронному навчанні становлять *креолізовані тексти*. Ці тексти мають складну організацію, їм властива багаторівневність і багатоплановість. Вони сформовані внаслідок поєднання елементів, що належать до різних семіотичних систем — вербальної та невербальної. Іконічний компонент становлять ілюстрації (фотографії та малюнки), різні за характером — художньо-образні, декоративні, пізнавальні тощо, а також схеми, таблиці, формули, символічні зображення та ін.

Слід відзначити, що на позначення подібних текстів науковці ще не виробили загального терміна. Найвідоміший і найпоширеніший метафоричний термін «креолізований текст» належить Ю.О. Сорокіну та Є.Ф. Тарасову (1990).

Також існують інші терміни: наприклад, полікодовий текст (Г.В. Ейгер, В.Л. Юхт), ізовербальний комплекс (Бернацька), лінгвовізуальний комплекс (Л.М. Большинова), ізоверб (Міхєєв), семіотично ускладнений текст (Протченко), відеовербальний текст (Пойманова). За останні роки у слов'янській лінгвістиці з'явилася значна кількість наукових досліджень, присвячених вивченню креолізованих текстів (Ю.О. Сорокін, Є.Ф. Тарасов 1998; Анісімова 2003; Бернацька 2000; А.Г. Сонін 2005, Вашуніна 2006, 2008, 2009; та інші). [4: Ворошилова М. Б.] Найбільша увага була приділена креолізованим текстам у галузях реклами, публіцистики, кіномистецтва, меншою мірою — у науковій та навчальній галузях.

Дослідження показують, що вербальна й невербальна частини креолізованого тексту поєднані на різних рівнях — на змістовому, змістово-композиційному та змістово-мовному. Звернення автора тексту до тих чи інших засобів обумовлене комунікативною настановою, характером і функціональним призначенням тексту.

**К**реолізовані тексти розподіляють на тексти з частковою та повною креолізацією. У креолізованих текстах із частковою креолізацією вербальні й невербальні компоненти перебувають в автосемантичних відносинах, тобто словесна частина є головною, домінуючою, відносно автономною, а зображальна частина — факультативною. Найчастіше до таких текстів належать публіцистичні, науково-популярні та художні.

Синсемантичні відношення між компонентами притаманні текстам із повною креолізацією: словесний текст повною мірою залежить від ряду зображень, він тісно пов'язаний, злитий з ним, а зображення є облігаторним, тобто обов'язковим компонентом тексту. Подібна спаяність, залежність елементів спостерігаються в наукових, особливо науково-технічних та у рекламних текстах, зокрема у плакатах, карикатурах, оголошеннях тощо.

Найбільш автономними стосовно вербального тексту виявляються ілюстрації

до художнього тексту, оскільки майстерно виконане художником зображення може суттєво впливати на сприйняття вербального тексту, емоційно передавати головну думку літературного твору, образно, наочно тлумачити його. В ілюстрації може відображатися суб'єктивне сприйняття художника, його бачення предмета зображення. Намальовані образи здатні сильніше, гостріше впливати на читача, запам'ятовуватися та сприяти більш глибокому та точному розумінню прочитаного. Подібні ілюстрації стали відомими й автономними, тобто існують досить самостійно як твори мистецькі, наприклад, художньо-образні ілюстрації М. Врубеля до творів Л.М. Толстого, М.Ю. Лермонтова та ін.

**У** наукових, особливо науково-технічних, текстах зображення мають інше призначення — пізнавальне. Без зображень такі тексти можуть втрачати свою текстуальність, оскільки формули, символічні зображення, графіки, таблиці, технічні малюнки, геометричні фігури та інші зображальні елементи містять основний зміст тексту, є його смисловими елементами. У таких випадках словесний текст лише поєднує ці зображення, оформлює їх, становить певне обрамлення.

Креолізований навчальний текст — це зазвичай полікодовий текст, у якому вербальні й невербальні елементи спрямовані на активізацію мозкової діяльності реципієнта. Окрім вербальних знаків у тексті використовуються піктографічні зображення, зміна кольору, шрифтове виділення тощо з метою збудження різних видів пам'яті.

Для викладача текст є певним орієнтиром діяльності, для студента — певним джерелом інформації, об'єктом вивчення й розуміння. Для викладача текст є засобом навчання, а для студента — об'єктом. Відповідно, своєрідність навчального тексту з погляду його відношення до навчального процесу полягає в тому, що він одночасно виступає і об'єктом вивчення, і засобом навчання.

Методика навчання мови як іноземної передбачає оволодіння мовленнєвою компетенцією через засвоєння аспектів мови — фонетичного, граматичного, лексичного. Так що структурно навчальний текст у методиці викладання мови як іноземної може бути представлений у різних форматах під час вивчення лексики, словосполучення, речення. Як відомо, на практичних заняттях з вивчення української мови як іноземної має бути застосовано такі обов'язкові види мовленнєвої діяльності, як говоріння, письмо, читання та слухання. Створення КНТ відноситься до структурної організації мовленнєвої діяльності.

За А.Н. Леонтьєвим, розрізняють мотиваційно-спонукальну, аналітико-синтетичну та виконавчу фази мовленнєвої діяльності. КНТ одночасно є змістом мовленнєвої діяльності за умови забезпечення авторами-розробниками влучної теми, висловлювання, ситуації. Результатом мовленнєвої діяльності має бути розуміння іноземцем смислового змісту тексту і, згодом, — говоріння. За допомогою КНТ можна передати вербальні та невербальні реакції на різні вислови шляхом залучення до текстового коментаря відеофайлів із епізодами певних ситуацій. Фонетичне опрацювання лексики супроводжується аудіофайлами, де записаний лексичний матеріал із первинним промовлянням, потім вторинним промовлянням, наприклад, зі зміною закінчення іменника або прикметника у непрямому відмінку як елемента фрази. Як відомо, мовленнєвий механізм складається зі спонукання до мовлення, внутрішнього і зовнішнього оформлення мовленнєвого висловлювання та зворотного зв'язку [11].

Отже, за допомогою КНТ слід показати студентам мотивацію для спонукання до мовлення. За допомогою сучасних інформаційно-технічних засобів з'явилася можливість втілити до навчання найрізноманітніші вербальні та невербальні елементи. Наприклад, під час вивчення прикметників у знахідному відмінку ефективним засобом може стати ситуація



вибору предметів за кольором. Застосовується відеоепізод відвідування супермаркету, де представлено різноманіття модного верхнього одягу. Головним героям пропонується обрати якийсь одяг після нетривалого обговорення. Текст подається у формі діалогу. Текстовий супровід після відео: словосполучення — прикметник + іменник у називному відмінку зі світлиною. Наступний елемент — зміна закінчень у знахідному відмінку. Ефект підсилить тло текстового оформлення, зміна кольору закінчень прикметників, застосування символів, розміру, шрифту, виділення, часткової або повної анімації.



Основною мотивацією до мовленнєвої діяльності залишається вибір вдалої тематичної ситуації. Вона може залежати від віку студента, гендерної особливості, культурних, традиційних уподобань тощо. Так що розробникам бажано застосовувати не один епізод, а декілька різних ситуацій, об'єднаних граматичною темою, тому що заздалегідь не можна передбачити, який навчальний відеофайл обере студент за мотиваційний. Тільки в цьому випадку навчання стає особистісно-орієнтованим. Таким чином КНТ стає регулятором мотиваційно-спонукальної фази мовленнєвої діяльності.

Рецептивні види мовленнєвої діяльності студента — читання, слухання — ефективніше розвиваються за допомогою невербальних елементів КНТ. Так, розглядаючи можливості інформаційно-технічного забезпечення, відзначимо, що в КНТ діють одразу кілька подразників мозкової діяльності студента: зоровий — малюнок, світлина, анімація, фільм; слуховий — озвучування буквеного знака, слова, словосполучення, різного типу речень; емоційно-чуттєвий — тематичний вибір об'єктів. Слід враховувати, що, крім зовнішніх подразників, існують внутрішні, пов'язані з особистісними характеристиками іноземця. Студенти запам'ятовують навчальний матеріал по-різному й різними способами. Представники наочно-образного типу пам'яті найкраще запам'ятовують малюнок,

предмети, звуки, барви, рухи. Представники словесно-логічного типу пам'яті — думки і словесні формулювання, поняття.

Переважає більшість досліджень щодо ролі нерелевантних стимулів в активності мозку людини традиційно проводились лише для зорових та слухових подразників. Тому великого значення в подальших дослідженнях КНТ набуває розкриття механізмів неусвідомленої обробки стимульної інформації в межах інших сенсорних систем.

Під час створення КНТ особливу увагу слід приділити вербальним і невербальним засобам, що викликають емоції. Емоції — це суб'єктивний стан людини, що виникає у відповідь на дію внутрішніх чи зовнішніх подразників і проявляється в формі переживань. Емоції поділяють на позитивні (радість, задоволення, любов та ін.) і негативні (гнів, страх, жах та ін.). Позитивні емоції підвищують силу життєвих процесів, минає втома. Виявом позитивних емоцій є посмішка, сміх. Це позитивно впливає на увагу, пам'ять, засвоєння нових знань. Емоції супроводжуються активізацією нервової системи і появою в крові біологічно активних речовин, що впливають на діяльність головного мозку.



ізіологічно можна пояснити дієвість КНТ, розглянувши ланцюг перетворення сигналів. За І.П. Павловим, відомі дві сигнальні системи дійсності, які властиві людині, перша — сукупність безпосередніх сигналів (звуків, кольорів, запахів і т.і.), друга — словесні подразники. Під час засвоєння чужої мови у мозку людини відбуваються дії, схожі з діями у вищій нервовій діяльності дітей молодшого шкільного віку, де переважає перша сигнальна система, яка зумовлює конкретний, наочно-образний характер їх мислення. Але й друга сигнальна система розвивається з наростаючою швидкістю в міру навчання. Це проявляється насамперед в утворенні тонших і міцніших зв'язків, що формуються на основі єдності емоційно-чуттєвих вражень і слова, яке відіграє для іноземця дедалі більшу роль.

Відомо, що пізнання складається з двох ступенів — чуттєвого і логічного, або раціонального. До чуттєвого пізнання належать відчуття, сприймання, уявлення; до логічного — поняття, судження, умовиводи. Послідовність етапів чуттєвого і логічного ступенів пізнання можна подати схематично: відчуття —> сприймання —> уявлення —> поняття —> судження —> умовиводи. Відчуття, досліджене І.П. Павловим, — це процес відображення в мозку людини окремих властивостей, якостей предметів і явищ об'єктивної дійсності внаслідок їх безпосереднього впливу на органи чуття. Завдяки корективам оптимізується процес введення інформації, регулюється рівень чутливості до діючих подразників. У відчутті відбиваються загальні властивості подразників того чи іншого виду й особливі прояви цих властивостей у конкретному предметі.

**П**ід час формування невербальних засобів КНТ слід враховувати, що визначальною рисою людського сприймання є те, що воно не зводиться до пошуку й переробки інформації лише на основі індивідуального досвіду. Сприймання людини суспільно зумовлене. Сприймаючи конкретний предмет, наприклад, чужої для нього культури, іноземець звичайно усвідомлює його як вияв загального і відносить до певної категорії об'єктів. Будь-яке сприймання є включенням сприйнятого змісту в певну систему понять, що є продуктом суспільно-історичного досвіду людства.

КНТ тісно пов'язаний з фізіологічними ознаками людини — увагою, пам'яттю. Під час організації навчально-виховного процесу в реальному часі викладач повинен урахувати особливості уваги іноземних студентів: від цього залежатиме варіант добору завдань за ступенем їх складності, їх різноманітність, темп і тривалість роботи, а також вибір оптимального способу подачі навчального матеріалу. Електронне навчання за допомогою КНТ дозволяє студентові самому обирати зручний темп навчання, враховуючи особисті якості — увагу, різні види пам'яті

(емоційна, образна, рухова, словесно-логічна, сенсорна, короткотривала, довготривала, мимовільна).

**Е**лектронне навчання іноземців — засвоєння знань, набування вмінь та навичок мовленнєвої діяльності спираються на мнемічні (від грец. *тпете* — пам'ять) дії, що виконуються за допомогою мнемічних операцій. Основними такими операціями є: 1) включення матеріалу в систему досвіду студента; 2) пошук і виділення способу організації матеріалу для його наступного відтворення; 3) створення одиниць відтворення на основі встановлення просторово-часових зв'язків між елементами матеріалу. Існує декілька мнемічних засобів запам'ятовування: 1) утворення смислових фраз із початкових букв інформації, що запам'ятовується; 2) інформація розміщується в порядку букв алфавіту; 3) ритмізація — переведення інформації у вірші, пісні, у рядки, пов'язані певним ритмом; 4) римкування — інформація упорядковується за допомогою рими; 5) ранжування — інформація упорядковується згідно з якоюсь шкалою оцінок; 6) групування — інформація упорядковується за певними ознаками. Усі вище названі мнемічні операції належать до невербальних засобів КНТ. Вони покликані до запобігання смислової надмірності та впорядкованості навчального матеріалу.

Граматики-синтаксичного оформлення думки (у механізмі внутрішнього оформлення висловлювання) студент набуває в результаті різного виду вправ, де актуалізується лексика, формуються питання, слова поєднуються у словосполучення і в речення. Наприклад, подається світлина чи малюнок. Завдання студента: написати більше питань, написати назву предметів чи їхню ознаку, дібрати синоніми чи антоніми. Обов'язкова вимога до розробників курсу — подати ключ до завдань.

Зворотний зв'язок здійснюється в мовленнєвій діяльності студента (письмовій чи усній) за підтримки викладача на уроці або тьютора у чаті, на форумі.

Слід зазначити, що попри великі можливості інформаційно-технічної системи в

розробці КНТ, фахівці мають враховувати доцільність циклічності чергування в навчанні видів мовленнєвої діяльності. Це означає, що КНТ має бути спрямований на читання, слухання, говоріння й письмо іноземного студента в певних дозах.

**П**ід час відбору і складання КНТ велика увага надається їх змісту. КНТ повинні бути, перш за все, цікавими для студентів, становити певну новизну й мати дискусійний характер. Зміст КНТ має сприяти виникненню дискусій, а викладач, виступаючи організатором цих дискусій, керує діяльністю студентів. Потрібно відмовитися від репродуктивної діяльності студентів та подання готової інформації. Важливо, щоб текст стимулював виникнення питань, бажання висловитися, тим самим активізуючи мовлення. Адже поліпшити мовлення краще за допомогою мовних ситуацій, запропонованих у тексті.

Зміст КНТ для іноземців, на наш погляд, має відповідати таким екстралінгвістичним вимогам: 1. Країнознавча правдивість / достовірність. 2. Сучасність, адекватність. 3. Типовість змісту навчального матеріалу. 4. Актуальність відображених історичних відомостей (як загальновідомих, так і актуальних для носіїв мови).

