

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА

До 100-річчя з дня заснування університету

ВИТОКИ педагогічної майстерності

Збірник наукових праць

Виходить двічі на рік

Заснований у травні 2007 року

Випуск 12

Серія «Педагогічні науки»

Полтава
2013

УДК 371.4.013.017 (082)

Засновник і видавець:
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА

Founder and publisher:
POLTAVA KOROLENKO STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Друкується за ухвалою вченої ради Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (протокол № 11 від 25.04.2013 р.)

Збірник уходить до переліку № 20 наукових фахових видань України,
в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт
(Постанова президії Вищої атестаційної комісії України від 22 грудня 2010 р., № 1-05/8)

ГОЛОВНА РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

доктор філологічних наук, проф. **М.І. Степаненко** (головний редактор)
доктор педагогічних наук, проф., член-кор. АПН України **А. М. Бойко**
доктор педагогічних наук, проф. **М. В. Гриньова**
доктор історичних наук, проф. **А. М. Киридон**
доктор філософських наук, проф. **П. А. Кравченко**
доктор педагогічних наук, проф. **Н. І. Шиян**
доктор філологічних наук, проф. **О. М. Ніколенко**
доктор фізико-математичних наук, проф. акад. АН ВШ України **О. П. Руденко**

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ СЕРІЇ

доктор педагогічних наук, проф., член-кор. АПН України **А. М. Бойко**
доктор педагогічних наук, проф. **Б. В. Год**
доктор педагогічних наук, проф. **М. В. Гриньова** (заступник головного редактора)
кандидат педагогічних наук, доц. **О.Г. Жданова-Неділько**
кандидат педагогічних наук, проф. **Н. М. Тарасевич**
доктор педагогічних наук, проф. **Л. О. Хомич**
доктор педагогічних наук, проф. **Н. І. Шиян**
Відповідальний редактор – кандидат філологічних наук, доц. **Л. Л. Безобразова**

Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2013. Випуск 12. – 368 с. – (Серія „Педагогічні науки”).

Збірник наукових праць містить результати досліджень учених та викладачів, наукові пошуки докторантів, аспірантів із проблем розвитку особистісно зорієнтованого навчання в підготовці майбутнього вчителя, удосконалення професійної майстерності викладача загальноосвітньої і професійної школи в контексті педагогічного діалогу.

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
Серія KB № 12668-1552P від 16 травня 2007 р.*

© Колектив авторів, 2013
© ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013

УДК 37.091.4.(470+571)

СЕРГЕЙ АКСЁНОВ

ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», Россия

ПРОИЗВОДСТВЕННО-ХОЗЯЙСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ФГОС И НАСЛЕДИЯ А.С. МАКАРЕНКО

В статье проблема производственно-хозяйственного воспитания российских школьников рассматривается в контексте социально-педагогического наследия А.С. Макаренко и требований федерального государственного образовательного стандарта общего образования. Показан инновационный потенциал макаренковского наследия в современной разработке теории и практики производственно-хозяйственного воспитания школьников.

Ключевые слова: А.С. Макаренко, производственно-хозяйственное воспитание, детско-взрослое производство, Федеральный государственный образовательный стандарт.

Постановка проблемы. Реформирование российской системы образования в начале 1990-х гг. началось с устранения воспитания из педагогической теории и практики. Искусственное «подавление» воспитания, этого объективно действующего социального процесса, привело к массивному влиянию на детей общественной среды, к подрыву духовно-нравственных ценностей. У молодого поколения стал формироваться идеал личности, безгранично «свободной» в своем самоопределении, не признающей основ культуры, отечественных традиций, обязательств перед обществом и государством. Развились трудно преодолеваемые явления детской безнадзорности и беспризорности, преступности несовершеннолетних.

Новый этап государственной образовательной политики России начался с разработки Федерального государственного стандарта общего образования, в котором впервые за последние 25 лет в качестве ключевых сформулированы задачи духовно-нравственного воспитания российских школьников, развития человеческого капитала страны. Ключевой идеей стандартов второго поколения, как отмечает А. М. Кондаков, является идея преемственности и инновационности.

Впервые Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) представлен как социальная конвенциональная норма, как общественный договор между личностью, семьей, обществом и государством. А. М. Кондаков определяет его как новый тип взаимоотношений между основными субъектами, предъявляющими требования к системе образования, позволяющий наиболее полно реализовать права человека и гражданина. Это тип взаимоотношений, по мнению А. М. Кондакова, основан на принципе взаимного согласия личности, семьи, общества и государства в формировании и реализации политики в области образования, что с необходимостью подразумевает принятие сторонами взаимных обязательств, их солидарной ответственности за результат образования [1, с.19].

Методологической основой разработки ФГОСа стала «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков, 2009 г.), которая определила его ценностно-смысловые ориентиры. В ней определен общенациональный воспитательный идеал – высоконравственный, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества

как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального российского народа. В Концепции раскрыта система базовых национальных ценностей: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство, природа человечество.

Анализ современных документов («Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», «Фундаментальное ядро содержания общего образования», «ФГОС основного общего образования») позволяет сделать вывод о том, что в них актуализируется социальная востребованность воспитания, его направленность на базовые демократические и национальные ценности, введение воспитания в целостное жизненное пространство деятельности детей и молодежи. ФГОСы предусматривают, что каждое образовательно-воспитательное учреждение разрабатывает и осуществляет собственную программу духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся с другими общественными субъектами. Эта программа должна объединять различные направления в единое образовательно-воспитательное пространство, определяя уклад школьной жизни. Как отмечает А. М. Кондаков, воспитание приобретает «сквозной характер» и соответственно для организации и полноценного функционирования образовательно-воспитательного процесса, интегрирующего учебную и внеучебную воспитательную деятельность детей, требуются согласованные усилия многих социальных субъектов: школы, семьи, учреждений дополнительного образования, культуры и спорта, традиционных религиозных организаций и общественных объединений, включая детско-юношеские движения и организации.

А. М. Кондаков подчеркивает, что образовательным учреждениям предстоит переход от воспитательной работы, построенной на проведении отдельных мероприятий, часто не связанных с содержанием деятельности ребенка в школе, семье, группе сверстников и обществе, в его социальном и информационном окружении, к системному духовно-нравственному развитию и воспитанию учащихся [1, с.20].

По мнению Д. В. Григорьева, П. В. Степанова, воспитание в современной школе должно идти только через совместную деятельность взрослых и детей, детей друг с другом, в которой единственно возможно присвоение детьми ценностей. При этом воспитание принципиально не может быть локализовано или сведено к какому-то одному виду образовательной деятельности, но должно охватывать и пронизывать собой все виды: учебную (в границах разных образовательных дисциплин) и внеурочную (познавательная, производственная, досугово-развлекательная, игровая и др.) деятельность [2, с.5].

Таким образом, восстановление социального статуса воспитания в современном образовании, четкое понимание специфики воспитания (в диалектически-органической связи его с обучением) вызывает необходимость обращения к педагогической классике, что и определило **цель** нашей статьи. Начало XXI века отмечено возрастающим интересом научно-педагогического сообщества к истории школы и педагогики, их противоречивому развитию, которые позволяют найти ценные исторически обусловленные ориентиры, способные предостеречь от ошибок и недостаточно обоснованных решений.

Изложение основного материала. Творческое наследие социального педагога-реформатора А. С. Макаренко (1888–1939 гг.) продолжает оставаться надежной базой творческого обогащения современной теории и практики воспитания, роста авторитета и общественной значимости педагогики.

Получивший международное признание отечественный педагог всецело посвятил свое творчество воспитанию в его принципиальном отличии от обучения. Эти процессы он воспринимал как существенно различные по своим целям, средствам и результатам. Его наследие приобретает особое значение в преодолении укоренившейся в современном образовании с конца 1960-х гг. идеи ненужности продуктивного труда в системе школы, сведения его лишь к овладению (в учебном плане) различными технологиями. Глубокая

ошибочность такой установки становится к настоящему времени все более очевидной, обостряя проблему духовно-нравственного, производственно-хозяйственного воспитания молодого поколения, подготовки кадров рабочих–профессионалов, способных к осуществлению модернизации экономики страны. Освоение и разработка социально-педагогического наследия А. С. Макаренко – одно из направлений познания объективных закономерностей развития производственного воспитания, выяснения инновационных путей приобщения детей и молодежи к производственно-технологическим процессам в логике их подлинной педагогической и хозяйственной целесообразности.