Однією з важливих типологічних характеристик КНТ є когерентність. Поняття когерентності розглядаємо як глобальну організацію КНТ, що стосується як змістового (логіко-семантичного, граматичного, стилістичного), так і компонентного (вербального й невербального) аспектів, що забезпечують цілісність КНТ. Слід підкреслити, що особливе значення для КНТ в електронному навчанні є комунікативна ситуація та набір знань розробників і реципієнта. Виділимо такі засоби когерентності КНТ в електронному навчанні української мови іноземців:

1. Лексичні засоби, які займають центральне місце серед засобів зв'язку (синоніми, антоніми, спільнокореневі слова, спільнотематичні слова). 2. Синтаксичні засоби. 3. Дейктичні засоби. 4. Формальні

і графічні засоби. Дуже важлива ієрархія заголовків і підзаголовків, додатково використовуються десятична або буквена системи класифікації та інші спеціальні знаки, що позначають перелік, екземпліфікацію (риски, зірочки тощо). Графічне оформлення тексту (розділові знаки) відіграє істотну роль в його когерентності. 5. Стилiстичними засобами можна вважати однакове оформлення частин тексту (початку, кінця), а також різні стилістичні фігури. 6. Засоби інтернет-ресурсів.

Створення КНТ для електронного навчання української мови іноземців — це досить складна справа, оскільки, як відзначалося, КНТ становить сукупність графічної, анімаційної, текстової, цифрової, мовленнєвої, музичної, відео-, фото- та іншої інформації, а також друкованої документації користувача. Аби створити такий КНТ, автор повинен раціонально поєднати всі можливості сучасних інформаційно-технічних систем — графіку, відео, звук, гіпертекст, анімацію, комунікаційні ресурси інтернету тощо.



тже, КНТ, як доведено, є, по-перше, однією з головних змістових одиниць навчання, оскільки виконує досить важливі освітні, виховні та розвиваючі завдання. КНТ одночасно є організатором процесу засвоєння змісту. По-друге, є важливою складовою електронного навчального дискурсу, оскільки в ньому два учасники — іноземний студент і КНТ. Важливим завданням КНТ й відповідно його автора є керування процесом навчання слухання, читання, говоріння й письма іноземця; можливість передбачити ускладнення в розумінні. КНТ має відповідати вимогам нового міжнародного освітнього стандарту.

У статті досліджено основні ознаки навчального тексту, креолізованого тексту, враховано можливості найпопулярнішого електронного виду навчання української мови іноземців. На основі цього розглянуто типологічні ознаки креолізованого навчального тексту, найважливішою з яких виділяємо когерентність, визначено перевагу функціонування КНТ

в електронному навчанні завдяки фізіологічним властивостям реципієнта. Можемо зробити висновки, що вдало розроблений КНТ повністю забезпечує набуття комунікативної компетенції іноземців під час вивчення української мови, реалізуючи як рецептивні види мовленнєвої діяльності (слухання та читання), так і продуктивні (говоріння й письмо). Вважаємо, що з удосконаленням інформаційно-технічних засобів, індивідуальних здібностей філологів-розробників КНТ змінюється зміст і форма КНТ, що сприяє поліпшенню вивчення української мови іноземцями шляхом електронного навчання.

## Література

1. Алексеев, Ю.Г. Вербальный и иконический компоненты креолизованного текста в интракультурной и интеркультурной коммуникации : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 10.02.19 / Ю.Г. Алексеев. — Ульяновск, 2002. — 21 с.
2. Анисимова, Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация / Е. Е. Анисимова. — М. : Академия, 2003. — 128 с.
3. Бабайлова, А. Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку. — Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1987. — С.130.
4. Вашунина, И. В. Взаимовлияние вербальных и невербальных (иконических) составляющих при восприятии креолизованного текста : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / И. В. Вашунина. — М., 2009. 42 с.
5. Ворошилова, М. Б. Креолизованный текст: аспекты изучения / Политическая лингвистика. — Вып. 20. — Екатеринбург, 2006. — С. 180-189 <http://www.philology.ru/linguistics2/voroshilova-06.htm>
6. Габидуллина, А.Р. Учебно-педагогический дискурс. — Горловка : ГГПИИЯ, 2009. — С.160.
7. Дистанционное обучение в СНГ: тренды развития в 2010-2013 гг. <http://www.all-webinars.com/analys/distancionnoe-obuchenie-v-sng-trendy-razvitiya-v-2010-2013-gg>
8. Завельский, А.А., Завельская, Д.А., Платонов, С.И. Текст и его интерпретация // <http://textology.ru/public/interpr.html>
9. Зимина, О.В. Печатные и электронные учебные издания в современном высшем образовании: Теория, методика, практика. — М. : МЭИ, 2008. — 267 с.
10. Кубрякова, Е.Г. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. — М. : Языки славянской культуры, 2004. — 560 с.
11. Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. — М. : КомКнига, 2005. — 312 с.
12. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики. 2-е изд., доп. — СПб. : Питер, 2005. — 480 с.
13. Сонин, А. Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов : автореф. ... дис. д-ра филол. наук : 10.02.19 / А. Г. Сонин. М., 2006. — 42 с.

18.08.2015





УДК [378. 016:168.522] (043.3)

## Варіативність змісту як потенціал оновлення гуманітарної навчальної дисципліни «Культурологія»: методологічні засади

*Тетяна Зюзіна,*

доктор педагогічних наук, професор,  
Київський національний університет культури і мистецтв

**В** Концепції розвитку освіти України на період 2015 — 2025 рр. серед численних проблем організації навчального процесу у вищій школі називається і проблема постійного і безсистемного оновлення змісту освіти [1].

Умовами для системного оновлення змісту освіти і зокрема гуманітарної її складової безумовно є обґрунтування теоретико-методологічних засад проектування змісту окремих дисциплін, що дозволяє формувати базові та варіативні концентри їх проблемно-тематичного поля.

Враховуючи, що вишам надані можливості самостійно формувати комплекс навчальних дисциплін, представлених у навчальному плані підготовки фахівця, доцільним є обговорити і модель змісту навчального курсу «Культурологія» як такого, що посідав останні двадцять років достойне місце у блоці соціально-гуманітарних дисциплін, ставши важливим чинником світоглядної підготовки професіонала у вищій школі.

Навчальний курс «Культурологія» з'явився на початку 90-х років. Визначення проблемного поля, наукового напрямку і навчальної дисципліни більше десятиліття залишалося дискусійною проблемою вітчизняної гуманітаристики. При цьому підкреслимо, що наукова галузь і навчальний курс проходили дещо автономні шляхи формування. Курс став простором для презентації культуроло-

гічного знання в широкому розумінні: теорії культури, історії культури, художньої культури, народної культури, сучасної культури, соціальної культурології. Остаточне визначення базового і варіативного компонентів проблематики змісту загальноосвітнього курсу «Культурологія» і сьогодні залишається актуальним.

Для того щоб представити усталену модель та обґрунтувати варіативний потенціал змісту загальноосвітнього за своєю сутністю навчального курсу «Культурологія», розглянемо специфіку культурологічного знання та його генезу в академічному просторі крізь призму еволюції концепцій змісту підручників.

Перш за все, охарактеризуємо специфіку культурологічного знання, представленого в академічному просторі ВНЗ.

**К**ультурологія як інтегрований курс має низку особливостей. У ньому представлені такі проблемно-тематичні блоки, як суспільно-історичний; науково-філософський; природничо-науковий; художньо-мистецтвознавчий. Його мета полягає у визначенні культурної домінанти епохи.

Навчальний курс «Культурологія» пройшов еволюцію в напрямку розуміння його місця в соціогуманітарному блоці університетської освіти. Він розглядався як а) пропедевтичний, рекомендовувався до вивчення на перших курсах; б) синтетично-інтегративний (узагальнюючий) вив-

чався на старших курсах як підсумковий. У наш час він набуває специфічності в основному як курс, що презентує частину духовної культури: науку, освіту, мистецтво, а за педагогічними функціями — повинен вирішити проблеми підвищення загальної культури студентства, його поінформованості в галузі художньої культури. Це зумовлює поступове зміщення його на перший етап підготовки бакалаврату (1–2 курс) (така ситуація, принаймні за результатами нашого аналізу, складається в Україні), що співпадає з світовими тенденціями університетської освіти.

«Культурологія» в циклі гуманітарних дисциплін виконує функції фундаментальної загальноосвітньої дисципліни, необхідної для підготовки студентів за різними професійними напрямками та спеціальностями. Зміст культурологічних дисциплін є інформаційно-знаннєвою основою формування соціокультурної компетентності та соціально-особистісної компетенції, що є структурними елементами професійної культури фахівця з вищою освітою. Культурологія має непересічне значення для виховного впливу на студентську молодь, яку б професію вона не отримувала, оскільки сприяє формуванню: а) здатності до передбачення соціально-економічних, екологічних, моральних наслідків професійної діяльності; б) моральних, етичних та соціальних понять, необхідних для діяльності в інтересах суспільства; в) позитивної особистісної філософії. Вивчення культурологічних дисциплін сприяє усвідомленню не лише утилітарних мотивів і цілей діяльності професіонала, а і смислів діяльності в її історико-культурному контексті.

В культурології як новому раціональному соціально-гуманітарному знанні — відкритому, поліцентричному, варіативному, мінливому — реалізувалася характерна для сучасної самосвідомості ідея перегляду ієрархічних принципів класифікації наук. Подібне знання вибудовується на основі вільного, усвідомленого вибору різних загальних та галузевих теорій, дослідницьких підходів, мов, дискурсів.

Під культурологією у вищій школі визнається переважно її гуманітарний напрям, який став специфічно академічною університетською сферою знання. Інтегративність є органічною, сутнісною характеристикою академічного культурологічного знання. В навчальному курсі «Культурологія» інтегровано представлено розвиток різних галузей науки, освіти, всіх видів і жанрів мистецтва. Він є своєрідною мозаїкою історичних, філологічних, етнографічних та мистецтвознавчих знань.

**А**наліз широкого кола сучасної філософської та педагогічної літератури доводить, що культурологія в наш час розглядається як динамічний простір соціально-гуманітарного знання без чітко окреслених предметних меж, відкритий різним загальним та галузевим теоріям. Це становить методологічну основу для зміни підходів до відбору, систематизації, адаптації, дидактичної редукції навчальної інформації при розробці змісту гуманітарного культурологічного знання в процесі педагогічного проектування осучасненої моделі культурологічної підготовки у ВНЗ.

Поділ проблематики духовної культури на блоки й розділення її на різні навчальні дисципліни в гуманітарній університетській освіті — це умовність, освячена традицією. В своїй основі проблематика курсів культурологічного циклу (естетики, етики, релігієзнавства, етнографії) надзвичайно близька. Синтез проблематики культурологічного характеру є методологічно виправданим у навчальному курсі «Культурологія»

Поліконцептуальність підходів до культурології як науки визначає поліваріативність культурології як навчального курсу і зумовлює ситуацію подальшої дидактичної розробки проєктивних моделей змісту дисципліни в навчальній літературі для вищої школи протягом кінця XX — початку XXI століття.

Представимо аргументи на користь конструктивності даної позиції, тобто доцільності подальшої дидактичної

розробки проєктивних моделей змісту дисциплін на прикладах докладного розгляду еволюції змісту підручників з курсу «Культурологія».

Розглянемо еволюцію концепцій змісту навчальної літератури з культурологічних дисциплін, оскільки вони відображають генезис академічного культурного простору ВНЗ.

**П**ріоритетність, незамінність посібника зумовлена стійкими уявленнями, що визначають погляд значної частини педагогічного співтовариства на навчання як процес передачі абсолютного, закінченого знання визначеного обсягу в готовому вигляді, деякої суми фактів, достатньої для того, щоб вважатися сучасно освіченим. Дискусійність цієї тези ні в якій мірі не заперечує значення змістового компонента в навчальному процесі, важливість якості підручника для освоєння наукової галузі. Тексти навчальної літератури представляють підходи до педагогічного проєктування змісту навчальних курсів, що означає визначення сукупності змістових елементів, їх порядку та обсягу в освітній презентації культурологічного знання і значною мірою визначають ефективність управління процесом навчання.

Аналіз дидактичних одиниць, що представлені в підручниках та посібниках з культурології, дозволив здійснити поелементний аналіз змісту навчального матеріалу та його логічної структури й зробити висновок, що пошук оптимальної змістової моделі курсу продовжується [2].

Аналіз проблемно-змістових аспектів академічного культурологічного знання, рівнів його організації та структури через віддзеркалення в змісті навчальної літератури для вищої школи дозволяє відслідковувати еволюцію концепцій визначення предмета культурології як навчального курсу. Представимо узагальнення щодо дослідженого аспекту проблеми [3].

Культурологія як навчальний курс за більш ніж два десятиріччя його існування

в освітньому університетському просторі зазнала значних змін і отримала «новий вигляд». Заміна навчального курсу «Теорія та історія світової і вітчизняної культури», який з'явився на початку 90-х, на курс «Культурологія» у середині 90-х відобразив етап сутнісної та термінологічної переорієнтації культурологічного знання в освітньому просторі.

Історичний аспект аналізу дозволяє виділити етапи розвитку навчальної літератури з курсу «Культурологія» і запропонувати їх характеристику. Підручники та навчальні посібники:

а) «першої хвилі» (1989 — 1995 рр.), у яких курс «Культурологія» розглядається як чинник формування «нового» «немарксистського» світогляду, розвитку національної самосвідомості, інтересу до національного художнього спадку, народної звичаєвості;

б) «другої хвилі» (1995 — 2000 рр.) у яких курс «Культурологія» розглядається як засіб підвищення філософської культури, в них переважала в основному філософська та історична проблематика;

в) «третьої хвилі» (2000 — 2015 рр.), в них культурологічне знання розглядається як чинник підвищення гуманітарної ерудованості, домінантною стає переважно естетична, мистецтвознавча, літературознавча проблематика.

Характерною рисою навчальної літератури з культурології «нової генерації» є посилення значення художньої складової в змісті всіх типів підручників. Інтеграція мистецтв — провідний принцип викладення мистецтвознавчої проблематики в культурологічному контексті.

**Г**формувалося нове розуміння специфіки навчального предмета «Культурологія», цілей і завдань культурологічної освіти в нових соціокультурних умовах. На наш погляд, вектор змін має такі тенденції: від фундаментального — до прикладного; від теоретичного — до художнього; від концептуально-методологічного — до просвітницького.

За результатами аналізу нормативної навчальної літератури відзначимо

характерні тенденції формування змісту культурологічного знання [3].

Щодо представленості національної культури, то її виклад у сучасних підручниках відбувається у двох варіантах: а) контекстному та б) виокремленому.

За принципами реалізації ідеї поліетнічності в змісті нами виділені такі типи підручників та навчальних посібників: а) універсального характеру (у яких преважує орієнтація на історико-хронологічний принцип викладання проблем культури, переважно європейського регіону); б) глобального характеру (в яких відбір та класифікація навчального матеріалу здійснюється за принципом «культурних регіонів світу»).

Констатуємо наявність підручників з різним розумінням принципу регіональності. Він у цілому трактується як представлення культури «народів близького кола», під яким різні автори розуміють різні за характером «кола». У одних це — національні меншини, народи України, слов'янські народи; у інших — народи європейського континенту. Тобто і в цьому випадку виклад може здійснюватися за принципом «від близького — до далекого» і «від далекого — до близького».