Макаренковское наследие дает блестящий пример производственно-хозяйственного воспитания детей и молодежи, высшей формой которого является педагогически и экономически эффективное детско-взрослое производство. Д. В. Григорьев справедливо замечает, что современное детско-взрослое производство воспитывает: содержанием и характером делового, межличностного, межвозрастного общения в процессе производственного труда; необходимостью субъекту принимать решения и брать на себя ответственность (непосредственно в производстве, в управлении производством); общественной и личной значимостью и ценностью производимого продукта; необходимостью субъекту проектировать, планировать, сценарировать, анализировать, прогнозировать свою деятельность; эстетикой высокоорганизованного и технологичного труда; трудовой дисциплиной, понимаемой как добровольное самоограничение в процессе труда, и т.д.

Ключевым вопросом организации и функционирования детско-взрослого производства является его эффективная педагогизация. А. С. Макаренко считал, что воспитывает только образцовое детско-взрослое производство, которое должно неукоснительно отвечать следующим критериям: высокотехнологичность, инновационность, наукоемкость, социальная значимость, высокая рентабельность, эффективная организация; производство полного цикла, интересное и безопасное для детей. Макаренко использовал два пути педагогизации детско-взрослого производства: неуклонное развитие хозяйства, его оснащенности, культуры и «внедрение коллектива в управление этим хозяйством», включение педагогов и воспитанников в «процесс хозяйствования». Этому должна служить соответствующая организационная структура единого воспитательного коллектива педагогического учреждения, его единая система административного управления и самоуправления.

Существо макаренковских взглядов на воспитание, сохранившее инновационный потенциал для современной педагогической теории и практики, характеризуется тем, что в них на первый план выдвинута фундаментальная проблема нового положения человека в системе производства, то есть то, что коренным образом определяет положение человека в обществе. В соответствии с этим им определяются цели, содержание и формы, способы организации нового воспитания, в основном подростков 14–17 лет.

Работа в данном направлении привела А. С. Макаренко к выдвиганию и разработке следующих идей педагогизации детско-взрослого производства как основы воспитания: организация «воспитательного коллектива» как единой «трудовой общины» детей и взрослых; возможность «нейтральности» труда в отношении новых задач воспитания; соединение процесса воспитания и производственного процесса в логике их «параллельного действия»; создание «чисто педагогической системы хозяйствования»; связь воспитания с жизнью общества и производством на основе взаимодействия поколений; широкая «организация детства» в «педагогическом и хозяйственном комплексе».

Главная цель в макаренковской педагогике – «воспитание хозяйственной позиции по отношению к окружающему миру», воспитание «хозяина жизни», «гражданина-хозяина». Эта цель и проецируется на главное: труд, производство материальных и культурных благ, добывание средств к жизни. В основу нового воспитания закладывается поиск целесообразных способов соединения воспитания с производительным трудом, принцип

органической связи педагогического учреждения с жизнью всей страны, с проблемами и тенденциями ее социально-экономического и культурного развития.

Важнейшее технологическое решение проблемы педагогизации производства – создание «воспитательного коллектива» как единой «трудовой общины» детей и взрослых в педагогическом учреждении, при реализации «параллельного действия» в воспитании, когда педагогическая функция выступает в форме соответствующих ей жизненно-практических, деловых требований.

Макаренковский единый коллектив педагогического учреждения создается как промежуточное звено связи формирующейся личности с жизнью общества. В этом коллективе представлены все основные аспекты «взрослой» жизни: производственно-хозяйственная деятельность, экономические и социально-политические отношения, правовые и духовно-нравственные связи. Взрослые, старшее поколение, педагоги в социально-педагогической концепции воспитания А. С. Макаренко ценны прежде всего как «живые люди», всесторонне обогащающие жизненный опыт детей, стиль и «тон» человеческих отношений в разных сферах общения и деятельности. В этой функции предстают не только работники макаренковской трудовой колонии-коммуны, но и связанные с ней сотрудники различных государственных и общественных организаций, прежде всего ее шефы, а также лица из окружающего населения, молодежь.

Все это осуществляется через соответствующий уклад жизни педагогического учреждения, в котором своеобразно проявляются все основные направления жизни взрослых, отражаясь в его организационной структуре, системе управления и самоуправления, стиле и тоне отношений, связи с внешним миром, жизнью общества. Объединяющий центр единства детей и взрослых, как показывает опыт А. С. Макаренко, – совет командиров, «главный руководящий орган коммунарского самоуправления», включающий руководителей коммунарских первичных коллективов-отрядов и – представительство администрации. Так происходило «внедрение коллектива в управление хозяйством», деятельностью всего трудового коллектива педагогического учреждения. С октября 1930 г. коммуна успешно действовала без штатных воспитателей.

В поисках таких форм организации производительного труда, которые наиболее соответствовали бы новым целям воспитания и полноценному развитию личности, ключевое значение приобрело обозначенное в 1925 г. макаренковское положение о возможной «нейтральности трудового процесса». Имеется в виду моральная нейтральность, т.е. очень слабая мотивация труда, обусловленная его бедным социальным содержанием и установкой в основном на обучение технологическим умениям и навыкам.

Стремление А.С. Макаренко к преодолению возможного противоречия между эффективным производственным процессом и педагогическим процессом привело его к знаменитой идее их «параллельного действия», которая предполагает достижение одновременно и хозяйственной, и педагогической эффективности. Он указывает на специфику, естественное несовпадение производственной и педагогической деятельности, возможное противоречие «хозяйственных и педагогических достижений». Нужно создать систему, в которой безусловно должны превалировать педагогические задачи, но при «экономном и точном расходовании личных и материальных сил», при продуктивно действующем производстве.

В аспекте решения проблемы соединения производственного и педагогического процессов прослеживается два варианта.

Первый – разграничительный, путем исключения одного из процессов, по принципу «или – или», когда при систематическом обучении и воспитании считается практически невозможным осуществление продуктивного, производственного труда школьников.

Второй вариант предполагает преодоление имеющегося противоречия между обучением и воспитанием школьников и производством путем соединения этих двух противоречивых областей по принципу «и – и».

Педагогические идеи А. С. Макаренко и практический опыт их реализации доказывают эффективность второго варианта решения данной проблемы. При этом не происходит отождествления одного с другим, их слияния, а считается, что целесообразное педагогическое решение может быть принято на основе достижения «параллельности» их действия. Именно этим, прежде всего, объясняется необычайный успех А. С. Макаренко и как педагога-теоретика, и как педагога-практика.

Для объяснения своего метода А. С. Макаренко прибегает к математическому образу параллельных линий и плоскостей. Они не существуют друг без друга, равноудалены, самостоятельны, не пересекаются, «идут в одном направлении». Этот метод предполагает не исключение противоречивых явлений в педагогическом процессе, а недопустимость их превращения в антагонистические, взаимоисключающие противоречия. Противоречащие стороны необходимо сделать «параллельными», равнозначными и взаимообуславливающими друг друга в единой, но двойственной, противоречиво развивающейся целостности.

Выводы. Рассматривая единый трудовой коллектив как главную ценность воспитательного процесса и его основной фактор, педагог выступает против самодовлеющей роли производства в образовательном учреждении, против его «фетишизации» в педагогике. С другой стороны, для А. С. Макаренко полноценное воспитание немисливо «вне условий производства», продуктивной, общественно-ценной, социально мотивированной деятельности.

Список использованных источников

1. Кондаков А.М. Федеральный государственный стандарт общего образования и подготовка учителя / А.М.Кондаков // Педагогика. – 2010. – №5. – С.18–23.
2. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2011. – 223с.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2013

Аксенов С.