За «широтою полів» представлення духовної культури вважаємо за доцільне виділити підручники з «широким», цілісним відображенням підсистем духовної культури, тобто представлення філософії, права, релігієзнавства, мистецтва, освіти, науки, та підручників «звужених полів» — з переважним розглядом таких підсистем духовної культури, як наука, освіта, мистецтво. Аналіз змісту дидактичних одиниць, представлених в більшості підручників і навчальних посібників з культурології, дозволяє зробити висновок, що сьогодні частка представленості підручників «широких проблемних полів» зменшується, намітилася тенденція до представленості культурологічного знання в навчальних посібниках за принципом «звужених предметних полів» [4].

Підводячи проміжні підсумки, зазначимо, що, як показав аналіз більш

ніж 50 підручників різних авторів кінця XX — початку XXI ст., в змісті курсу «Культурологія» усталеними є такі проблемно-тематичні блоки: «Сутність. Структура, функції культури», «Основні категорії культурології», «Філософський аналіз культури», «Теорії культурних змін», «Форми культури» [2]. Ці проблемні центри повинні бути обов'язковими інваріантами базового змісту, а на його основі — розробки різних програм. Визначені проблемні центри формують основу культурологічної свідомості сучасника в процесі вивчення навчального курсу «Культурологія», та згідно з нашою проективною моделлю є дидактичними одиницями базового компонента варіативної структури змісту навчального курсу «Культурологія».

Перейдемо до обґрунтування варіативного компонента змісту загальноосвітньої «Культурології».

Аналіз специфіки культурологічного знання та еволюції концепцій змісту підручників дав підстави для низки важливих методологічних висновків.

**Щ**икл культурологічних дисциплін може розглядатися як сукупність «співвіднесених» або «споріднених дисциплін». Тому при відборі одиниць дисциплінарного знання та його адаптації до різних цілей і завдань, наприклад, перегрупування в процесі корекції модулів, зміни обсягу навчальних годин, можна досягти гнучкості та динамізму, зберігаючи цілісність репрезентації духовної культури в навчальному процесі.

Ураховуючи, що культурологія — інтегроване предметне коло без чіткого обмеження, довівши, що сьогодні різні галузі гуманітарного знання (такі, як етнологія, релігієзнавство тощо) можуть розглядатися і як самостійні, і як внутрішні спеціалізації культурології, маємо методологічні підстави для варіативного структурування навчальної інформації, введення нових дидактичних одиниць у процесі педагогічного проектування навчального змісту культурологічних дисциплін.



Спільність предметного, концептуально-пізнавального й проблемного простору різних культурологічних дисциплін (зокрема естетики, етики, етнографії, релігієзнавства, культурології) формується завдяки спеціалізованому вивченню багатоманітних культурних форм, процесів і соціокультурних практик у різних історичних, соціальних і інтелектуальних контекстах, що робить закономірним перегляд структури змісту курсу з розширенням представленості інших наук про культуру, наприклад, мистецтвознавства та етнографії.

Підвищена проникливість дисциплінарних меж академічної культурології створює для викладачів, з одного боку, додаткові труднощі у визначенні змістово-предметного стрижня освітніх програм, а з іншого, — робить методологічно виправданим варіативне включення в них різних проблемних блоків як дидактичних одиниць навчальної інформації.

Звідси вважаємо, що варіативна складова змісту «Культурології» може компонуватися за рахунок інформації з таких галузей гуманітаристики, як етнографія; мистецтвознавство; соціальна культурологія.

**Н**еобхідність проектування оновленого змісту курсу «Культурологія» може бути зумовлена як прикладними завданнями (варіативність обсягу годин курсу), так і завданнями фундаментального характеру. Ми вдалися до проектування моделі оновленого змісту загальноосвітнього курсу «Культурологія», виходячи значною мірою з необхідності вирішити актуальні проблеми гуманітарної підготовки у ВНЗ: а) посилення ціннісно-нормативного аспекту викладання культурологічних дисциплін; б) реалізації міжпредметного вивчення класичного надбання, художньої класики; в) поєднання раціонального й гуманітарного типів дискурсів у культурознавчій проблематиці. Вирішення цих завдань посилює ефективність виховного впливу культурологічного знання, сприяє підвищенню рівня загальної культури студент-

ства. Це зумовлює необхідність пошуку шляхів оновлення змісту на рівні перегляду не тільки загальної проблематики культурологічних курсів, а й інноваційних заходів іншого типу — наскрізних змістових ліній культурологічної підготовки.

Проектування змісту навчального предмета «Культурологія» здійснено нами на основі теоретично-методологічних засад, розроблених у вітчизняній культурології та дидактиці, згідно з якими проблемно-тематичний блок визначається як укрупнена дидактична одиниця, що складається з логічно різних елементів, які в той же час відзначаються інформаційною спільністю. Розробка змістової структури на рівні проблемно-тематичних блоків, у функціональній єдності його елементів здійснювалась на основі матеріалів різних типів і видів підручників з «Культурології» [3].

**Р**озглянемо варіативний потенціал етнографічного компонента. Відповідно до нашої концепції, етнографічна регіональна проблематика в межах змісту навчального курсу «Культурологія» має бути представлена варіативно у декількох темах. На наш погляд, найдоцільнішими є теми «Етнорегіональна своєрідність традиційної культури українців» (що передбачає ознайомлення з проблемою історико-етнографічного районування України) та «Розвиток української етнокультурологічної думки», оскільки витоки української культурологічної думки, на наш погляд, лежать в площині етнографічних досліджень.

При розгляді теми «Основні категорії культури» доцільно представити проблематику «Національна та етнічна культура». Слід приділяти більше уваги роз'ясненню сутності етнічних процесів згідно положень сучасної етнологічної науки; поглибити рівень розкриття процесу формування національної та етнічної культури. Зупиняючись на проблемі запобігання міжетнічних конфліктів, які виникають у ХХІ ст. у зв'язку з паралельними тенденціями глобалізації, розкрити положення концепцій організації між-

культурної взаємодії у постіндустріальному суспільстві, наголошуючи на конструктивності концепції акультурації як процесу прийняття чужої культури при збереженні власної ідентичності.

Проте, на нашу думку, розгортання варіативної складової змісту «Культурології» може відбуватися не тільки за рахунок представлення спадщини.

**П**едагогічна доцільність варіативних проблемно-тематичних блоків зумовлюється і тим, що кожному новому поколінню необхідно переосмислювати, оновлювати, розвивати або, у крайньому разі, творчо реінтерпретувати соціальні та культурні норми, випрацюючи нові еталонні взірці — «культурні тексти» (у релігії, філософії, мистецтві, суспільній свідомості) і реалізувати їх уже в нових історичних умовах існування, перекладати їх на нові, більш актуальні, мови та коди культури та транслявати наступним поколінням у постійно оновленому вигляді. А головне — здійснювати всі ці трансформації, зберігаючи більш чи менш виявлену лояльність до історичного досвіду та традицій.

Звичайно, міра радикальності такого роду трансформацій залежить від рівня розвитку суспільства та домінуючого вектора його існування: модернізаційного чи традиціоналістського. Проте абсолютно «застиглі» у своїй традиційності народи або, навпаки, такі, які тотально відмовляються від свого культурного надбання, практично не зустрічаються. Як свідчить історія, в інший спосіб збереження стабільного колективного життя неможливе. «Це вічне протиріччя між досвідом і традицією та новими актуальними потребами вирішується в дуже напружених творчих пошуках людського розуму, в емоціях та інтуїціях людського таланту, що логічно не можна пояснити, які характеризуються несподіваними поворотами та імпровізаціями, компромісами між різними ціннісними установками тих чи інших соціальних груп і т.п.» [5, с. 7]. Це і є культура, або, у крайньому разі, те, що ми розуміємо як «живу культуру». Представ-

лені в освіті знання культурологічного характеру є механізмом урівноваження векторів модернізації та традиціоналізму в сучасному і майбутньому, впливу на образ «живої культури».

**Р**еалізацією тези щодо презентації пласта «живої культури» в гуманітарному курсі «Культурологія», на наш погляд, може бути представлення тем прикладного характеру. Так, зокрема, вважаємо за прийнятне представити тему «Державна політика в галузі культури (вітчизняна і зарубіжна)». Навіть побіжне оглядове ознайомлення з темою вводить у простір сучасної культури. Тема «Державна політика у галузі культури» дасть можливість оглянути підходи до взаємодії культури і влади в різних країнах світу, показати різноманіття сучасних і традиційних форм творчого самовираження в різних національних культурах. Доречною, на нашу думку, може бути і тема соціального характеру. Наприклад, питання соціальної опіки у вигляді лекції: «Соціальна опіка: моделі ХІХ — ХХ ст. Цінності соціальної солідарності і взаємодопомоги в Україні». Доцільними, на наш погляд, є і включення різних тем мистецтвознавчого характеру.

Таким чином, навчальний курс «Культурологія» є значним за обсягом, складністю й різноаспектністю матеріалу. Культурологія як наукова галузь являє собою динамічний простір соціально-гуманітарного знання, відкритого різним загальним та галузевим теоріям, дослідницьким підходам та мовам. Це є методологічною підставою для використання різних дидактичних підходів до систематизації навчальної інформації в межах курсу при розгляді його як самостійного дидактичного утворення.

Усе вищезазначене дозволяє зробити висновок, що методологічним підґрунтям для постійного оновлення змісту навчальної дисципліни «Культурологія» є рухливість її предметних меж, головне усвідомлювати, що курс повинен виконувати функції залучення до культури як у «широкому», так і «вузькому» зна-

ченні терміна «культура», залежно від дидактичної ситуації, що складається в навчальному плані підготовки фахівців, тобто від моделі гуманітарної підготовки, за умов узгодження змісту з проблематикою інших гуманітарних дисциплін ВНЗ з метою уникнення дублювання. Це робить цілком виправданим варіативні моделі змісту залежно від дидактичної ситуації, що складається в конкретному ВНЗ.

Таким чином, нами визначені методологічні засади оновлення змісту гуманітарного курсу «Культурологія» та доцільність введення в навчальний курс «Культурологія» нових варіативних проблемних концентрів.

---

## Література

1. *Кремень, В.* Проблеми якості управління освітою в контексті сучасних

цивілізаційних змін // Педагогіка і психологія. — 2014. — №4. — С. 5-11.

2. *Зюзіна, Т.О.* Еволюція концепцій змісту навчальної літератури з культурологічних дисциплін як відображення генезису академічного культурознавчого простору у ВНЗ // Вісн. ЛНУ імені Тараса Шевченка. — 2011. — № 20. — Ч. II. 2011— С. 133-143.

3. *Зюзіна, Т.О.* Дидактичні принципи формування змісту в підручниках з гуманітарної культурології для вищої школи // Вісн. ЛНУ імені Тараса Шевченка. — 2011. — № 10. — С. 13-19.

4. *Опанасюк, Ю.* Формування інформаційної філософії освіти в умовах глобалізації // Вища освіта України. — 2015. — №2. — С.44-49.

5. *Флиер, А. Я.* Культурологическая парадигма образования // Культурология 20-11 : авторский сборник эссе и статей. — М. : Согласие, 2011. — 231 с.

23.09.2015



УДК 378.147

# Методика розробки механізму рефлексії для об'єктно-орієнтованого програмування в C++

*Микола Бондаренко,*

кандидат технічних наук, професор,

Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

*Антон Макаренко,*

асистент,

Українська інженерно-педагогічна  
академія, м. Артемівськ

*Дистанційне навчання застосовується в навчальному процесі  
для самостійної роботи студентів, попереднього засвоєння  
матеріалу та як спосіб закріплення пройденого матеріалу*

**П**ідготовка бакалаврів спеціальності 6.010104.36 «Професійне навчання. Комп'ютерні технології в управлінні та навчанні» включає в себе навчальний модуль для системи дистанційного навчання за темою «Розробка механізму рефлексії для об'єктно-орієнтованого програмування в C++».

Методи дистанційного навчання — це програми, які дозволяють читати з екрана матеріал, що вивчається. Ці програми містять засоби самоперевірки якості засвоєння матеріалу, а також діалогові засоби (підказки, нагадування) тощо. Такий метод не замінить форми навчання, за яких виявляється творче сприйняття знань, здатність студентів самостійно мислити і формулювати відповіді на поставлені питання, уміння застосовувати отримані знання на практиці. Це лабораторні роботи, семінари, практичні заняття, тобто усе, що дає викладачам «зворотний зв'язок» зі студентами і допомагає їм вносити в навчальний процес необхідні корективи. Але дистанційне навчання цілком може застосовуватися в навчальному процесі

для самостійної роботи студентів, попереднього засвоєння матеріалу та як спосіб закріплення пройденого матеріалу. Створення модулів для навчання розпадається на дві основні задачі: 1) розробка програмного забезпечення; 2) розробка змістової частини — тексту навчального матеріалу, набору питань для самоперевірки і варіантів відповідей до них (інформаційного забезпечення). Робота присвячена розробці програмного та інформаційного забезпечення навчального модуля для системи дистанційного навчання за темою «Розробка механізму рефлексії для об'єктно-орієнтованого програмування в C++».

В роботі [1] розглядається оновлення змісту дисципліни «Основні напрямки розвитку в комп'ютерній галузі», де головним є об'єктно-орієнтоване програмування. Програмування виникло та розвивалося як процедурне. Процедурний підхід припускає, що основою програми є алгоритм, тобто деяка процедура обробки даних. Ускладнення завдань, розв'язуваних на ЕОМ, та збільшення їх масштабів виявили недоліки процедур-



ного підходу, пов'язані з надійністю програм, повторним використанням коду, супроводом тощо. В результаті багаторічного досвіду та аналізу цих проблем і методів на початку 90-х років минулого сторіччя з'явилася концепція об'єктно-орієнтованого програмування. Модуль для навчання складається з двох складових — програмного та інформаційного забезпечення [2]. Програмне забезпечення навчального модуля дає студенту можливість сприймати матеріал невеликими порціями (розділами) обсягом у 2–3 сторінки, тобто весь матеріал має бути добре і продумано структурований. Програмне забезпечення дає можливість відображати текст у форматovanому вигляді, що полегшує його сприйняття (колір, розмір шрифту, курсив, напівжирне креслення тощо). Об'єктно-реляційна проекція (Object-relational mapping-(ORM) — це програмна технологія, яка пов'язує реляційні бази даних з концепціями об'єктно-орієнтованого програмування шляхом створен-

ня «віртуальних об'єктних баз даних». Реалізація технології ORM є типовою для скриптових та мов програмування високого рівня, що виконуються у віртуальній машині. Ключовою вимогою до мови програмування для побудови системи об'єктно-реляційної проекції є можливість рефлексивного програмування [3]. Рефлексія дає можливість: знаходити та модифікувати конструкції коду програми як об'єкти першого класу; змінювати ім'я класів, функцій та членів класів під час виконання; розбирати та виконувати програмний код, що надходить із зовнішніх джерел, отримувати значення членів класу та викликати методи класу з їх іменами. Реалізація рефлексії не є тривіальною задачею для мов зі статичними типами даних, до яких відносяться мови C та C++. Можливості динамічної ідентифікації типів даних (RTTI), які полягають у визначенні назви класу об'єкта та визначенні належності об'єкта до певного класу у часі виконання, були значно розширені у

Таблиця 1

Аналіз підходів до реалізації механізму рефлексії в мові програмування C++

| Підхід                                                              | Переваги                                                                                                                       | Недоліки                                                                                                          |
|---------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Аналіз інформації для відладки.                                     | Використання стандартного методу опису класу.<br>Можливість отримати повну інформацію про типи даних.                          | Необхідність побудови програми в режимі налагодження.<br>Залежить від компілятора.                                |
| Препроцесор аналізу та опису класу.                                 | Використання стандартного методу опису класу.                                                                                  | Специфіка роботи компіляторів з членами класу та таблицями віртуальних функцій.<br>Розробка аналізатора коду C++. |
| Модифікований компілятор з підтримкою рефлексії.                    | Відсутність додаткових етапів побудови програми.<br>Генерація ефективного коду для засобів рефлексії.                          | Відтворення та адаптація програмної інфраструктури.                                                               |
| Ручне формування мета-опису класу засобами мови програмування.      | Незалежність від компілятора.<br>Проста реалізація.                                                                            | Написання додаткового програмного коду, для опису метаінформації.<br>Людський фактор.                             |
| Формування метаопису класу в конфігурації зовнішніх класів.         | Використання стандартного методу опису класу.<br>Можливість використання стандартних засобів опису структур даних (XML, JSON). | Додаткові часові та ресурсні видатки на отримання метаінформації.                                                 |
| Формування мета-опису класу засобами скриптової мови програмування. | Використання вбудованих можливостей скриптових мов програмування.                                                              | Часові та ресурсні витрати на запуск та роботу з інтерпретатором скриптової мови програмування.                   |

новому стандарті C++. На даний час існує декілька відомих реалізацій механізму рефлексії для мови програмування C++:

- реалізація C++/CLI від корпорації Microsoft;
- бібліотека Mirror, яку засновано на останньому стандарті мови програмування C++;
- Qt Framework.

В табл. 1 подано отримані результати аналізу підходів до організації рефлексії для мови програмування C++.

Метакомпіляція (англ. *metacompilation*) — це прийом програмування, який дозволяє оптимізувати програмний код алгоритму. Вона дозволяє мінімізувати використання засобів статичного поліморфізму. Метадані використовуються як основна складова не тільки для опису класу, але й для опису реляційних таблиць та їх складових. Етап метакомпіляції складається з синтаксичного, лексичного аналізу та генерації метаоб'єктного коду. У результаті метакомпіляції мають бути сформовані:

- опис класу об'єкта віртуальної об'єктно-орієнтованої бази даних;
- допоміжний метаоб'єкт класу C++;
- вхідні дані для компіляції;
- опис реляційної таблиці.

Методично СКБД MySQL описується за наступною схемою:

```
CREATE [TEMPORARY] TABLE
[IF NOT EXISTS] tbl_name
[(create_definition,...)] [table_
options] [select_statement]
create_definition:
col_name type [NOT NULL |
NULL] [DEFAULT default_value]
[AUTO_INCREMENT] PRIMARY KEY]
[reference_definition]
| PRIMARY KEY (index_col_
name,...)
| KEY [index_name] (index_
col_name,...)
| INDEX [index_name] (index_
col_name,...)
| UNIQUE [INDEX] [index_
name] (index_col_name,...)
```

```
| FULLTEXT [INDEX] [index_
name] (index_col_name,...)
| [CONSTRAINT symbol] FOREIGN
KEY [index_name] (index_col_
name,...) [reference_definition]
или CHECK (expr)
```

На основі аналізу структурних схем опису реляційних таблиць в СКБД, слід визначити необхідний перелік базових характеристик, які потрібні для опису полів метаоб'єктної таблиці:

1. Ім'я поля реляційної таблиці.
2. Тип даних, що зберігаються в полі.
3. Кількість знаків, що зберігаються в полі.
4. Можливість заборони пустих полів.
5. Значення, що присвоюється полю таблиці за замовченням.
6. Визначення первинного ключа таблиці.

Загальними параметрами для поля класу і поля реляційної таблиці з встановленого переліку є ім'я та тип даних.

На основі співвідношення типів даних, структури опису поля таблиці пропонується наступна форма опису поля метаоб'єктної таблиці:

```
ТИП_ДАНИХ[(КІЛЬКІСТЬ_ЗНАКІВ
[,КІЛЬКІСТЬ_ЗНАКІВ])]
ІМ'Я_ПОЛЯ
[NOT NULL]
[DEFAULT]
```

Для відокремлення полів метаоб'єктної таблиці необхідно використовувати наступний маркер доступу — *property*.

```
CREATE TABLE Person (
id INT AUTO_INCREMENT PRIMARY
KEY,
name VARCHAR(20) NOT NULL,
surname VARCHAR(30) NOT NULL
)
class Person{
properties:
VARCHAR(20) name NOT NUL;
VARCHAR(30) name NOT NUL;
};
```

Поле id у даному випадку генерується автоматично.

В роботі отримано такі основні результати.

1. Засобами середовища Delphi визначена методика розробки модуля для системи дистанційного навчання за темою «Методика розробки механізму рефлексії для об'єктно-орієнтованого програмування в C++».

2. Проведено перевірку роботи цього модуля та аналіз загальних вимог, висунутих до навчального модуля.

3. Розроблено відповідне програмне та інформаційне забезпечення для навчального модуля.

4. Показано приклади роботи програми, що демонструють коректність її функціонування.

---

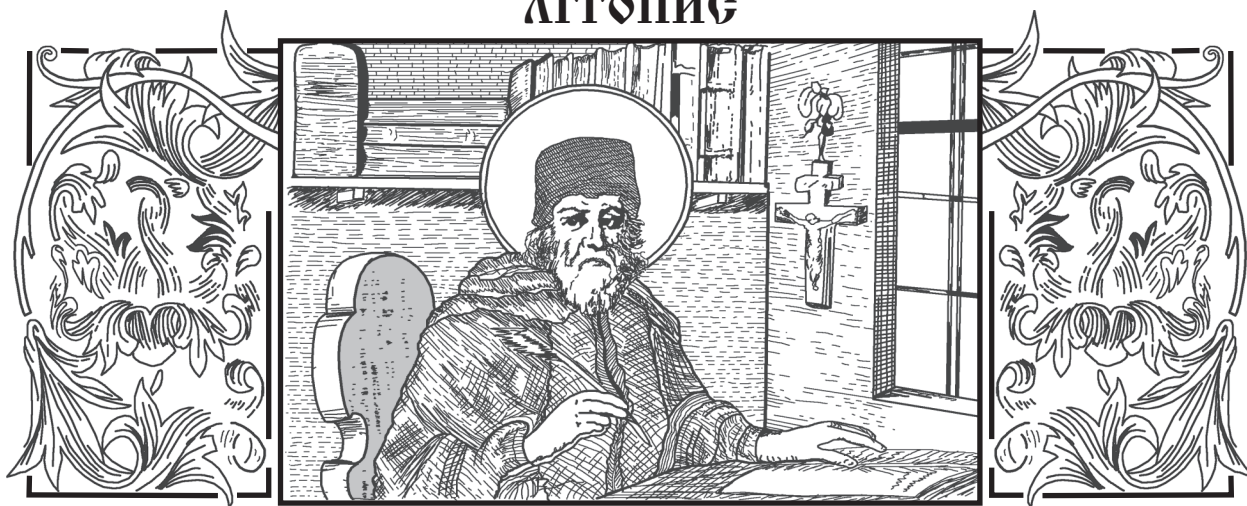
## Література

1. Бондаренко, М. А. Основи інформаційних технологій та програмування. — Харків : ФОП Павленко О.Г., 2010. — 536 с.

2. Бондаренко, М. А. Програмування на Object Pascal в середовищі Delphi. — Харків : Бізнес Інформ, 2008. — 704 с.

3. Coleman, G., Verbruggen R. A Quality Software Process for Rapid Application Development // Software Quality Control. — 1998. — Vol. 7, № 2. — P. 107–122.

20.09.2015.



УДК 378.146.3

## Проблема оцінювання при здійсненні поточного контролю навчально-пізнавальної діяльності учнів у педагогічній спадщині видатних педагогів XIX століття

*Олег Пташний,*

кандидат педагогічних наук, доцент,

Харківський національний автомобільно-дорожній університет,

Українська інженерно-педагогічна академія

**К**онтроль і оцінювання навчально-пізнавальної діяльності учнів та студентів є однією з найактуальніших педагогічних проблем. Пошуки у напрямку удосконалення системи контролю, зокрема поточного, ведуться постійно на всіх рівнях, — вводяться у практику середньої і вищої школи нові системи оцінювання, форми та методи здійснення контролю (від примітивного тестування до використання комп'ютерних технологій). Розробки і новації, що стосуються систем контролю, базуються на особистому педагогічному досвіді викладачів, аналізі ними досвіду колег і попередників, і, звісно ж, на вивченні багатой педагогічної спадщини минулого — творчості видатних педагогів, дидактів, методистів та психологів, вивченні досвіду організації контролю у провідних навчальних закладах минулого.

Багато цікавого з питань контролю і оцінювання ми знаходимо, наприклад, у роботах одного з яскравих представників вітчизняної педагогіки другої половини XIX та початку XX століть П.Ф. Каптерева [1, 2]. За його переконанням, викладачі повинні, поряд зі знаннями, контролювати та оцінювати ті вольові зусилля учнів, якими ці знання набуваються.

Звідси й постановку балів за відповіді на уроках педагог називав явищем курйозним, навіть комічним. Ось у систематизованому вигляді деякі положення з його критичних висловлювань:

— неможливо «...з п'ятьома балами у руках» «вимірити глибину людського розуму», оцінити ширину та ґрунтовність знань;

— оцінка обумовлює справедливість, але ж цифра не відображає зв'язок від-



повіді з особистістю учня, не враховує його здібностей, старання та інших його особливостей;

— оцінка вказує на якийсь результат, але нічого не каже про те, яким чином його досягнуто, але ж для педагога один результат без вказівки шляхів його досягнення нічого не значить;

— обов'язково виникає гонитва за балами, учні починають вчитися для балів, можуть піти на хитрість та обман заради отримання високого балу.

Враховуючи, що поведінка теж оцінювалась в балах, П.Ф. Каптерев вважав, що «комічно виражати розумові та моральні якості людини» цифрами, називав це «вправами у символічно-цифровому позначенні», «збоченням навчально-виховних задач».

За думкою педагога, у багатьох випадках цифрові оцінки повинні бути замінені письмовими характеристиками учнів, які й будуть свідчити про їх ставлення до занять, недоліки та успіхи. При цьому, складаючи характеристику, слід ґрунтуватися не на порівнянні учня з іншими, а порівнювати його із самим собою в минулому часі. Розуміючи, що складання характеристик — діло набагато складніше, ніж постановка балів, П.Ф. Каптерев вважав, що їх достатньо складати двічі на рік (погано встигаючим — чотири рази на рік).

**П**роблема оцінювання при здійсненні поточного контролю розглядалась у творчості багатьох педагогів. Цілком очевидно, що результати контролю навчально-пізнавальної діяльності учнів повинні мати якийсь формальний вираз (у вигляді слів, або цифр), щоб можна було бачити, наскільки результативно проходить навчання. Таким чином, в ідеалі, оцінка в балах — це кількісна міра результату навчання. Однак, як це часто буває, формальне може переважити суть, бали починають «жити своїм життям», становляться важливішими за знання, перетворюються у основну мету, фетиш і навіть у предмет купівлі-продажу. З іншого боку, в умовах масового навчання, дефіциту вчительського часу,

важко вигадати щось більш зручне, ніж оцінка у балах.

Видатний педагог другої половини XIX століття С.І. Миропольський на одному з засідань СПб Педагогічного товариства вів з даної проблеми цікаву полеміку, хід якої дає уявлення про існуючі у той час точки зору та його особисту позицію щодо цього [3]. Обговорювались полярні та компромісні погляди на оцінювання при здійсненні поточного контролю.

Вважаючи, що недоліки «бальної» системи були достатньо переконливо виказані на попередніх засіданнях, педагог вирішив проаналізувати аргументи, що приводяться на її користь з тим, щоб Педагогічне товариство прийняло ту, або іншу постанову, і вона б потім враховувалась «у всіх віддалених областях держави».

 дна з компромісних точок зору на проблему балів, з критики якої розпочав педагог, була та, що цей засіб короточасний, штучний, потрібний для стимуляції учнів у початковий період навчання, з тим, щоб потім, коли учень «дойде до здібності самовиховання», від нього відмовитись. Основне заперечення С.І. Миропольського проти такого підходу полягає у тому, що бали здатні так вплинути на мотивацію дій учня, що неможливо буде потім «знайти силу в собі самому, у тих вищих прагненнях, які повинні складати основу для всього наступного життя».

На переконання педагога, бали потрібно було замінити «добрим навчанням, щоб метод був розвиваючим, а навчання — виховним». Будучи прихильником ідей Я.А. Коменського, він вважав, що основна задача вчителя — «пробудити» природу учня, а «природа» його така, що «сама хоче навчатись». Таким чином, за його переконанням, добре викладання не потребує «балів», і від цього треба звільнити, у крайньому разі, гарних вчителів, бали ж — «порятунок для поганих». Чи багато «говорять» бали про учня? Педагог вважав, що вони не можуть характеризувати ступінь внутрішнього розвитку

особистості, а виражають лише зовнішню форму. При цьому губиться індивідуальність учня. Однакові оцінки, при тому, що, у «кожного свій процес, своє розуміння» з одного боку, приводять до втрати елементів індивідуальності в навчанні, а з іншого, — постають проявом несправедливості.

**Н**асамкінець С.І. Миропольський зазначив, що сильним «союзником» балів є традиція. Рядовому вчителю важко собі уявити, як можна обходитись без балів. Однак, головне, що хотів підкреслити педагог: якщо вчитель не може обійтись без балів, якщо йому нічим більше «утримати учнів», то йому треба переглянути свою систему викладання.

Емоційний, але несповна конструктивний, виступ С.І. Миропольського піддався критиці опонентів. Аргументи на користь балів, що містились у їх виступах, виглядають з нашої точки зору вельми переконливо. При цьому, основний з них полягає у тому, що не вказана конкретна альтернатива балам, котра була б така ж «зручна та проста». Так як позиція С.І. Миропольського базувалась на ідеї Я. Коменського про природний розвиток, тобто тезис про достатність природного прагнення людини до істини і знання, критика, у першу чергу, була спрямована проти цього пункту. Важко заперечити, що розвиток людства «не зовсім природний і не зовсім нормальний», що наша школа з її масовим навчанням багато в чому далека від досконалості. При індивідуальному навчанні багатьох педагогічних проблем просто не виникло б. Цілком істотно виглядає і функція «зворотного зв'язку», яку втілюють бали: «Бали — засіб для учня знати думку вчителя про себе».