Нижегородський державний педагогічний університет імені Козьми Мініна, Росія

ВИРОБНИЧО-ГОСПОДАРСЬКЕ ВИХОВАННЯ РОСІЙСЬКИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ ФДОС І СПАДЩИНИ А.С. МАКАРЕНКА

У статті проблема виробничо-господарського виховання російських школярів розглядається в контексті соціально-педагогічної спадщини А.С. Макаренка і вимог федерального державного освітнього стандарту загальної освіти. Показаний інноваційний потенціал макаренківської спадщини в сучасній розробці теорії і практики виробничо-господарського виховання школярів.

Ключові слова: А.С. Макаренко, виробничо-господарське виховання, дитячо-доросле виробництво, Федеральний державний освітній стандарт.

Aksenov S.

State educational institution of higher education "Nizhny Novgorod State Pedagogical University named Kozma Minin", Russia

ECONOMIC UPBRINGING OF RUSSIAN SCHOOLCHILDREN: IN THE CONTEXT OF FEDERAL STANDARDS OF EDUCATION AND MAKARENKO'S LEGACY

The problem of economic upbringing of Russian schoolchildren is described in the context of social pedagogical legacy of A.S. Makarenko and requirements of Federal Standards of education. The innovation potential of Makarenko's experience is shown for the development of economic upbringing of modern schoolchildren.

Keywords: economic upbringing, A.S. Makarenko, child-adult production, Federal State Standards of Education.

УДК 37.013(479.24)

ЯШАР АЛХАСОВ

Бакинский славянский университет, Азербайджан

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА КУРРИКУЛУМА КАК НОВОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

Анализируется национальный образовательный куррикулум как концептуальный документ, определяющий статус, специфику учебных предметов, содержательные линии, основные принципы организации учебного процесса, оценивания и мониторинга конкретных достижений учащихся.

Ключевые слова: образование в Азербайджане, куррикулум, результат обучения, компетенции.

Постановка проблемы. В настоящее время в Азербайджанской Республике осуществляются качественные перемены во всех сферах общественной жизни, в том числе и в сфере образования и науки. Эти перемены ориентируются на достижение европейских и мировых стандартов, направлены на всестороннее развитие и демократизацию структур системы образования республики [4].

Школьное образование в Азербайджане осуществляет переход на наиболее эффективную модель образования, при которой основное внимание направлено на определение и описание системы ожидаемых результатов, сформулированных в виде базовых или ключевых компетенций. Это образование, ориентированное на результат. При таком образовании учебный процесс основан на попытках достижения определенных конкретных результатов, характеризующих результаты обучения конкретного ученика [3, с. 17].

Образование, ориентированное на результат, должно дать ответ на вопрос: что нового учащиеся умеют делать к концу своего обучения?

Таким образом, за объект обучения принимается не содержание образования, что являлось характерным для традиционной образовательной системы, а результаты обучения в виде приобретённых базовых компетенций выпускника школы как цели образования. На национальном уровне – это многоуровневая система ожидаемых результатов по образовательным областям в виде ключевых компетенций.

Поэтому национальный куррикулум рассматривается как концептуальный документ, определяющий статус, специфику учебных предметов, содержательные линии, основные принципы организации учебного процесса, оценивания и мониторинга конкретных достижений учащихся. **Цель** нашей статьи – рассмотреть его особенности.

Изложение основного материала. Термин куррикулум происходит от латинского слова, обозначающего «бежать». В английском языке «curriculum» – курс обучения. Под куррикулумом понимается такой курс обучения, который определяет содержание и объем знаний, умений, навыков, подлежащих обязательному усвоению, а также содержание разделов и тем с распределением их по годам обучения, и выполнение которого направлено на достижение определенных результатов.

Предлагаемая в куррикулуме концепция школьного обучения русскому языку как языку обучения, например, строится на идеях и методах коммуникативного обучения, приводящего к определённым компетенциям учащихся. В нём определены цели преподавания и условия, обеспечивающие их достижение [1; 3].

Основная идея куррикулума заключается в предоставлении всем участникам образовательного процесса (учащимся, учителям, родителям, представителям общественных и государственных организаций, работодателям и т.д.) ориентиров для его организации и осуществления.

Рассмотрение образования как стратегического ресурса развития общества предполагает осуществление качественных преобразований на каждом из его уровней. Обучение русскому языку должно обеспечить новое качество, которое измеряется не количеством предметных знаний, умений и навыков, а готовностью выпускников к жизненному выбору, к самостоятельному труду, к принятию самостоятельных решений. Новый качественный уровень школьного образования обеспечивается на основе принципиально нового методологического подхода к организации содержательной и процессуальной сторон образования, в котором главный акцент делается на результат.

Говоря о подготовке ребенка к будущей деятельности, А. С. Макаренко писал: «Человек не может жить на свете, если у него впереди нет ничего радостного. Истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость... Самое важное, что мы привыкли ценить в человеке, это сила и красота. И то, и другое определяется в человеке исключительно по типу его отношения к перспективе. Воспитать человека – значит воспитать у него перспективные пути, по которым располагается его завтрашняя радость. Можно написать целую методiku этой важной работы. Она заключается в организации новых перспектив, в использовании уже имеющихся, в постепенной постановке более ценных» [2, с. 67]. Главная особенность предлагаемого подхода заключается в создании образовательной системы, в которой регулируются ожидаемые результаты для каждого уровня школьного образования.

Отличительными особенностями организации содержательной основы обучения русскому языку, ориентированного на результат, являются:

- 1) построение общих целей на национальном уровне в виде базовых компетенций выпускника школы;
- 2) определение ожидаемых результатов обучения на уровне каждой из образовательных областей;
- 3) конкретизация уровней учебных достижений среднего общего образования в виде ожидаемых результатов;
- 4) построение системы измерителей учебных достижений учащихся и механизма мониторинга качества образования;
- 5) разработка разных программ, учебников и учебно-методических комплексов по русскому языку как средств достижения поставленных целей различными путями.

В организационно-структурном плане обучение, ориентированное на результат, предполагает:

- определение объема и содержания обучения русскому языку в виде ожидаемых результатов и уровней учебных достижений;
- вычленение основного образования в качестве самостоятельной ступени как рубежного этапа, позволяющего установить соотношение общего и профессионального образования,
- создание объективных условий для «субъект-субъектных» отношений учащегося и учителя, где ученик становится организатором своего познания, а учитель – организатором условий для учения ученика;
- изменение сути профессиональной работы учителя, в которой главным становится не выполнение инструкций, а творческое конструирование учебного процесса для достижения ожидаемых результатов;
- предоставление каждому ученику, учителю, школе свободы выбора способов, средств достижения намеченных целей;
- выстраивание для всех участников образования системы взаимных обязательств, которые предусматривают разделение ответственности за обеспечение качества образования и внедрение механизма социального партнерства;
- разработку и внедрение системы мониторинга качества образования, направленной на отслеживание учебных достижений учащихся (текущий, рубежный, итоговый виды контроля, введение единого экзамена), как механизма эффективного управления системой образования;

- совершенствование нормативно-правовой базы организации образования, включающей вопросы обеспечения финансирования из расчета на одного обучающегося, многоканального финансирования образовательного учреждения и дифференцированного подхода к оплате труда педагога.

Вышеизложенное можно заметить и в сравнительном анализе содержания традиционных программ и куррикулума (см. таблицу).