Такий недолік, як «неінформативність» балів, на думку критики, є перевагою. Замість того, щоб вказувати, що даний учень ледачий або не має здібностей, і, тим самим, травмувати його, створюючи психологічні проблеми, які можуть вплинути на його майбутнє життя, ставиться «нейтральна» цифра.

У цілому, погляди С.І. Миропольського з питань оцінювання навчально-

пізнавальної діяльності учнів здаються ідеалізованими (в умовах масової школи і «масового» вчительського корпусу) та неконструктивними. Одним з його тверджень, з яким можна беззаперечно погодитись, є те, що бали не повинні бути засобом залякування учнів, відволікаючим фактором для вчителя, який веде урок, «ланкою бюрократичної системи», що перетворює шкільне навчання в «балопромисловість».

**П**итанням організації поточного контролю, його методики, проблемі оцінювання знань учнів серйозну увагу приділяв і видатний вітчизняний педагог К.Д. Ушинський. Він вважав, що ця проблема — одна з «вічних» і що її вирішення залежить не тільки від теоретичної підготовки вчителя, а й від його індивідуальних особливостей (а зараз ми можемо додати — й від технічних засобів, які є у його розпорядженні). Тому обговорення даних питань [4] він вирішив провести у формі полеміки між викладачами, у якій з питань оцінювання при здійсненні поточного контролю стикаються дві позиції — консервативна та прогресивна. Педагог-консерватор у ході контролю керується простими засобами: страхом отримати низький бал, суворістю покарання, неупередженою роздачею «нулів та п'ятірок» (цими ж засобами він «міг би керувати світом, якщо б йому це було доручено»). Прогресивний педагог вважає, що найважливішою функцією навчальних закладів є розвиток розумових здібностей та виховання моральності, що в основі навчання повинні бути не боязнь покарання, а сумлінність і честь, що система контролю повинна виявляти *причини*, що привели до поганих результатів. Позицію адміністрації представляв директор училища, який спочатку вважав «систему балів», що прийнята в училищі, єдино вірною, адже вона дозволяла вчителю дати «миттєвий звіт» про стан класу, а директору та інспектору скласти ясне уявлення про успіхи учнів, без особливих затрат часу, на основі простих арифметичних підрахунків визначити здібності вихованців та їх старанність. Крім цього,

на його думку, «система балів» — дієвий засіб для зміцнення дисципліни, навіювання учням корисного страху і «підбурювання» їхнього самолюбства.

Аргументи на користь тієї або іншої позиції дозволяють поглянути на проблему з різних сторін, «примірити до себе» ті або інші докази. У систематизованому вигляді аргументація сторін постає наступним чином.

Аргументи, що приводились на користь використання системи балів:

- опитування значної кількості учнів в ході уроку;
- стимулювання учнів готуватися до занять;
- підтримування порядку та дисципліни;
- неупередженість системи оцінювання; для батьків учнів бали відповідають на всі питання;
- директор або інспектор кожного дня мають відомості про успіхи учнів всіх класів;
- простий арифметичний підрахунок дає можливість зробити висновки про успішність кожного учня за будь-який проміжок часу;
- директор керує навчальним процесом на основі «точних даних» про хід навчання.

А ось аргументи, які висловлювалися проти системи балів:

- під час опитування одного учня інші байдикують, вдруге вчитель до учня не звертається, і той спокійно нудує; уроки монотонні та позбавлені інтересу; система сприяє лінощам і призводить до великої втрати часу;
- підготовка до занять часто формальна, учні готуються тільки по книгах та зошитах, не звертаючи уваги на додаткові, більш глибокі пояснення вчителя; в хід іде одна пам'ять, мислення може бути не задіяне;
- бали не виявляють причин неуспішності, не показують здібності, добрі та погані якості; висновки, зроблені на основі балів, можуть бути помилковими;

- система не враховує старання «слабкого» учня та лінощі «сильного»; за машинально відтворену відповідь ставиться найвищий бал; боязкі і невпевнені отримують низькі бали і падають духом, хоч високий бал підтримав би в них старанність; значну роль при отриманні балів набуває везіння;
- система вселяє думку про можливість обману, згубно впливає на моральні якості учнів, змушує вчити до сьогодення, щоб забути назавтра;
- система не стимулює учня до занять наукою, він дивиться на бали як на синонім науки; інтелектуальна частина виховання підпорядкована формі;
- система віднімає багато часу у вчителя, позбавляє його можливості повноцінно вести свій курс; спілкування вчителя з учнями має прискіпливий, інквізиторський характер; учень бачить у вчителі «поліцейстера», а не старшого товариша та союзника.

На користь прогресивного підходу було вказано наступне:

- жвавий, швидкий хід уроку; різноманітність в питаннях і швидкість їх проходження; «залучення до уроку» всіх учнів відразу, ні один учень не «спить» на уроці; дотримуються два загальні принципи: *«воздействовать на массу»* и *«не теряют времени»*;
- добра поведінка, уважність — необхідна частина уроку; виховання і навчання ґрунтуються не на страху, а на відчутті гідності, усвідомленні свого обов'язку; порядок та увага на уроці є наслідком засобу викладання;
- система базується на здоровому глузді, на «позитивному початку», властивому людині; учня та вчителя пов'язує довіра, особиста прихильність та повага;
- учень звертає увагу виключно на

предмет, від якого залежать його успіхи; оцінювання не у вигляді цифр, а у вигляді докладних записів, допомагає самому учню усвідомити свої недоліки; рідкість покарань збільшує їх дієвість.

Проти «прогресивного» підходу було зауважено наступне:

- відсутність стимулів для учня бути уважним та старанним;
- можливість суб'єктивізму у випадку необхідності якогось конкурсного відбору;
- необхідність доброго домашнього виховання.

**В** наш час погляди на систему оцінювання також далеко не однозначні. Вочевидь, що та ж оцінка в балах містить резерв можливостей, які можуть бути використані з метою підвищення якості навчання. Наприклад, бали можуть виступати як *кількісна міра об'єму виконаної роботи* і бути при цьому *організуючим* засобом. Зовсім інший сенс балів буде при їх використанні «*в рамках однієї особистості*», як це пропонував П.Ф. Каптерев. При цьому оцінюються не здібності учня, а його праця, організованість, «вдосконалення відносно себе попереднього».

Звісно, питання поточного контролю та оцінювання учнів необхідно розглядати у глибокому взаємозв'язку з іншими складовими навчально-пізнавального процесу. І сьогодні одне з головних питань, яке виникає перед кожним викладачем, як на заняттях організувати контроль, щоб він був достатньо ефективним і не заважав би, а допомагав «пізнавальній» частині уроку.

## Література

1. Каптерев, П.Ф. Дидактические очерки // Избранные педагогические сочинения ; под ред. А.М. Арсеньева. — М. : Педагогика, 1982. — 704 с.
2. Каптерев, П.Ф. Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели. — СПб. : Книж. складъ «Земля», 1914. — 211 с.
3. Баллы и отметки: стенографические записки СПб Педагогического общества // Семья и Школа. — 1874. — Т. III, кн. II, ч. I, №5. С. 41 — 79.
4. Несколько слов об училищных отметках (баллах), употребляемых в наше время во всей России // Журнал Министерства Народного Просвещения. — 1861. — Ч. 109. — Февраль. — С. 1-46.

21.12.2015





УДК 371.671.11

## Підручники географії в період педагогічних пошуків та інновацій (17 — середина 30-х років XX століття)

*Олександр Стадник,*

кандидат педагогічних наук, доцент,  
Харківський національний педагогічний  
університет імені Г. С. Сковороди



сновою для статті є недостатнє висвітлення суперечливого стану створення і використання підручників географії в період педагогічних пошуків та новацій (17 — середина 30-х років XX ст.). Зміни, які відбувались у їх змісті і структурі, відображають зв'язки між зовнішніми факторами (соціальні та культурно-історичні умови; освітні потреби суспільства та його педагогічні очікування) і навчальним предметом.

Питання створення та використання засобів навчання шкільної географії під час означеного періоду розглядалися в працях М. Баранського, Н. Гупана, О. Жосан, Л. Мельничук, С. Науменко, С. Поздняк, І. Шоробури. Зокрема аналіз шкільних підручників географії більш ніж за піввіковий період, включаючи означений період, провів М. Баранський [1]. Разом з тим питання, що стосуються аналізу зв'язків між зовнішніми факторами і суперечливим станом створення та використання підручників географії, залишались нерозкритими.

*Мета статті* — простежити зміни, які відбувались у структурі та змісті підручників географії під час педагогічних пошуків та новацій (17 — середина 30-х років XX ст.) на прикладі їх окремих, характерних зразків. З'ясувати передумови підготовки і основні особливості принципово нових навчальних книг у вигляді «робочих книг», а також традиційних підручників розглянутого періоду.

У листопаді 1917 р. Третім універсальним Центральної Ради було проголошено Українську Народну Республіку (УНР) у межах 9 губерній (при цьому існували федеративні зв'язки з Росією). Напрямок реформи школи в УНР було накреслено в «Проекті єдиної школи на Україні», яким передбачалося функціонування III-ступеневої 12-річної школи [7]. У вересні 1919 р. його було розглянуто і схвалено, але офіційне затвердження відбулося вже в еміграції, 17 червня 1921 р.

В УРСР нову українську систему освіти намагалися будувати за російським зразком. У цей час набула поширення тенденція заперечення елементів «старої школи» — оцінок, іспитів, завдань додому; в крайніх випадках заперечувався підручник, вчитель, класно-урочна система в цілому і школа як така [5, с. 13]. Після введення програм Державної вченої ради (ДВР) або «комплексних програм», які будувались на основі узагальнення всього навчального матеріалу, на I ступені навчання було скасовано предметність у навчанні, а на II ступені географічний матеріал було розподілено між природознавством і суспільствознавством. Але фактично в багатьох школах країни географію продовжували викладати як самостійний предмет. М. Баранський писав: «...зміни в установах шкільної географії у зв'язку з революцією відбулися, як і в усій освіті, виключно різкі, і надалі ці установи, аж до постанови від

15 травня 1934 «Про викладання географії...», змінювалися не раз і вельми сильно, причому разом з установками змінювалися навчальні плани, програми» [1, с. 335]. В той же час у навчальний процес почали широко впроваджувати краєзнавчий принцип (екскурсії в природу і на виробництво, спостереження за об'єктами і явищами природи), а також приділяти значну увагу виконанню практичних завдань, в тому числі у вигляді посиленої трудової діяльності.

**П**ошуки у засадничих положеннях і змісті освіти відобразилися на основних засобах навчання. Хоча спочатку переважали традиційні підручники, але нові методи навчання (зокрема метод проектів і лабораторно-бригадний метод) призвели до того, що їх замінювали «робочими книгами», «журналами-підручниками», «бюлетенями», «газетами-підручниками», «розсипними підручниками» тощо [6].

Ідеї фундатора української національної географії С. Рудницького про викладання предмета, висловлені ним на початку ХХ ст., знайшли своє відображення у роботах «Початкова географія України» (1919) та «Основи землезнання України» (1924). Вони мали традиційну структуру розподілу матеріалу, а в змісті науковість поєднувалась з доступністю. Кожна з цих книг починалась пристрасним описом України, в якому відчувалась велика любов автора до своєї батьківщини, яку він прагне передати читачам і переконати їх у необхідності пізнати і любити рідну землю [3].

У 1919 р. вийшла друком «Коротка географія України» В. Кістяківського. У підручнику, який побудовано за традиціями, що склались в попередній період, давалась ґрунтовна географічна характеристика України. Цінною була і значна кількість карт, представлена у ньому [8]. Свою роботу В. Кістяківський постійно доопрацьовував, і вона витримала дев'ять видань.

В підручнику доктора географічних наук, професора, а з 1926 р. — ректора Кам'янець-Подільського Інституту народної освіти В. Гериновича «Основи географії» в традиційному стилі було розглянуто питання загальної географії,

але містився і матеріал про Україну, наприклад про її ґрунти. Апарат організації засвоєння включав запитання і завдання, наведені після кожного параграфа. Недоліком підручника В. Гериновича була відсутність ілюстративного матеріалу [6].

Видатний український статистик та економіко-географ, академік Української академії наук К. Воблий підготував підручник «Економічна географія України», який витримав шість видань. Оцінку першому виданню дав М. Баранський. З суто професійної сторони вона була достатньо об'єктивною, зокрема зазначалось, що «книга зроблена з повним і глибоким знанням фактичного матеріалу і дуже добре викладена» [1, с. 373]. Однак з іншого боку у рецензії проявились заідеологізованість відомого вченого. Так, М. Баранський висловив здивування, що, хоча «книга вийшла в 1919 р., проте про Велику Жовтневу соціалістичну революцію в ній ні слова не говориться...» [1, с. 373].

За виданням 1930 р. в підручнику було розглянуто статистичні методи, територію та населення України, географію сільськогосподарських промислів, гірничої промисловості, обробної промисловості, транспорту, торгівлі. В основному тексті автор широко використовував порівняльно-географічний метод, поєднував доступність викладу з аналізом та узагальненнями. В підручнику багато картосхем, таблиць, діаграм, які не тільки ілюструють теоретичні викладки, а й є джерелом для аналізу. В кінці окремих розділів автор пропонує запитання різного рівня складності «для самостійної праці» [2].

Ґрунтовним і великим за обсягом був «Початковий курс географії» Г. Іванова, який складався з трьох частин (початковий курс географії; Азія, Африка, Америка й Австралія; Європа). Аналізуючи його зміст, С. Науменко звернула увагу на те, що він мало відрізнявся від «Начального курсу географії» того ж автора, який видавався до революції також в трьох частинах. Але перша частина, на відміну від російського видання, містила інформацію про Україну [6]. Підручник ілюстровано 93 малюнками.

Серед запитань і завдань, які вміщено як після кожної теми, так і в основному тексті, є такі, що мали на меті залучити учнів до активного пізнання своєї місцевості.

Друга і третя частини роботи Г. Іванова розповідали про природу, населення і господарство частин світу. Причому за традиціями, що склались в дореволюційний період, їх описи вміщено у двох частинах: загальному та огляді країн і територій. Також за традицією їх план комплексний, він включає відомості про місцезнаходження території, її рельєф, клімат, води, рослинність, тваринний світ, населення, його побут і господарську діяльність. В кінці третьої частини вміщено додаткові таблиці. Кожна з них складалась з цифрових даних, які характеризували географічні об'єкти (наприклад, площу й чисельність населення країн), та завдань до них, наприклад: «накресліть діаграму», «порівняйте» тощо [4, с. 173–179]. Тобто в підручнику передбачалась робота з цифровими даними таблиць, що вказує на підвищену увагу до завдань практичної спрямованості.