Анализируемые области	Традиционная программа	Куррикулум
1. Философия обучения	<ul style="list-style-type: none"> - школа готовит учащихся к жизни; - знания и способности достигаются репродуктивным путем; - учение идет по восходящей, путем накопления информации, знаний; - ученики – пассивные потребители информации; - содержание программы представлено полностью; - в программе доминирует содержание; - индивидуальные и культурные различия учеников игнорируются; - внимание акцентируется на получении знаниях и приобретении способностей. 	<ul style="list-style-type: none"> - школа – часть жизни ученика; - знания открывает для себя ученик сам; - процесс обучения представляется в виде содержательной спирали; - ученики активные участники учебного процесса: включаются в решение проблем, участвуют в создании проектов; - содержание куррикулума является гибким и при необходимости может быть перестроено; - в куррикулуме доминируют ожидаемые результаты и цели их достижения; - куррикулум признает реальность поликультурного мира и готовит учеников к успешному будущему; - внимание акцентируется на понимании важнейших концептов и на формировании продуктивных способностей.
2. Цели	<ul style="list-style-type: none"> - сформулированы в общих терминах; - внимание акцентируется на целях, связанных со знаниями; - являются дополнительными. 	<ul style="list-style-type: none"> - формулируются на основе модели таксономии (внимание акцентируется на компетенциях); - носят стандартизированный характер, структурируются по уровням; - основываются на корреляции знаний, способностей и отношений.
3. Содержание	<ul style="list-style-type: none"> - стандартизировано, статично; - располагается линейно или концентрически; - основано на не структури-рованных ценностях. 	<ul style="list-style-type: none"> - отличается гибкостью; - дважды располагается концентрирами или блоками; - структурировано по уровням и разделам куррикулума; - основывается на личностных, национальных и общечеловеческих ценностях.

4. Методология и стратегия усвоения материала и преподавания	<ul style="list-style-type: none"> - не представлены; - учитель – единственный источник информации; - учитель считает свое обучение полностью завершенным; - учитель преподаёт материал путем чтения, упражнений и заданий; - методы преподавания ориентированы на правильный или неправильный ответ или на репродуктивные вопросы; - учитель отвечает за поведение учащихся в классе и является высшим авторитетом; - ученики работают преимущественно коллективно или индивидуально. 	<ul style="list-style-type: none"> - предлагаются методические рекомендации; - учитель облегчает процесс обучения и направляет ученика; - учитель учится вместе со школьниками; - учитель создает учебные ситуации на основе непосредственного опыта, социального взаимодействия и исследования; - учитель стимулирует мышление учащихся путем продуктивных вопросов; - учитель и учащиеся вместе устанавливают правила поведения, основанные на понимании своей ответственности; - ученики работают преимущественно парами или небольшими группами.
5. Методология контроля	<ul style="list-style-type: none"> - в некоторых программах предлагаются критерии и нормы оценки; - осуществляется в конкретные сроки; - способы оценки сводятся к одному эталону; - основывается на заученной информации; - ориентирован большей частью на выявление недостатков (неудач). 	<ul style="list-style-type: none"> - предлагаются общие указания по оцениванию и конкретные образцы; - отличается непрерывностью и комплексностью; - способы оценки основываются на различных критериях; - ориентирован на конечные способности; - ориентирован на поощрение успехов.

В Азербайджанской Республике Национальный куррикулум по русскому языку включает следующие компоненты:

1. Базовый куррикулум: регламентирующие документы, включающие указания, которые направлены на обеспечение связи между учебно-образовательным процессом и результатами обучения и на базе которых разрабатываются последующие компоненты куррикулума. Базовый куррикулум включает:

- общие обучающие цели системы образования (общие обучающие цели – основополагающая категория куррикулума. В обобщенном виде данные цели отражают социальный заказ и относятся ко всему периоду обучения, определяя его ожидаемый конечный результат. Общие цели отражают стратегию политики обучения и направлены на формирование соответствующего типа личности);

- общие межпредметные, поэтапные и поуровневые цели. Общие межпредметные цели – это своего рода модели, которые обуславливаются структурой личности и социальным опытом (в широком смысле) и органично включает те знания, умения и отношения, которыми ученик должен овладеть на протяжении всего периода обучения;

- общие цели изучения школьных предметов. Общие цели изучения школьных предметов вытекают из предшествующих целей куррикулума и охватывают основные категории знаний, умений и отношений, формирующихся в процессе изучения отдельной дисциплины. Общие цели представляют собой материал для определения, с одной

стороны, опорных целей по каждому предмету, а с другой – целей проверки и поурочных целей, формулируемых учителем;

- образовательные стандарты. Образовательные стандарты обеспечивают взаимосвязь между kurikulumом и оцениванием (контролем). На их основе определяются уровни развития учащихся, а также формируются контрольные тесты. Стандарты составляют основную категорию kurikulumа, находясь в одном ряду как с системными и поэтапными целями, так и с базовым kurikulumом.

2. Curriculum по отдельным предметам, который охватывает:

- концепцию предмета, которая включает его общую теорию, содержание и структуру; иерархию целей обучения; общие методические указания и рекомендации по контролю;

- общие цели изучения предмета;

- базовые цели;

- содержание обучения – по годам обучения;

- методические рекомендации, которые определяют формы, условия и средства обучения;

- оценивание. Оценивание подчеркивает роль контроля за успехами учащихся, при котором учитывается необходимость постоянной и целенаправленной обратной связи для корректировки выявленных у учащихся недочетов в восприятии учебного материала; корректировки различных дидактических приемов, используемых учителем; изменения/уточнения отдельных элементов предложенного школе curriculumа; постоянного совершенствования процесса оценки, проведения анализа и прогнозирования, важного для принятия соответствующих решений.

3. Учебники и материалы методического характера.

Структура общего образования предусматривает три ступени школы: начальную, основную, среднюю. Каждая из ступеней имеет свое целевое назначение. Структура школьного образования организована с учетом принципа функциональной полноты системы среднего общего образования, преемственности уровней образования, оптимизации учебно-воспитательного процесса. Учтены общемировые тенденции развития среднего общего образования.

Школьное образование является организованной системой воспитания и обучения детей и реализуется на трех ступенях: начальной, основной, средней. С целью обеспечения гибкости, мобильности и эффективности структуры школы допускается самостоятельность каждой ступени.

Предполагается завершение изучения систематических курсов (базового содержания) в средней школе.

I ступень: начальная ступень школы (I-IV классы)

Основное назначение начальной школы заключается в создании педагогической среды сотрудничества обучающего и обучающегося как равноправных субъектов образовательного процесса.

II ступень: основная школа (V-IX классы)

Соблюдая преемственность, основная школа должна создать расширенную образовательную среду путем предоставления содержания образования, дополненного компонентами общечеловеческой культуры в соответствии с возрастными возможностями учащихся. Это содержание послужит средством и условием освоения учащимися социальных навыков, формирования коммуникативной компетенции, позволит им осознанно ориентироваться как в актуальной жизни, так и в последующей, быть мотивированным и к продолжению образования.

III ступень: средняя школа (X-XI классы)

Средняя школа, как завершающий этап среднего общего образования, призвана создать образовательное пространство, способствующее овладению учащимися предметными знаниями по выбранному направлению обучения и компетенциями, достаточными для социального и профессионального самоопределения.

Образование в определенном смысле есть результат поэтапного и целостного процесса. Стратегии обучения в рамках новых предметных куррикулумов охватывают следующие моменты:

- принципы организации педагогического процесса;
- учебное планирование по отдельным предметам;
- формы и способы, используемые в организации обучения.

Соответствие потребностям и интересам учащегося, школы и общества, а также вероятность реализации стандартов содержания, отражающих ожидаемые результаты, которые учащийся предположительно продемонстрирует в конце учебной деятельности, являются важными условиями. При составлении стандартов содержания предметов, в первую очередь, уделяется внимание обеспечению целостности педагогического процесса. Для достижения этой цели соблюдается единство соответствующих знаний, навыков и ценностей.

Широко известен тот факт, что важным условием успешной организации учебной деятельности является создание благоприятной среды. Этот принцип должен быть соблюден во время составления содержательных стандартов. Создание благоприятных условий считается важным фактором, оказывающим положительное влияние на повышение достижений учащихся по предмету физического воспитания.