С. Науменко зазначає, що зміст «Початкової географії і елементів краєзнавства» П. Постоева й Ф. Федюченка відрізнявся від змісту підручника Іванова. В ньому були відсутні описи частин світу, країн і територій (крім України). В роботі 9 розділів: I розділ — «Земля, на якій ми живемо»; II — «Про форму Землі»; III — «Поверхня землі»; IV — «Поверхня води»; V — «Життя моря»; VI — «Підземні води»; VII — «Атмосфера»; VIII — «Короткий огляд земної кулі по карті»; IX — «Короткий огляд Української Радянської Соціалістичної Республіки» [6]. Останній розділ містив комплексну інформацію про географію УСРР, а саме про поверхню, вітри, води, річки, рослини, тварини, населення, промисловість, транспорт, політичний устрій та адміністративний поділ. В інших розділах розглядались тільки питання загальної географії.

Як і підручник Іванова, «Початкова географія і елементи краєзнавства» включала додатковий текст, ілюстративний матеріал, карти та апарат організації засво-

ювання. Запитання і завдання творчого і репродуктивного характеру об'єднувались у рубрики: «Запитання», «Запитання, спостереження» і «Запитання, спостереження, вправи», які розміщувались майже після кожного параграфа [6].

І. Шоробурою розглянуто підручник географії для 5 класу Л. Синицького, С. Соколова, В. Кам'янецького. Дослідниця зазначає, що на відміну від інших робочих книг, цей підручник не мав ні контрольних запитань, ні практичних завдань. Підручник перевидавався в Україні без жодної карти. В той же час в ньому було багато оригінальних рисунків, створених спеціально для даного видання [8].

Ряд підручників Л. Синицького проаналізовано М. Баранським. Розглядаючи роботу «География. Рабочая книга для седьмого года обучения» (1930), дослідник зазначив, що виклад у ній «дуже простий і зрозумілий, як у всіх підручниках Синицького... Підручник добре ілюстрований, в ньому на 278 сторінки припадає 92 малюнка, 65 картосхем і 4 діаграми; карти прості, не переобтяжені, малюнки добре підібрані» [1, с. 400]. Далі рецензент зупинився на використанні автором назви «робоча книга». Його міркування дають нам уявлення про відмінності видань зі шкільної географії, які були поширені в період захоплення «лабораторним планом» і «самостійною роботою» учнів від традиційного підручника попереднього періоду. Аналіз показав, що основні недоліки робочих книг М. Баранський бачив у відсутності матеріалів, які б забезпечували формування системи знань із шкільної географії; у «надмірній кількості завдань», що передбачали самостійну роботу (в тому числі, з картою) та неможливість виконання багатьох з них; у перевантаженості завданнями, які мали на меті унаочнення цифрових даних за допомогою діаграм і картодіаграм; у розміщенні запитань і завдань на початку, а не в кінці теми (глави), тобто до викладу навчального матеріалу. В той же час обов'язковим елементом таких робіт був достатньо досконалий апарат організації

засвоювання, включались додатки, приділялась увага краєзнавчим матеріалам.

В 1929 р. вийшов підручник «Начальный курс общей географии. Рабочая книга для пятого года обучения» Г. Іванова. М. Баранський відзначив, що в порівнянні із дореволюційними виданнями, обсяг підручника помітно збільшено. Найбільш важлива зміна в його структурі відбулась в результаті перенесення ближче до початку (після третього розділу) відомостей з математичної географії. Разом с тим основна установка автора — дати початковий курс загальної географії в можливо більш доступному для молодшого віку вигляді збереглась; збереглась і загальна структура книги [1, с. 415]. Таким чином, незважаючи на назву «робоча книга», даний підручник було створено за традиціями попереднього періоду.

Для створення засобів навчання географії розглянутий період виявився суперечливим. Для нього було характерне критичне сприйняття раніше сформованих традицій стосовно розуміння сутності найважливіших засобів, недооцінка їх функціонального значення.

Дослідження підручників даного періоду показало, що вони мали суттєві відмінності у завданнях, які вирішувались, а також у змісті та структурі. Відхід від традицій підручникотворення і активні пошуки нових форм основного засобу навчання, зокрема, призвів до появи «робочих книг». Їх основний зміст мав на меті не сформувати систематичні знання, а активізувати пізнавальну діяльність учнів. В цих засобах простежувалось намагання відійти від книжного навчання до реального життя на основі краєзнавчого принципу. Ці підручники повинні були забезпечити використання в навчальному процесі нових методів навчання, з їх основними ідеями (педоцентризм, комплексне навчання, спрямування на безпосереднє сприйняття дійсності та активну практичну діяльність з її вивчення). Частина з цих засобів була значно перевантажена запитаннями і завданнями.

В більшості традиційних підручників зберігались підходи щодо змісту, структури, комплексних описів, доступності

викладу. Кращі зразки мали досить високий науково-географічний та методичний рівень, в них були представлені всі основні елементи підручника включно з позатекстовими.

У подальших дослідженнях необхідно розглянути періодизацію історії створення засобів навчання географії.

## Література

1. Баранский, Н. Н. Исторический обзор учебников географии (1876 — 1934) / Н.Н. Баранский. — М. : Географгиз, 1954. — 502 с.
2. Воблий, К. Г. Економічна географія України / К. Г. Воблий. — К., 1930. — 225 с.
3. Заставецька, О. Погляди академіка С. Рудницького на розвиток географічної освіти в Україні / О. Заставецька, Т. Заставецький // Історія української географії : всеукр. наук.-теорет. часопис. — Тернопіль : Підруч. і посіб., 2007. — Вип. 16. — С. 136–141.
4. Іванов, Г. І. Початковий курс географії / Г. І. Іванов. — Частина третя: Європа. — К. : Держ. вид-во України, 1929. — 184 с.
5. Константинов, Н. А. Очерки истории советской школы РСФСР за 30 лет / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский. — М. : Педагогика, 1948. — 267 с.
6. Науменко, С. О. Географічний зміст підручників для початкових класів у період побудови української радянської системи освіти (1921 — 1930 роки) / С. О. Науменко // Проблеми сучасного підручника. — Вип. 8. — К. : Наук. думка, 2008. — С. 522–532.
7. Проект Єдиної школи на Україні. Книга 1., основна школа. Накладом Міністерства Народної Освіти. — Кам'янець-Подільський : Друкарня Подільського Видавничого т-ва «Дністер», 1919. — 172 с.
8. Шоробура, І. М. Становлення та розвиток шкільної географічної освіти в Україні (XIX — XX століття) : дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / І. М. Шоробура. — К., 2007. — 451 с.

25.09.2015





УДК 37.013.43(09)(569.4)

## Історичні передумови становлення неформальної освіти в Державі Ізраїль

*Олександра Компанієць,*

викладач,

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Науковий керівник — доктор державного управління, доцент *Н.С. Калашник*,  
Запорізький національний університет

**Л**юдина в сучасному світі, повинна бути готовою до швидких змін та викликів світу. Неперервна соціалізація упродовж життя потребує постійного самовдосконалення у великій кількості сфер, що може бути реалізовано за допомогою різноманітних тренінгів, семінарів, практик тощо. За даними ЮНЕСКО (2003 р.), 85 % працюючого населення придбали необхідні для виконання робочих завдань навички за рамками формальної освіти [1]. Цей факт свідчить про те, що в нових умовах принципи і методи неформальної освіти виявляються набагато більше пристосованими до сучасних умов, сучасних технологій, до динаміки сьогодення.

Визначення шляху реформування освіти, в тому числі і неформальної, наповненість її новим сенсом, викликали необхідність звернення до існуючого досвіду країн, в яких система неформальної освіти давно вже стала невід'ємною складовою освітньої системи. Однією з таких країн є Держава Ізраїль

Система неформальної освіти Ізраїлю — це результат багаторічного професійного творчого пошуку єврейських педагогів та методистів і бере свій початок фактично до встановлення державності. Ще перші поселенці, що почали прибувати до Палестини з території Російської імперії (зокрема з України та Білорусі), були носіями певних виховних та освітніх традицій. Багато хто з них отримав

регулярну освіту, великий прошарок мав закінчену вищу освіту (наприклад, харків'яни з організації «Білуй»).

**М**етою даної статті є аналіз динаміки становлення неформальної освіти в державі Ізраїль, завданням — розкриття основних елементів сучасної освіти, аналіз передумов, завдяки яким склалася унікальна дієва система неформальної освіти в цій країні; окреслення можливих шляхів застосування позитивного ізраїльського досвіду в цій сфері в нашій країні.

В Україні аналізом іноземного досвіду стосовно неформальної освіти займалися такі дослідники, як Шапочкіна О.В., Давидова В.Д., Григор'єва Т.Ю. та інші фахівці, до наукових інтересів яких входить узагальнення вивченого закордонного досвіду.

В Ізраїлі в сфері теоретичних досліджень та практичним розвитком неформальної освіти зайняті такі науковці, як Б. Хазан, М. Кіпніс, Н. Мендель-Леві, І. Арці, та ін., які займаються питаннями вивчення методів, форм та практичної організації неформальної освіти.

У зв'язку з посиленням темпів «алії» — повернення єврейського народу до Землі Ізраїль та збільшення кількості переселенців, збільшилась і кількість єврейського населення різних вікових груп. Вже на початку XX століття постало питання розбудови сучасної національної систе-

ми освіти на івриті. У 1905 році в Тель-Авіві — першому повністю єврейському місті Палестини — відкрито гімназію «Герцлія», що стала першим навчальним закладом, в якому викладання велося виключно на івриті. Після закінчення Першої Світової війни з поширенням поселенського руху, з бурхливим розвитком сільських поселень — мошавів — та кібуцного руху (сільськогосподарських комун) поширюється відкриття шкіл, що стають центрами світської єврейської освіти на території Палестини.

**П**оруч з формальною освітою поширюється розвиток неформальної освіти, яка значною мірою завжди була складовою освіти єврейського народу протягом років життя в діаспорі у «Вигнанні». Історія єврейської діаспори свідчить про те, що національна система виховання в різні історичні епохи складалась з елементів системи неформальної освіти. Таким чином, сучасна ізраїльська неформальна освіта, виходить з системи цінностей, що склалася протягом існування єврейського народу в умовах відсутності державності [2].

Необхідність доповнення формальної освіти неформальною складовою за часів формування ізраїльської державності виходила з соціальної неоднорідності єврейського населення, яке складалося з різних соціальних прошарків з різним рівнем освіти та світосприйняттям.

Якщо більшість переселенців з Європи мали базову середню освіту, то більшість мешканців так званого «старого їшуву» (єврейське населення Палестини з часів Середньовіччя та Оттоманської імперії), були представниками найбідніших прошарків суспільства, що мешкали фактично в умовах культурної і освітньої ізоляції. Розбудова держави вимагала не лише надання формальної освіти усім верствам єврейського населення, але й залучення їх до активної суспільно-корисної діяльності. Це завдання і було покладено на неформальну освіту. В першу чергу тому, що діяльність перших організацій, зайнятих просвітництвом серед сефардської

бідноти, була зосереджена на дорослому населенні. Освіту дітей брала на себе школа.

Перші національні молодіжні рухи, що виникли на території Палестини в 20 — 30-х роках XX століття, було організовано вихідцями з Європи. Велика кількість з них мали політичний та скаутський характер. Для тогочасної ізраїльської молоді вони стали першими установами неформальної освіти, що доповнювала шкільну освіту. Вони виконували роль не тільки просвітницьких центрів, через які політичні партії проводили свої ідеї до широких прошарків населення, але й центрами дозвілля та своєрідними інтелектуальними осередками, в яких через особистісне спілкування відбувався обмін ідеями та досвідом з різноманітних сфер життєдіяльності [3].

Подальший розвиток неформальної освіти в Ізраїлі, створення різноманітних освітніх неформальних інституцій та установ, як правило, пов'язані з діяльністю волонтерських організацій.

Після створення Держави Ізраїль (1948) система неформальної освіти зазнала бурхливого розвитку через відкритість для всіх бажаючих та відсутність жорсткого контролю з боку держави.

**В** цілому неформальну освіту в Ізраїлі контролює Міністерство освіти Держави Ізраїль, але насправді втручання держави в систему неформальної освіти опосередковане. Фактично воно зводиться до створення умов, для розвитку і функціонування неформальної освіти. Основною рушійною силою залишається громадянська ініціатива. Суспільні рухи, або неурядові організації, чітко реагують на виклики, що становить перед суспільством життя.

Так, загальне поширення в світі жіночого руху, звернення до потреб жінок у 50-ті роки XX століття призвели до бурхливого розвитку жіночих неформальних курсів та груп в Ізраїлі. А «Велика алія», що розпочалася наприкінці існування Радянського Союзу, коли в Ізраїль за досить короткий час (1989 — 1990) при-

було більш ніж 200 000 репатріантів, більшість з яких не знали іврит і були відірвані від національних цінностей та традицій, призвела до появи неформальної освіти та створення груп, що займалися національним просвітництвом та психологічною підтримкою, де головною мовою спілкування стала російська мова. Сьогоднішня неформальна освіта представлена практично в усіх соціальних системах Ізраїлю.

В першу чергу, це неформальна освіта для дітей та молоді. Сюди слід віднести групи та різноманітні гуртки, що діють при ізраїльських школах та університетах. Більшість з них пов'язані з формуванням різноманітних соціальних навичок, підтримкою особистості в процесі соціалізації, психічно-емоційними аспектами формування особистості. Значну кількість серед молодіжних організацій неформальної освіти займають молодіжні рухи (наприклад, ізраїльські скаути «Цофим») [2].

Іншу групу складають установи неформальної освіти, що пов'язані з армією. До них можна віднести — групи психологічної підтримки, а також курси та різноманітні гуртки, завдяки яким людина, що перебуває на військовій службі, отримує додаткові знання, емоційну підтримку та можливість для саморозвитку [2].

Значна кількість неформальних груп в Ізраїлі, як і в часи «Великої алії», задіяна в сфері підтримки нових репатріантів. Кожен рік до Ізраїлю на постійне місце помешкання приїждить велика кількість людей з різних країн світу (162 000 — осіб протягом 2014 року). Більшість з них становлять вихідці з країн колишнього СРСР, Ефіопії та Франції [3]. Неформальна освіта покликана долучити цих людей до норм, правил та цінностей ізраїльського суспільства.

Зі сферою додаткової освіти для дорослих пов'язана робота цілого ряду груп та установ, що зазвичай розташовані у «матнасах» — центрах освіти, культури, дозвілля та спорту, що зосереджені на

вирішенні питань безперервної освіти для усіх вікових категорій [1].



крему систему установ неформальної освіти сьогодні складають групи та установи, що задіяні в підготовці саме працівників освіти. Тут можна виділити як групи, що працюють при педагогічних навчальних закладах, де навчаються майбутні педагоги, так і групи, що працюють в рамках своєрідного «підвищення кваліфікації», для працівників, що вже мають практичний професійний досвід. Головною метою цих груп є передача існуючого педагогічного досвіду та гуманістичних установок, передача досвіду, міжособистісне професійне спілкування та психологічна підтримка педагогів [2].

Система неформальної освіти Держави Ізраїль перевірена часом і пройшла довгий шлях розвитку, що почався задовго до створення самої держави і на сьогоднішній день становить одну з найрозгалужених систем неформальної освіти у світі. Отже, досвід Ізраїлю може бути корисним при будівництві системи неформальної освіти в Україні, а саме в контексті адаптації людей, що переїжджають на нове місце помешкання, при роботі з військовослужбовцями, для розвитку громадянської та патріотично спрямованої освіти.

## Література

1. Китнис, М. Песах и неформальное образование в Израиле (электронный ресурс) / сайт «Израиль для вас» // Израиль сегодня — 2015. Режим доступа: <http://il4u.org.il/blog/about-israel/israel-today/pesax-i-neformalnoe-obrazovanie-v-izraile>
2. Barry Chazan The philosophy of informal jewish education. Режим доступа: [http://www.infed.org/informal-jewisheducation/informal\\_jewish\\_education](http://www.infed.org/informal-jewisheducation/informal_jewish_education).
3. מהרבא / ילמרוף יתלבה דוניהה. והכ דדוע מהרבא, דוניהה דרשמ "לארשיב דוניהה תכרעמל לבוי", והכ דדוע מילשורי. — 2009

17.07.2015





## АНОТАЦІЇ

## Аннотации

## Освіта та суспільство

УДК 378.013.73

Алексеевко, А. Педагогічні ідеї Григорія Сковороди у контексті сучасної гуманітарної освіти // *Новий Колегіум*. — 2016. — №1. — С. 3–7.

Розглядаються актуальні проблеми сучасної гуманітарної освіти на основі педагогічних ідей Григорія Сковороди. Звертається увага на становлення нової антропологічної парадигми в освітньому процесі. Розкривається значимість ідей Сковороди для її реалізації крізь призму сродності праці, природні нахили учня і вчителя, через філософію серця.

**Ключові слова:** антропологічна парадигма, гуманітарна освіта, комунікація, сродність праці, природні нахили, філософія серця.

УДК 378.013.73

Алексеевко, А. Педагогические идеи Григория Сковороды в контексте современного гуманитарного образования // *Новый Коллегиум*. — 2016. — №1. — С. 3–7.

Рассматриваются актуальные проблемы современного гуманитарного образования на основе педагогических идей Григория Сковороды. Обращается внимание на становление новой антропологической парадигмы в образовательном процессе. Раскрывается значимость идей Сковороды для ее реализации сквозь призму сродности труда, природные наклонности ученика и учителя, через философию сердца.

**Ключевые слова:** антропологическая парадигма, гуманитарное образование, коммуникация, сродность труда, природные наклонности, философия сердца.

UDC 378.013.73

Aleksejenko, A. *Pedagogical ideas of Grigori Skovoroda in the context of modern humanitarian education* // *New Collegium*. — 2016. — №1. — P. 3–7.

Discusses the actual problems of contemporary humanitarian education which based on the pedagogical ideas of Gregory Skovoroda. Attention is focused on the formation of new anthropological paradigm in the educational process. The article reveals the significance of ideas by G. Skovoroda and their implementation through the native labour, natural preferences of the student and the teacher, through philosophy of the heart.

**Key words:** anthropological paradigm, humanitarian education, communication, native labour, natural preferences, philosophy of the heart.

УДК 641.55/56

Черевко, О., Янчева, Л., Руденко, С. Гуманітарна парадигма харчової культури // *Новий Колегіум*. — 2016. — №1. — С. 8–16.

Розглядається біологічна потреба в їжі в колі культурних знаків філософського, історичного, мовознавчого, етнографічного, антропологічного, психоаналітичного, релігійнознавчого, етнолінгвістичного, політологічного, культурологічного, соціологічного характеру. Підкреслюється, що ці знання дають ключ до самоідентифікації особистості майбутнього фахівця галузі ресторанного господарства та сприяють якості обслуговування споживачів, формуючи толерантне ставлення до їх потреб і бажань.

**Ключевые слова:** харчова культура, біологічна потреба, самоідентифікація особистості, ресторанне господарство.

УДК 641.55/56

Черевко, А., Янчева, Л., Руденко, С. Гуманитарная парадигма пищевой культуры // *Новый Коллегиум*. — 2016. — №1. — С. 8–16.

Рассматривается биологическая потребность в пище в кругу культурных знаков философского, исторического, языковедческого, этнографического, антропологического, психоаналитического, религиозного, этнолингвистического, политологического, культурологического, социологического характера. Подчеркивается, что эти знания дают ключ к самоидентификации личности будущего специалиста отрасли ресторанного хозяйства и способствуют качеству обслуживания потребителей, формируя толерантное отношение к их потребностям и желаниям.

**Ключевые слова:** пищевая культура, биологическая потребность, самоидентификация личности, ресторанное хозяйство.

UDC 641.55/56

A. Cherevko, O., Yancheva, L., Rudenko, S. *Humanitarian paradigm of food culture* // *New Collegium*. — 2016. — №1. — P. 8–16.



In the article consider biological needs in food among the cultural signs of philosophical, historical, linguistic, ethnographic, anthropological, psychoanalytical, theological, ethnolinguistic, politological, culturological, sociological character. It emphasizes this knowledge as the key to self-identification of a specialist in catering business as a personality, which promotes the quality of serving customers through the formation of tolerant attitude to their needs and wants.

*Key words:* food culture, biological needs, self-identification of a specialist, catering business.

УДК 378.093.5.091

Внукова, Н., Ачкасова, С. Національна рамка кваліфікацій в системі забезпечення якості вищої освіти у вищому навчальному закладі // *Новий Колегіум*. — 2016. — №1. — С. 17–20.

Наведено особливості Національної рамки кваліфікацій та обґрунтовано доцільність формування галузевих рамок кваліфікацій в Україні. Встановлено, що Національна рамка кваліфікацій України спрямована на введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості вищої освіти із урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців. Визначено, що компетентності є основою розробки освітніх програм вищих навчальних закладів, що сприятиме реалізації системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти.

*Ключові слова* : Національна рамка кваліфікацій, якість вищої освіти, результати навчання, освітні програми.

УДК 378.093.5.091

Внукова, Н., Ачкасова, С. Национальная рамка кваліфікацій в системе обеспечения качества высшего образования в высшем учебном заведении // *Новый Коллегиум*. — 2016. — №1. — С. 17–20.

Представлены особенности Национальной рамки квалификаций и обосновано целесообразность формирования отраслевых рамок квалификаций в Украине. Установлено, что Национальная рамка квалификаций Украины направлена на введение европейских стандартов и принципов обеспечения качества высшего образования с учетом требований рынка труда к компетенциям специалистов. Определено, что компетентности являются основой разработки образовательных программ высших учебных заведений, что будет способствовать реализации системы внутреннего обеспечения качества высшего образования.

*Ключевые слова*: Национальная рамка квалификаций, качество высшего образования, результаты обучения, образовательные программы.

UDC 378.093.5.091

Vnukova, N., Achkasova, S. *National Qualifications Framework in system quality assurance in higher education of university* // *New Collegium*. — 2016. — №1. — P. 17–20.

The article presents the features of the National Qualifications Framework and the expediency of forming sectoral qualifications frameworks in Ukraine. It is established that the National qualifications framework Ukraine aimed at introducing European standards and principles of quality assurance with the requirements of the labor market competencies to professionals. Determined that competence is the basis for the development of educational programs of higher education institutions to facilitate the implementation of internal quality assurance.

*Key words:* National Qualifications Framework, quality higher education learning outcomes, educational programs.

## Організація та управління

УДК 37:504(477.54)"731"

Сухина, В. Безперервна освіта як основа формування екологічної свідомості учнів (до 25-річчя Народної української академії) // *Новий Колегіум*. — 2016. — №1. — С. 21–26.

Присвячено 25-річчю НУА. Зроблено спробу методологічного аналізу деяких підсумків багаторічного педагогічного експерименту, реалізованого у НУА, — від дошкільного до післявузівського навчання. Як основоположний принцип безперервної освіти виділено принцип інтеграції. Показано, як в умовах відсутності навчальних курсів з екології, завдяки практичному впровадженню у навчальний процес кризової інтегрованої Програми екологічної освіти та виховання, в академії були створені умови для формування екологічної свідомості учнів.

*Ключові слова*: безперервна освіта, педагогічний експеримент, інтеграція, інтеграційні процеси, екологічна освіта, інтегрована Програма екологічної освіти та виховання, екологічна свідомість.

УДК 37:504(477.54)"731"

Сухина, В. Непрерывное образование как основа формирования экологического сознания учащихся (к 25-летию Народной украинской академии) // *Новый Коллегиум*. — 2016. — №1. — С. 21–26.

Посвящено 25-летию НУА. Предпринята попытка методологического анализа некоторых итогов многолетнего педагогического эксперимента, реализованного в НУА, — от дошкольного до послевузовского обучения. В качестве основополагающего принципа непрерывного образования выделен принцип интеграции. Показано, как в условиях отсутствия учебных курсов по экологии, благодаря практическому внедрению в учебный процесс сквозной интегрированной Программы экологического образования и воспитания, в академии были созданы условия для формирования экологического сознания учащихся.

*Ключевые слова*: непрерывное образование, педагогический эксперимент, интеграция, интеграционные процессы, экологическое образование, интегрированная Программа экологического образования и воспитания, экологическое сознание.

UDC 37:504(477.54)"731"

Sukhina, V. *Continuous Education As The Basis Learners' Ecological Consciousness Formation (dedicated to the 25-th anniversary of People's Ukrainian Academy)* // *New Collegium*. — 2016. — №1. — P. 21–26.

The article is dedicated to the People's Ukrainian Academy 25 anniversary. An attempt is made to perform a methodological analysis of some results achieved by a many-years-long pedagogical experiment «from pre-school to post-graduate education», realized at PUA. The principle of integration is taken to be the basic principle of continuous education. It is demonstrated how, with the absence of study courses on ecology, due to practical introduction of a continuous integrated Program of ecological education and upbringing, necessary condi-

tions have been created for the formation of the learners' ecological consciousness.

**Key words:** continuous education, pedagogical experiment, integration, integration processes, ecological education, integrated Program of ecological education, ecological consciousness.

УДК 378.147:371.335

Бойчук, Ю., Пальчик, О., Зуб, О., Алфімова, Л. Використання потенціалу музейної педагогіки у вищих навчальних закладах // *Новий Колегіум*. — 2016. — №1. — С. 27–30.

Розглянуто музей як соціокультурний феномен, який здатен виконувати різноманітні освітні завдання в межах затверджених програм навчальних дисциплін. Зроблено літературний огляд музейної педагогіки як галузі наукових знань, що в наш час активно розвивається. Наведено методичні вимоги до проведення занять-екскурсій в музеї.

**Ключові слова:** музей, музейна педагогіка, заняття-екскурсія, вищий навчальний заклад.

УДК 378.147:371.335

Бойчук, Ю., Пальчик, О., Зуб, Е., Алфімова, Л. Использование потенциала музейной педагогики в высших учебных заведениях // *Новый Коллегиум*. — 2016. — №1. — С. 27–30.

Рассмотрен музей как социокультурный феномен, который способен выполнять разнообразные образовательные задачи в рамках утвержденных программ учебных дисциплин. Сделано литературный обзор музейной педагогики как отрасли научных знаний, которая в наше время активно развивается. Приведены методические требования к проведению занятий-экскурсий в музее.

**Ключевые слова:** музей, музейная педагогика, занятия-экскурсии, высшее учебное заведение.

UDC 378.147:371.335

Boychuk, Yu., Palchik, O., Zub, E., Alfimova, L. Using the potential of museum pedagogy in higher educational establishments // *New Collegium*. — 2016. — №1. — P. 27–30.

The paper considered a museum as a sociocultural phenomenon, which is able to perform various tasks within the educational programs approved by subject's programs. Showed the overview of the literary museum pedagogy as a field of scientific knowledge, which nowadays is actively developing. Methodical requirements for the classes-excursions to museums also had shown.

**Key words:** museum, museum education, classes-excursions, discipline of natural science cycle, institution of higher education.

## Методологія освіти

УДК 378.1+316.444.5

Даньшева, С., Полупан, О. Фундаменталізація освіти як основа формування професійної мобільності майбутнього інженера // *Новий Колегіум*. — 2016. — №1. — С. 31–35.

Обґрунтовано необхідність посилення фундаменталізації навчального процесу як важливої складової підвищення його якості. Проаналізовано роль дисциплін природничого циклу у формуванні професійної мобіль-

ності, а також описана методика викладання фізики, покладена в основу формування орієнтаційної основи професійної мобільності майбутніх інженерів.

**Ключові слова:** природничо-наукові дисципліни, процес професійної підготовки майбутніх інженерів, природничо-наукова компетенція, професійна мобільність.

УДК 378.1+316.444.5

Даньшева, С., Полупан, Е. Фундаментализация образования как основа формирования профессиональной мобильности будущего инженера // *Новый Коллегиум*. — 2016. — №1. — С. 31–35.

Обоснована необходимость усиления фундаментализации учебного процесса как важной составляющей повышения его качества. Проанализирована роль дисциплин естественнонаучного цикла в формировании профессиональной мобильности, а также описана методика преподавания физики, положенная в основу формирования ориентационной основы профессиональной мобильности будущих инженеров.

**Ключевые слова:** естественнонаучные дисциплины, процесс профессиональной подготовки будущих инженеров, естественнонаучная компетенция, профессиональная мобильность.

UDC 378.1+316.444.5

Dan'sheva S., Polupan E. Fundamentalization of education as a basis of formation of professional mobility of the future engineer // *New Collegium*. — 2016. — №1. — P. 31–35.

The article proves the need to strengthen the fundament of the educational process as an important component in improving its quality. Presents the role of science education in training professionally mobile future engineers.

**Key words:** natural sciences, the training of future engineers, natural and scientific expertise, professional mobility.

УДК 371.321.5

Левкіна, Р., Левкін, А., Гайдусь, А. Запровадження кредитно-модульної системи в умовах сучасних викликів // *Новий Колегіум*. — 2015. — №1. — С. 36–37.

Розглянуто зміст кредитно-модульної системи навчання. Основна увага приділяється студенту у якого повинен формуватися чіткий план дій для досягнення мети за допомогою системи, яка дозволяє формувати індивідуальний навчальний план. За даною системою також повинні використовуватися сучасні інформаційні та комунікаційні технології, які допоможуть студенту більш якісно засвоювати матеріал.

**Ключові слова:** кредитно-модульна система, Болонська декларація, проектна форма навчання.

УДК 371.321.5

Левкина, Р., Левкин, А., Гайдусь, А. Внедрение кредитно-модульной системы в условиях современных вызовов // *Новый Коллегиум*. — 2016. — №1. — С. 36–37.

Рассмотрено содержание кредитно-модульной системы обучения. Основное внимание уделяется студенту, у которого должен формироваться четкий план действий для достижения цели с помощью системы, которая позволяет формировать индивидуальный учебный план. При данной системе также должны быть использованы современные информационные и коммуникационные технологии, которые помогут студенту более качественно осваивать материал.

**Ключевые слова:** кредитно-модульная система, Болонская декларация, проектная форма обучения  
UDC 371.321.5

*Levkina, R., Levkin, A. Gaidus, A. The introduction of credit-modular system in the conditions of modern challenges // New Collegium. — 2015. — №1. — P. 36–37.*

Examined the content of credit-modular system of training. Emphasis is placed on the student, who must form a clear plan of action to achieve goals through a system that allows the formation of vat individual curriculum. With this system should also be used use of modern information and communication technologies to help students develop higher quality material.