Целостность педагогического процесса. Во время составления стандартов содержания было уделено серьезное внимание тому, чтобы учебные цели носили как обучающий и развивающий, так и воспитывающий характер. Целостность педагогического процесса обеспечивается за счет передачи учащимся жизненно важных сведений об окружающем мире, а также выработки комплексных навыков и умений, необходимых и достаточных для жизнедеятельности гражданина, достойного члена общества. Иными словами, педагогический процесс носит обучающий характер в то время, когда учащиеся получают дидактическую информацию и применяют в повседневной деятельности, развивающий характер – во время применения этой информации и, наконец, воспитывающий – во время формирования у учащихся интеллектуальных, коммуникативных, физических и духовно-волевых качеств; обеспечивается комплексный подход к реализации целей обучения в ходе педагогического процесса.

Создание равных возможностей в учебе обеспечивается за счет учета уровня развития интеллектуальных, психологических и физических способностей учащихся. Этот подход играет решающую роль в организации как индивидуальной, так и коллективной учебной деятельности. Таким образом обеспечивается равенство уровней всего класса или индивидуумов.

Личностная ориентированность. Это требование имеет важное значение с точки зрения организации учебного процесса. В центре учебной деятельности находится учащийся, который выступает в роли субъекта этой деятельности. Во время организации учебно-воспитательной деятельности принимаются во внимание возраст, пол, особенности, интересы, наклонности, потребности и возможности учащегося, и, таким образом, обеспечивается личностная ориентированность педагогического процесса.

Курс на развитие. Выясняются уровень развития отдельных способностей и потенциал учащихся, и в ходе учебной деятельности по отдельным предметам обеспечивается совершенствование этих способностей, учитываются проблемы, возникающие во время осуществления этой деятельности, проводится работа по устранению этих проблем.

Стимулирование деятельности осуществляется на различных этапах учебной деятельности. Напоминание в начале учебной деятельности о необходимости и значении в повседневной жизни умственных и физических двигательных способностей, развитие которых предусмотрено в куррикулуме, является первым этапом стимулирования деятельности, т.е. этапом выдвижения проблемы.

На следующем этапе учебной деятельности организация соперничества путем проведения различных конкурсов, викторин, олимпиад и т.д. между классами

(командами), обладающими равными возможностями, направлена на стимулирование деятельности учащихся, которые являются членами этих команд.

В конце учебной деятельности награждение и выделение победителей, а также упоминание этих победителей как примеров для подражания являются способами стимулирования учебной деятельности, применяемыми на этапе оценивания.

Стимулирование имеет очень важное значение на всех трех этапах с точки зрения обеспечения познавательной, эмоциональной и психомоторной мобилизации учащихся.

Создание благоприятной среды. Благоприятная среда для учебы зависит от ряда факторов. Материально-техническая база и атмосфера должны соответствовать учебным целям, должны быть созданы условия для нормальной учебной деятельности учащихся, эта деятельность должна соответствовать возрастным и психологическим особенностям учащихся и быть привлекательной с точки зрения эстетики. Одним из важных условий создания благоприятной среды является обеспечение благоприятных духовно-психологических условий. Эти условия создаются путем обеспечения учебных комнат, библиотек, лабораторий и кабинетов средствами обучения.

Своевременное получение объективной, достоверной количественной и качественной информации о достижении учеником ожидаемых результатов обучения необходимо для принятия управленческих решений, повышения эффективности работы образовательных учреждений [3]. Создание системы оценки качества и эффективности образования в целом и системы оценки ожидаемых (обязательных) результатов обучения, в частности, является приоритетной проблемой в области развития всей системы образования в Азербайджанской Республике.

Выводы. Такой ракурс определения и представления содержания обучения русскому языку в азербайджанской школе, как нам представляется, весьма удачен с точки зрения овладения русским языком как иностранным.

Список использованных источников

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку для школ с русским языком обучения // Русский язык и литература в Азербайджане, 2003, № 3, стр. 3-9.
2. Макаренко А.С. Педагогическая поэма/ Сост., вступ. ст., примеч., пояснения С. Невская / А.С. Макаренко. – М.: ИТРК, 2003. – 736 с.
3. Предметные куррикулумы для I-IV классов общеобразовательной школы. – Баку: Тахсил, 2009-485с.
4. Dövlət dilinin təbiiqi işinin təkmilləşdirilməsi haqqında Azərbaycan Respublikası Prezidentinin fərmanı // Azərbaycanın təhsil siyasəti. I hissə. – Bakı: Çapaşoğlu, 2005, s. 365-374.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2013

Алхасов Я.

Бакинський слов'янський університет, Азербайджан

ЗМІСТ І СТРУКТУРА КУРРИКУЛУМУ ЯК НОВОЇ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ В АЗЕРБАЙДЖАНСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

Аналізується національний освітній куррикулум як концептуальний документ, що визначає статус, специфіку навчальних предметів, змістові лінії, основні принципи організації навчального процесу, оцінювання та моніторингу конкретних досягнень учнів.

Ключові слова: освіта в Азербайджані, куррикулум, результат навчання, компетенції.

Alhasov Y.

Baku Slavic University, Azerbaijan

THE CONTENT AND STRUCTURE CURRICULUM AS A NEW MODEL OF EDUCATION IN AZERBAIJAN

Analyzed national educational curriculum as a conceptual document that defines the status, specific subjects, content line, the basic principles of the educational process, evaluation and monitoring of concrete achievements.

Keywords: education in Azerbaijan curriculum, learning outcomes, competences.

УДК 8.22.015.311:614.253.4

МАРИНА АСЛАМОВА

ВДНЗ «Українська медична стоматологічна академія», м. Полтава

ВИХОВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Розглядаються завдання сучасної вищої медичної освіти, з'ясовується взаємозв'язок між навчальними і виховними завданнями медичного вишу як основою формування професіоналізму лікаря.

***Ключові слова:** майбутній лікар, виховання, вища медична освіта, особистість, комунікативна культура, гуманність, відповідальність, моральні якості.*

Постановка проблеми та зв'язок її з науковими й практичними завданнями.

Проблема вдосконалення професійної підготовки лікаря розглядається сьогодні як справа державної ваги. Дослідники підкреслюють, що «необхідність та хід реформування системи медичної освіти України, її удосконалення і підвищення рівня якості є однією із найважливіших соціокультурних проблем на шляху до євроінтеграції» [3, с. 11]. Дійсно, турбота про фізичне благополуччя громадян є надзвичайно вагомою характеристикою держави і вимагає від неї не лише всебічного сприяння розвитку справи охорони здоров'я, а насамперед її кадровому забезпеченню.

Якнайбільш актуальним у всі часи було й залишається завдання забезпечення високого рівня підготовки кожного лікаря як фахівця, здатного надати відповідну допомогу кожному, хто цього потребує. Це завдання стосується не тільки змісту професійної складової навчання, а вимагає системного педагогічного впливу на особистість майбутнього лікаря як людини, що повинна прийматися пацієнтом і бути в дійсності взірцем доброзичливості, уважності, відповідальності та інших гуманних якостей.

Аналіз досліджень і публікацій. Моральні характеристики майбутнього працівника медичної сфери широко розглядаються фахівцями в галузі медичної етики та деонтології (А. Грандо, Ю. Лісцін, С. Острополець, Е. Чеботарьова). Проте практика викладацької діяльності і низка педагогічних досліджень останніх років (О. Андрійчук, Х. Мазепа, Т. Шутько) свідчать, що результативність виховання професійно значущих якостей медика безпосередньо залежить від навчально-виховної взаємодії в навчальному закладі як особистісно зорієнтованої педагогічної системи. Безпосередньо виховні аспекти діяльності вищих медичних закладів освіти досліджувалися в наукових роботах Л. Артамонової, С. Белан, Г. Бурчинського, Л. Котлярової, І. Ніколайчук, О.Уваркіної та ін., де надано переконливі свідчення необхідності педагогічної уваги до формування особистісних якостей майбутнього фахівця медичної галузі.

Сучасні науково-методичні пошуки, всупереч вираженій тенденції до комерціалізації медицини, зазвичай виступають утіленням положень щодо моральних засад підготовки медика як чільного напрямку формування його особистості, відомих із спадку М. Пирогова, І. Сеченова, С. Боткіна, І. Павлова та інших видатних учених минулого. Вимога моральності залишається незмінною і у ставленні до медичного працівника в суспільстві, оскільки саме йому довіряється найдорожче – життя і здоров'я.