**Key words:** credit-modular system, the Bologna Declaration, the Project Study.

УДК 378.14

*Козар, Л., Євтушенко, А. Використання ділової гри у вивченні курсу «Методи транспортної логістики» // Новий Колегіум. — 2016. — №1. — С. 38–41.*

Розглянута ділова гра, яка використовується у ході вивчення курсу «Методи транспортної логістики» на будівельному факультеті Українського державного університету залізничного транспорту. Гра присвячена питанням управління транспортом у процесі доставляння товарів.

Описано порядок проведення ділової гри, проаналізовані її переваги у порівнянні з традиційними методами навчання.

**Ключові слова:** активні методи навчання, ділова гра, транспортна логістика.

УДК 378.14

*Козарь, Л., Евтушенко, А. Использование деловой игры в изучении курса «Методы транспортной логистики» // Новый Коллегиум. — 2016. — №1. — С. 38–41.*

Рассмотрена деловая игра, которая используется в изучении курса «Методы транспортной логистики» на строительном факультете Украинского государственного университета железнодорожного транспорта. Игра посвящена вопросам управления транспортом в процессе доставки товаров.

Описан порядок проведения деловой игры, проанализированы ее преимущества по сравнению с традиционными методами обучения.

**Ключевые слова:** активные методы обучения, деловая игра, транспортная логистика.

UDC 378.14

*Kozar, L., Evtushenko, A. Use of business game in studying of the course “Methods of Transport Logistics” // New Collegium. — 2015. — №1. — P. 38–41.*

The business game which is used in studying of the course “Methods of Transport Logistics” at construction department of the Ukrainian State University of Railway Transport was considered. The game covers the questions of transport management in the course of goods service.

The order of gaming is described, its advantages in comparison with traditional methods of training are analysed.

**Keywords:** active methods of training, business game, transport logistics.

УДК 811.161.2'243'42:004

*Вержанська, О., Лагута, Т. Креолізований навчальний текст в електронному навчанні // Новий Колегіум. — 2016. — №1. — С. 42–49.*

Розглянуто креолізований навчальний текст (КНТ) у системі електронного навчання української мови як іноземної (УМІ). Визначені типологічні характеристики КНТ як основної комунікативної, когерентної та змістової одиниці в навчанні мови іноземців за допомогою сучасних інформаційно-технічних засобів навчання.

**Ключові слова:** українська мова як іноземна, креолізований навчальний текст, вербальні та невербальні компоненти, когерентність, електронне навчання, інформаційно-технічні засоби навчання.

УДК 811.161.2'243'42:004

*Вержанская, О., Лагута, Т. Креолизованный учебный текст в электронном обучении // Новый Коллегиум. — 2016. — №1. — С. 42–49.*

Рассмотрен креолизованный учебный текст (КУТ) в системе электронного обучения украинскому языку как иностранному (УМИ). Определены типологические характеристики КУТ как основной коммуникативной, когерентной и содержательной единицы в обучении языку иностранцев с помощью современных информационно-технических средств.

**Ключевые слова:** украинский язык как иностранный, креолизованный учебный текст, вербальные и невербальные компоненты, когерентность, электронное обучение, информационно-технические средства обучения.

UDC 811.161.2'243'42:004

*Verzhanska, O., Laguta, T. Creolized study text in e-learning // New Collegium. — 2016. — №1. — P. 42–49.*

Considered creolized study text (CST) in the e-learning Ukrainian as a foreign language (ULF). Defined typological characteristics of CST as the main communicative, coherence and content units of teaching language foreigners using modern information-technical means of training.

**Key words:** Ukrainian as a foreign language, creolized academic text, verbal and nonverbal components, coherence, e-learning, information-technical means of training.

УДК [378. 016:168.522] (043.3)

*Зюзіна, Т. Варіативність змісту як потенціал оновлення гуманітарної навчальної дисципліни «Культурологія»: методологічні засади // Новий Колегіум. — 2016. — №1. — С. 50–56.*

Представлено методологічне обґрунтування підходів до оновлення змісту гуманітарного курсу «Культурологія». Доводиться доцільність розширення проблематики курсу за рахунок введення проблематики з етнографії літературознавства. Наводяться докази рухливості предметних меж курсу, що виправдовує варіативність при проектуванні його змісту. Пропонується авторська модель змісту гуманітарного курсу «Культурологія».

**Ключові слова:** культурологія, методологічне обґрунтування, авторська модель.

УДК [378. 016:168.522] (043.3)

*Зюзина, Т. Вариативность содержания как потенциал обновления гуманитарной учебной дисциплины «Культурология»: методологические основы // Новый Коллегиум. — 2016. — №1. — С. 50–56.*

Представлено методологическое обоснование подходов к обновлению содержания гуманитарного курса «Культурология». Обосновывается целесообразность расширения проблематики курса за счет введения этнографической и литературоведческой проблематики. Приводятся доказательства подвижности пред-



метных границ курса, что оправдывает вариативность при проектировании его содержания. Представляется авторская модель содержания гуманитарного курса «Культурология».

**Ключевые слова:** культурология, методологическое обоснование, авторская модель.

UDC [378. 016:168.522] (043.3)

Zuzina, T. *The methodological justifications of approaches to modernization of the content of the humanitarian course "Cultural Studies" // New Collegium. — 2016. — №1. — P. 50–56.*

The article presents methodological justifications of approaches to modernization of the content of the humanitarian course "Cultural Studies". The feasibility of the expansion of the course by introducing ethnographic and literary perspective is discussed. The article proves the mobility of the subject boundaries of the course, which justifies potential variations in the design of its contents. The author's content model of humanitarian course "Cultural Studies" is described.

**Key words:** Cultural Studies, methodological justifications, author's content model.

УДК 378.147

Бондаренко, М., Макаренко, А. *Методика розробки механізму рефлексії для об'єктно-орієнтованого програмування в С++ // Новий Колегіум. — 2016. — №1. — С. 57–60.*

Розглянуто проблему методики розробки навчального модуля для системи дистанційного навчання за темою «Розробка механізму рефлексії для об'єктно-орієнтованого програмування в С++». Проведено перевірку роботи методики і аналіз загальних вимог, висунутих до навчального модуля. Розроблено відповідне програмне та інформаційне забезпечення для навчального модуля. Показано приклади роботи програми, які демонструють коректність її функціонування.

**Ключові слова:** модуль, тест, форма, мітка, система контролю, дистанційне навчання, програмне забезпечення, інформаційне забезпечення, об'єктно-реляційна проекція, система ОРП, клас, об'єктно-реляційна СКБД.

УДК 378.147

Бондаренко, Н., Макаренко, А. *Методика разработки механизма рефлексии для объектно-ориентированного программирования в С++ // Новый Коллегиум. — 2016. — №1. — С. 57–60.*

Рассмотрена проблема методики разработки учебного модуля для системы дистанционной учебы за темой «Разработка механизма рефлексии для объектно-ориентированного программирования в С++». Проведена проверка работы методики и анализ общих требований, выдвинутых к учебному модулю. Разработано соответствующее программное и информационное обеспечение для учебного модуля. Показаны примеры работы программы, которые демонстрируют корректность ее функционирования.

**Ключевые слова:** модуль, тест, форма, метка, система контроля, дистанционная учеба, программное обеспечение, информационное обеспечение, объектно-реляционная проекция, система ОРП, класс, объектно-реляционная СКБД.

UDC 378.147

Bondarenko, N., Makarenko, A. *A method of development of mechanism of reflection is for the object-oriented programming in S++ // New Collegium. — 2016. — №1. — P. 57–60.*

The problem of method of development of the educational module is considered for the system of the controlled from distance studies after a theme «Development of mechanism of reflection for the object-oriented programming in S++». Verification of work of method and analysis of general requirements, pulled out to the educational module is conducted. The proper programmatic and informative providing is developed for the educational module. The examples of work are rotined programs which demonstrate correctness of its functioning.

**Key words:** module, test, form, mark, checking system, controlled from distance studies, software, informative providing, object-relational projection, ORM-systems, class, object-relational SKBD.

## Літопис

УДК 378.146.3

Пташній, О. *Проблема оцінювання при здійсненні поточного контролю навчально-пізнавальної діяльності учнів у педагогічній спадщині видатних педагогів XIX століття // Новий Колегіум. — 2016. — №1. — С. 61–65.*

Аналізуються погляди деяких видатних вітчизняних педагогів з проблеми оцінювання учнів у ході здійснення поточного контролю їх навчально-пізнавальної діяльності. Зіставляються позитивні та негативні сторони новаторського та консервативного підходів до оцінювання.

**Ключові слова:** поточний контроль, оцінювання, бали, навчальний процес, навчання, організація контролю.

УДК 378.146.3

Пташній, О. *Проблема оценивания при осуществлении текущего контроля учебно-познавательной деятельности учащихся в педагогическом наследии выдающихся педагогов XIX века // Новый Коллегиум. — 2016. — №1. — С. 61–65.*

Анализируются взгляды некоторых выдающихся отечественных педагогов по проблеме оценивания учащихся в ходе осуществления текущего контроля их учебно-познавательной деятельности. Сопоставляются положительные и отрицательные стороны новаторского и консервативного подходов к оцениванию.

**Ключевые слова:** текущий контроль, оценивание, баллы, учебный процесс, обучение, организация контроля.

UDC 378.146.3

Ptashniy, O. *The problem of learners' evaluation during the implementation of ongoing monitoring of teaching and cognitive activities in the pedagogical heritage of outstanding teachers of the nineteenth century // New Collegium. — 2016. — №1. — P. 61–65.*

The views of some outstanding national teachers on the issue of learners' evaluation during the implementation of ongoing monitoring of teaching and cognitive activities are analyzed. The advantages and disadvantages of innovative and conservative approaches to evaluation are compared.

**Key words:** ongoing monitoring, evaluation, marks, educational process, education, organization of control.



УДК 371.671.11

Стадник, О. Підручники географії в період педагогічних пошуків та інновацій (17 — середина 30-х років ХХ століття) // *Новий Колегіум*. — 2016. — №1. — С. 66–69.

Присвячено питанням створення підручників географії, які використовувались при викладанні в період педагогічних пошуків та новацій (17 — середина 30-х років ХХ ст.). З'ясовано що спочатку переважали традиційні підручники, але нові методи навчання призвели до того, що їх замінювали «робочими книгами» та іншими різновидами підручників. На підготовку цих засобів навчання вплинули соціальні і культурно-історичні умови того часу. Виявлено, що основний зміст робочої книги мав на меті не сформувати систематичні знання, а активізувати пізнавальну діяльність учнів.

**Ключові слова:** підручник, робоча книга, географія, засоби навчання, зміст, структура.

УДК 371.671.11

Стадник, А. Учебники географии в период педагогических поисков и инноваций (17 — середина 30-х годов ХХ столетия) // *Новый Коллегиум*. — 2016. — №1. — С. 66–69.

Посвящено вопросам создания учебников географии, которые использовались при обучении в период педагогических поисков и новаций (17 — середина 30-х годов ХХ в.). Выяснено, что первоначально преобладали традиционные учебники, но новые методы обучения привели к тому, что их заменяли «рабочими книгами» и другими разновидностями учебников. На подготовку этих средств обучения повлияли социальные и культурно-исторические условия того времени. Выявлено, что основное содержание рабочей книги имело целью не сформировать систематические знания, а активизировать познавательную деятельность учащихся.

**Ключевые слова:** учебник, рабочая книга, география, средства обучения, содержание, структура.

UDC 371.671.11

Stadnik, A. Textbooks geography in the period pedagogical search and innovation (17 — mid 30 years XX century) // *New Collegium*. — 2016. — №1. — P. 66–69.

The article is devoted to the creation of textbooks geography, which was used during the pedagogical search and innovation (17 — mid 30 years XX century). It was found that initially dominated by traditional textbooks, but the new teaching methods have led to the fact that they were replaced to «workbooks» and other kind of textbooks. On the preparation of these learning tools influence social, cultural and historical conditions of the time. It was revealed that the main contents of the workbook was designed to not generate systematic knowledge and strengthen the cognitive activity of pupils.

**Key words:** textbook, workbook, geography, learning tools, contents, structure.

УДК 37.013.43(09)(569.4)

Компанієць, О. Історичні передумови становлення неформальної освіти в Державі Ізраїль // *Новий Колегіум*. — 2016. — №1. — С. 70–72.

Присвячено становленню системи неформальної освіти в Державі Ізраїль, з часів перших єврейських поселенців кінця ХІХ — початку ХХ століть до сучасності. Автор виділяє три основних етапи цього проце-

су і аналізує основні риси кожного з них. Розглянуто основні напрямки сучасної неформальної освіти в Державі Ізраїль.

Розглядаючи систему неформальної освіти Ізраїлю, що становить одну з розвинутих систем неформальної освіти у світі, автор доходить висновку, що ізраїльський досвід в даній сфері може бути корисним при побудові системи неформальної освіти в Україні, а саме в контексті адаптації людей, що переїжджають на нове місце мешкання, роботи з військовослужбовцями, розвитку громадянської та патріотичної спрямованості освіти.

**Ключові слова:** неформальна освіта, іноземний досвід, молодь, армія, малі групи, підготовка педагогів.

УДК 37.013.43(09)(569.4)

Компанієць, О. Исторические предпосылки становления неформального образования в Государстве Израиль // *Новый Коллегиум*. — 2016. — №1. — С. 70–72.

Посвящается становлению системы неформального образования в Государстве Израиль, со времен первых еврейских поселенцев конца ХІХ — начала ХХ веков до современности. Автор выделяет три основных этапа этого процесса и анализирует основные черты каждого из них. Рассмотрены основные направления современной неформального образования в Государстве Израиль.

Рассматривая одну из самых развитых на сегодня систем неформального образования — систему неформального образования Израйля, автор приходит к выводу, что израильский опыт в данной сфере может быть полезным при строительстве системы неформального образования в Украине, а именно в контексте адаптации мигрантов, работы с военнослужащими, развития гражданской и патриотической направленности образования.

**Ключевые слова:** неформальное образование, иностранный опыт, молодежь, армия, малые группы, подготовка педагогов.

UDC 37.013.43(09)(569.4)

Kompaniets, A. Historical background of formation of non-formal education in the State of Israel // *New Collegium*. — 2016. — №1. — P. 70–72.

The article is devoted to the formation of non-formal education in the State of Israel, from the time of the first Jewish settlers in the late ХІХ — early ХХ centuries up to the present time. The author distinguishes three main stages in this process and analyzes the main features of each one of them. The article also describes the main trends in the modern non-formal education in the State of Israel.

While examining the system of non-formal education in Israel that is considered to be one of the most advanced non-formal education systems in the world — the author makes conclusion that the Israeli experience in this area may be useful while establishing the non-formal education in Ukraine, namely in the context of the adaptation of migrants, working with soldiers, developing the civil education as well as patriotism.

**Key words:** non-formal education, foreign experience, young people, the army, small groups, training of teachers.