Проте на моральне обличчя сучасного студента-медика впливає значна кількість чинників, далеких від спрямованості на класичні гуманні ідеали професії. Корисливість, цинізм, егоцентризм, на жаль, властиві певній частині майбутніх лікарів, і слід визнати, що це накладає негативний відбиток на подальшу професійну діяльність не лише в морально-етичному плані, а й зміщує акценти в навчальному процесі, орієнтуючи студентів на здобуття не стільки знань, скільки задовільного результату при їхньому контролі, на отримання диплома як найвагоміший результат навчання.

Водночас, як зазначає Л. Лимар, «від того, які саме характеристики переважають при виборі професії: матеріальна зацікавленість, прагнення укріпити свій соціальний статус, бажання самостверджуватися та впливати на інших людей, наукові інтереси (бажання відкрити нові способи лікування чи винайти нові ліки) або ж альтруїстичні тенденції, залежить, наскільки сумлінно буде майбутній спеціаліст виконувати свої обов'язки. Присутність альтруїстичних тенденції обумовлює подальше спрямування дій майбутнього спеціаліста на результативну взаємодію з пацієнтом ... При переважанні матеріально-соціальних стимулів у лікаря немає внутрішньої мотивації до процесу якісного лікування, відсутня емпатія, можливе невдоволення своєю роботою, що може призвести до внутрішнього напруження, що, в свою чергу, може провокувати стани напруження та провокації конфліктів. [5, с. 367].

Тож **мета** нашого дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні змісту та засобів виховання в умовах медичного вишу професійно значущих особистісних рис майбутніх лікарів, зокрема, їхніх морально-етичних якостей, як основи мотивації до професійної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Професіоналізм лікаря зазвичай розглядається у двох основних аспектах, що тісно пов'язані між собою – процесуальному та результативному. Причому неодноразово доведено, що позитивний результат лікування буде більш швидким і надійним за умови здатності лікаря до взаємодії з пацієнтом, його вміння викликати довіру до себе загалом і своїх професійних рішень зокрема. Отже, мова йде не тільки про технологічний, а й про психологічний шляхи формування професіоналізму, а точніше – про становлення професійно важливих якостей людини як особистості, індивідуальності.

Г. Лігінчук називає професійно важливими якостями ті, що впливають на ефективність виконання людиною її праці, і відносить до них психічні процеси, психічні стани, а також ставлення до праці та до інших людей [4]. Підтримуючи ці міркування, додамо однак, що вагоме значення в медичній діяльності має також і ставлення до себе як до фахівця, професійна самоповага, чинники якої повинні бути визначені вже на етапі професійної підготовки, так само як і її морально-етичне підґрунтя. Адже лікар, можливо, більшою мірою ніж будь-який інший професіонал, повинен вирізнятися рішучістю, здатністю приймати оперативне і водночас відповідальне рішення. Психологічні засади акого рішення бачаться в двох ракурсах: інтернальному, який визначається ставленням до себе як до особистості і фахівця, та екстернальному, що характеризується ставленням до пацієнта.

Окреслюючи інтернальний ракурс психологічного портрета майбутнього лікаря, погоджуємося з думкою М. Бабич, що він повинен мати внутрішню свободу (бути суб'єктом) у осмисленні предмета своєї відповідальності, своїх можливостей його реалізації та ініціювання відповідної активності [1]. Водночас екстернальний аспект має бути чинником визначення меж цієї свободи, прогнозуючи результати згаданої активності і оцінюючи їх відповідно до домінуючого ставлення. Ще одна важлива функція цього ставлення пов'язується з вибором засобів, спрямованих на досягнення оптимального результату.

Не применшуючи значення професійної компетентності медика як спеціаліста у сфері суто лікувальної, не можна не погодитися, що милосердність, здатність до співпереживання, вміння знаходити необхідні для моральної підтримки хворого слова і аргументи слугують вельми значущими характеристиками процесу надання ним допомоги пацієнтові. Не випадково проблема взаємодії в діаді «той, хто допомагає – той, хто приймає допомогу» стала сьогодні предметом розгляду з психологічних та філософських позицій, у її екзистенціальному висвітленні, що дозволяє більш диференційовано проаналізувати особливості взаємин лікаря і пацієнта і, відповідно, більш кваліфіковано будувати їх у лікувальному процесі.

Так, доктор психологічних наук О. Веселова, розглядаючи мораль як сукупність цінностей і норм, що орієнтують особистість на ідеал єднання з іншими, акцентує увагу на таких проблемах, як моральні якості спеціаліста в структурі особистісної готовності до

надання пацієнтові допомоги, феномен морального вибору з позицій етики і психології, підкреслюючи, що моральна надійність повинна бути визначальною рисою фахівців у сферах, зорієнтованих на допомогу тим, хто її потребує [2, с. 5].

Надійність у цьому контексті варто розглядати і з точки зору саморегуляції суб'єкта, і стосовно його особистісних самовиявів у взаємодії з пацієнтами, при безперечному пріоритеті першого. Але, вочевидь, створення сприятливого іміджу лікаря не варто вважати однозначно другорядною справою. Мова має йти про гармонійність змісту і форми: про особистісну вихованість, засновану на міцних морально-етичних принципах та гуманістичних ідеалах, і про здатність до відповідної поведінки у стосунках із людиною, що потребує медичної допомоги.

Закладаючи основи успішної професійної взаємодії лікаря, необхідно говорити про завдання формування у нього комунікативної культури як інструмента конструктивної взаємодії. Цей феномен актуальний не лише для медика, його прийнято розглядати у трьох основних аспектах: особистісного розвитку, соціалізації та професіоналізації. Маємо сьогодні значну кількість досліджень, які розкривають зміст комунікативної культури як особистісного й соціального явища, відмітної риси професіонала, і, що не менш цінно, окреслюють шляхи її формування. Зокрема, вивчаючи процес становлення комунікативної культури майбутніх спеціалістів, українська дослідниця І.Тимченко відзначає такі його особливості: акцентування уваги студентів на необхідності гармонійного розвитку в них професійних навичок, особистісних якостей, культури мовлення та культури спілкування для подальшої адаптації на ринку праці; впровадження великої кількості комунікативних, рольових, ігрових методів навчання; забезпечення творчої, продуктивної навчальної діяльності студентів; методично обґрунтоване варіювання різних видів навчальної діяльності; реалізація дій, спрямованих на зміцнення міжособистісних відносин у групах студентів; використання розвивального потенціалу, орієнтованого на індивідуальність студентів, вдосконалення навичок мовленнєвої культури та культури спілкування як професійних цінностей майбутніх спеціалістів [6, с. 16]. Як бачимо, вчена пропонує взяти до уваги такі напрямки формування комунікативної культури спеціаліста в умовах вищої освіти, як особистісно-розвивальний, зорієнтований на забезпечення саморозвитку особистісних і професійних якостей майбутнього фахівця; комунікативний, що стосується інструментарію його професійного спілкування, та методичний як відображення проблеми формування комунікативної культури у навчально-виховному процесі.

Розглядаючи комунікативну культуру в єдності її функціональних характеристик як цілісне, динамічне особистісне утворення, що забезпечує адаптацію та самореалізацію особистості в сучасному суспільстві, І. Тимченко визначає комунікативну культуру майбутнього спеціаліста як систему поглядів і дій, котрі служать індивіду моделлю орієнтації для задоволення потреб самореалізації та способом досягнення цілей під час спілкування з іншими людьми, і виділяє в її складі два головних компоненти – мовленнєву культуру і культуру спілкування [6, с. 5]. Таким чином, комунікативна культура за її зовнішніми характеристиками постає як здатність позитивно впливати на пацієнта, тобто засобами спілкування сприяти досягненню лікарем значущих для нього цілей, і на цьому фоні морально-етичні якості бачаться основою для цілепокладання у взаємодії, а відтак – для створення моделі оптимального результату цієї взаємодії, і тому не можуть обминатися в зв'язку з проблемою формування професійної поведінки медика.

Як зазначає Г. Лігінчук, професійно важливі якості особистості є водночас «і передумовами професійної праці, і її новоутвореннями, оскільки вдосконалюються, перетворюються в її процесі» [5]. Остання обставина, на наш погляд, зумовлює включення до навчально-виховного процесу таких форм діяльності, які б психологічно занурювали студента у професійну атмосферу, моделювали її у найзначущіших проявах.

З метою вирішення цього завдання нами передбачається:

– проаналізувати теоретичні засади досліджуваної проблеми виховання морально-етичних якостей майбутнього лікаря, висвітлені в науковій літературі;

- виявити та охарактеризувати зміст і структуру морально-етичних якостей майбутнього лікаря;
- розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику виховання морально-етичних якостей майбутнього лікаря під час професійної підготовки у вищому навчальному закладі;
- розробити методичне забезпечення виховання морально-етичних якостей майбутнього лікаря в умовах навчально-виховного процесу вищого медичного навчального закладу.

Висновки. Отже, визнаючи необхідність підвищення рівня фахово-технологічної підготовки майбутніх лікарів, ми розглядаємо як один із важливих ресурсних напрямків виховання у них внутрішніх передумов відповідального ставлення не лише до професійної діяльності, а й до відповідного навчання, а саме – морально-етичних якостей. Це виховання бачиться більш успішним в умовах моделювання наступної діяльності, у ході формування вмій і навичок професійної взаємодії, що в свою чергу можуть бути розвинені тільки на відповідних особистісних засадах.

Список використаних джерел

1. Бабич М.Я. Відповідальна поведінка як складова професійного становлення молодших медичних спеціалістів / М. Я. Бабич // Матеріали звітної наук. конф. кафедри психології Дрогобицького держ. педагогічного ун-ту ім. Івана Франка. – Дрогобич : РВВ ДДПУ ім. І. Франка, 2007. – Випуск I. – С. 94–107.
2. Веселова Е.К. Психологическая деонтология: диссертация ... доктора психологических наук : 19.00.01 / Елена Константиновна Веселова. – Санкт-Петербург, 2003. – 402 с.
3. Гордійчук С. В. Реформування системи професійної освіти України в контексті Болонського процесу / С.В. Гордійчук // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: педагогічні науки. Випуск 20. – Глухів, 2012. – С. 11-15.
4. Лигинчук Г.Г. Психология профессиональной деятельности: Учебный курс / Г.Г. Лигинчук. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.e-college.ru/xbooks/xbook059/book/index/index.html?go=part-006*page.htm
5. Лимар Л.В. Аналіз дослідження сформованості готовності до безконфліктної взаємодії з пацієнтами студентів-медиків / Л.В. Лимар // Вісник Чернігівського нац. пед. ун-ту ім. Т.Г. Шевченка. Серія Психологічні науки. – 2010. – Випуск 82. Том 1. – С. 366–371.
6. Тимченко І.І. Формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу: Автореф. ... канд. пед. наук 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / Ірина Ігорівна Тимченко. – Харків, 2001. – 17 с.

Стаття надійшла до редакції 18.04.2013

Асламова М.

Высшее государственное учебное заведение «Украинская медицинская стоматологическая академия», г. Полтава, Украина

ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО ВРАЧА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Рассматриваются задачи современного высшего медицинского образования, выясняется взаимосвязь между учебными и воспитательными задачами медицинского вуза как основой формирования профессионализма врача.

Ключевые слова: будущий врач, воспитание, высшее медицинское образование, личность, коммуникативная культура, гуманность, ответственность, моральные качества.

Aslamova M.

State Higher Educational Institution "Ukrainian Medical Stomatological Academy", Poltava, Ukraine

EDUCATION PERSONAL QUALITIES OF FUTURE DOCTORS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

We consider the problem of modern high medical education, it appears the relationship between training and educational objectives medical university as a basis for creating professional doctor.

Keywords: future doctor, education, higher medical education, personality, communicative culture, humanity, responsibility, moral qualities.

УДК 37.017

МАРИНА БАБЕНКО

Красноармійський індустріальний інститут ДВНЗ «Донецький національний технічний університет», Україна

АКТУАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ МЕТОДІВ А.С.МАКАРЕНКА У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ШКОЛИ

Обґрунтовано професійно-особистісну модель сучасного інженера. Доведено актуальність педагогічних методів А.С.Макаренка у навчально-виховному процесі вищої технічної школи.

***Ключові слова:** технологічна модернізація, педагогічна концепція, модернізація навчального процесу, професійне навчання, вища технічна школа.*

Постановка проблеми. Один із ключових напрямків соціально-економічного поступу сучасної України – технологічна модернізація, інструментом якої є промислова політика, що включає в себе комплекс державних заходів з розвитку індустріальної бази країни. Серед складових, які покликана забезпечити промислова політика, найважливішими є технічний прогрес, політика освіти та підготовки кадрів, підтримка нових технологій [1]. Успішна реалізація поставлених нею завдань можлива при залученні висококваліфікованих інженерних кадрів сучасного рівня.

Незаперечним фактом сьогодення є те, що у світі жорсткої конкуренції та швидких технологічних змін, окрім професійного розвитку, обов'язковим є розвиток соціокультурний. Саме професійне навчання на рівні світових стандартів і освіта на рівні загальнолюдських цінностей є важливою частиною вирішення головних проблем забезпечення темпів економічного зростання в умовах відкритого економічного суспільства. Тобто, професійна модель інженера сучасного рівня формується з урахуванням моральної складової, що потребує удосконалення освітніх технологій. З метою успішного розв'язання навчально-виховних завдань вищої школи доцільно враховувати досвід та досягнення видатних педагогів попередніх поколінь. Особливої актуальності в контексті формування фахівця у відповідності до світових вимог набувають педагогічні дослідження А.С.Макаренка.

Аналіз досліджень і публікацій. Для сьогодення науково-теоретична спадщина А. С. Макаренка є, безсумнівно, актуальною. Доказом цьому можуть слугувати праці Л. В. Бабенко, В. І. Беляєва, П. В. Горностаєва, Л. І. Гриценко, І. Ф. Козлова, В. І. Малініна, В. Ф. Моргуна, С. В. Новобранець, П. І. Петренко, С. Ю. Савінової, М. Д. Ярмаченка та інших сучасних педагогів [2-4]. Макаренківські ідеї є науковою основою для нинішніх і майбутніх поколінь не тільки на території пострадянського простору, але й далеко за кордоном: у Німеччині, Італії, Америці та інших країнах, незважаючи на те, що на межі 80-х – 90-х років ХХ ст., в часи інтенсивних політико-ідеологічних змін у суспільстві, відзначалися спроби критикувати спадок А. С. Макаренка.

Різноманіття педагогічних пошуків Антона Семеновича являє собою багатий науковий матеріал, що розкриває безліч науково-педагогічних напрямків. Більшість із них стосується дитячого та підліткового виховання. А оскільки виховання – процес довготривалий, неперервний, то він продовжується і після закінчення загальноосвітньої школи. Проте праця, присвячених використанню педагогічного досвіду А.С.Макаренка в умовах вищої школи, існує небагато. Зокрема, питання щодо актуальності методики видатного педагога для виховання майбутніх інженерів залишається відкритим.

Метою даної статті є обґрунтування актуальності застосування педагогічних методів А.С.Макаренка у навчально-виховному процесі вищої технічної школи. Реалізація поставленої мети вимагає визначення основних складових професійної моделі сучасного інженера та висвітлення основних педагогічних постулатів А.С.Макаренка в концепції сучасності навчально-виховних процесів в умовах вищої технічної школи.

Виклад основного матеріалу. Згідно визначення [5], інженер – це спеціаліст з вищою технічною освітою, який використовує науково-технічні знання для вирішення технічних проблем, управління процесом створення технічних систем, проектування, організації виробництва, впровадження в нього науково-технічних інновацій. Виділяють наступні основні категорії інженерів: виробничник, дослідник та системотехнік – що свідчить про необхідність всебічності професійно-особистісного розвитку. Отже, в один ряд зі спеціальною компетенцією можна поставити соціокультурну компетенцію, яка однозначно є орієнтованою на розвиток особистості майбутнього фахівця. Саме професійне навчання на рівні світових стандартів і освіта на рівні загальнолюдських цінностей є важливою частиною вирішення головних проблем забезпечення темпів зростання в умовах відкритого економічного суспільства.

З урахуванням вищезазначеного, професійна модель сучасного інженера має складатися з двох блоків: професійного та ціннісно-орієнтаційного. До основних компонентів професійного блоку відносяться когнітивний та креативний. Когнітивний компонент (аналітичні уміння) – це вміння проводити цілісний аналіз інформації; систематизувати інформацію, проектувати результат. Креативний компонент (діагностичні вміння) – вміння здійснювати інноваційні та комбінаційні процеси, пов'язані з умінням прогнозування; визначати стратегічні, тактичні та оперативні цілі; обирати нові методи роботи; приймати управлінські рішення; діагностувати можливі варіанти рішень. Ціннісно-орієнтаційний блок включає три компоненти: емоційно-вольовий (характеризує впевненість у власних діях у відповідності з оцінкою подій; вияви цілеспрямованості, наполегливості, активності); морально-етичний (вияви почуття патріотизму, дотримання дисципліни, духовності); рефлексивний (корекційні вміння: самоаналіз, самокорекція, самооцінка). На особливу увагу заслуговує комунікативний компонент, який можна віднести одночасно до двох блоків професійної моделі, оскільки він поєднує вміння водночас орієнтуватись у соціальному і професійному просторі [6].

Складена модель професійно важливих та особистісних якостей фахівця доводить необхідність формування у майбутніх інженерів світоглядного характеру, аксіологічного сенсу, реальної соціальної та виробничої професійної діяльності у відповідності з вимогами сучасності, використовуючи освітнє середовище вищого закладу у якості фактора, умови та засобу. Причому, якщо рівень професійних якостей є результатом успішно виконаного навчального плану, то відповідність особистісних якостей вимогам сучасності є результатом процесу морального виховання. Неможливо обмежити часом та методиками процес формування у студентів загальнолюдських цінностей, він є безперервним та творчим. Виховання студентів може здійснюватись під час аудиторних занять, консультацій, на організованих виховних заходах; успішність його залежить від майстерності педагогів. У зв'язку з цим обов'язковим є звертання до педагогічних праць великих педагогів минулого, серед яких особливої актуальності набуває виховний досвід А. С. Макаренка.

Особливістю концепції Макаренка є підхід до професійного навчання і виховання на основі соціально-економічної, господарської та управлінської діяльності, що актуалізує науково-педагогічну спадщину великого педагога у виховних умовах вищої технічної школи сьогодення. Щодо професійного навчання, яке ґрунтується на принципах концепції трудового виховання Макаренка, то тут є елементи, які й нині не втратили свого значення. Передусім – це інтелектуальна насиченість трудового і професійного навчання. Результати виховання, що ґрунтувалися на концепції Макаренка, ставали компонентом професійної підготовленості, а професійна підготовленість, здобута в його закладах – показником вихованості.

Значна увага у педагогічних працях Антона Семеновича приділяється формуванню особистісних якостей майбутніх фахівців. Ідея виховання дисциплінованості пронизує всі літературні твори Макаренка, який розглядав дисципліну як категорію моральну та політичну. «Наша дисципліна – це поєднання повної свідомості, ясності, повного розуміння, загального для всіх розуміння – як необхідно вчинити, з ясною, цілком точною зовнішньою формою, яка не допускає суперечок, розбіжностей, заперечень, балаканини. Ця гармонія двох ідей у дисципліні – найбільш складна річ... Справжня дисципліна не може бути умовою роботи, вона може бути тільки результатом усієї роботи та всіх методів» [7, с.203].

На особливу увагу заслуговує поняття «дисципліна точності». «Дисципліна точності – це особливий вид стереотипу у праці, діях, у характері мислення та психічних функцій. Вона проявляється в економічному використанні часу, у вмінні довести розпочату справу до кінця, у моральній поведінці особистості або цілого колективу» [8, с.143]. А. С. Макаренко вважав, що в процесі виховання точності необхідно починати з вихователів. Виходячи з сутності його промов, сформулюємо передумови виховання точності:

- 1) осмислення значення точності, розуміння її важливості та необхідності;
- 2) емоційно-естетичне ставлення до досвіду точності в особистому та суспільному житті та, як його результат, – нестерпиме ставлення до явищ неточності;
- 3) висока вимогливість із боку викладачів у поєднанні з особистим прикладом поведінки.

З поглядом у майбутнє він писав: «...Точність, здатність приходити вчасно, висловлюватись визначено, вимагати ясно та ясно відповідати, – буде обов'язково перевірятись із етичної точки зору, а не тільки з точки зору ділової...» [8, с. 144].

Однією з провідних ідей становлення «правильної» особистості є самовиховання, аргументацією чому є вислів про лінощі, які «подолати можна самонавіюванням, самовихованням. Для цього є єдиний, найвірніший спосіб – це примусити себе робити те діло, яке необхідно робити. Іншого способу немає» [7, с. 204].

Взаємовідносини між особистістю та колективом є центральною проблемою у спадщині А. С. Макаренка. Основний принцип керівника: «якомога більше вимоги до людини, але разом з тим і якомога більше поваги до неї. Не можна вимагати більшого від людини, яку ми не поважаємо. Коли ми від людини багато вимагаємо, то у цьому самому полягає наша повага, саме тому ми вимагаємо, саме тому, що ця вимога виконується ми і поважаємо людину» [8, с.315].

Положення Макаренка про виховання самостійності передбачає проведення великої самостійної роботи, що, у свою чергу, змінює відносини між вихованцем і вихователем, ставить вихованця у позицію «активного керівника», «експерта» виховного процесу, а вихователя – у позицію помічника, консультанта. Саме ці зміни ролей краще реалізуються в умовах сучасного виробництва.

Необхідно також підкреслити ідейно-патріотичний напрямок діяльності А. С. Макаренка, який на своєму педагогічному посту самовіддано, талановито служив державі, батьківщині, народу, як красномовно свідчать його практичні справи у виховних закладах, наукова та літературна творчість. Це є особливо актуальним, оскільки виховний процес у ВНЗ повинен ґрунтуватися на національних ідеях, ідеях побудови державності, патріотизмі, вірності своєму народові. Тож почуття патріотизму повинне розглядатись також у контексті ставлення до своєї професійної справи як «до вищого ступеня виконання обов'язку, вищої форми діяльності».

Висновки. Враховуючи фахове визначення професії інженера, пріоритетні напрямки сучасної державної промислової політики, було складено професійну модель сучасного інженера, яка єднає в собі професійні та загальнолюдські цінності. Формування сучасного фахівця принципово нового рівня потребує реалізації освітніх процесів у вищій школі шляхом синтезу навчальної та виховної складових, адже особистість випускника вищого навчального закладу має бути сформована, перш за все, морально, її духовний потенціал,

крім професійного, повинен відповідати рівню вирішення найскладніших завдань згідно із законами розвитку природи та суспільства.

При вдосконаленні освітніх технологій необхідно орієнтуватись на сучасну модель фахівця світового рівня, яка повинна являти собою синтез професійних та загальнолюдських якостей з урахуванням технологічних та соціальних перетворень процесів цивілізації. У зв'язку з цим набувають актуальності науково-педагогічні праці А. С. Макаренка, які не лише не втратили свого значення, а й набирають більшої ваги в умовах сьогодення.

У подальшому планується проведення педагогічного експерименту з метою аналізу ефективності реалізації виховного процесу в умовах конкретного вищого навчального закладу з використанням методів А. С. Макаренка.

Список використаних джерел

1. Новий курс: реформи в Україні. 2010-2015. Національна доповідь / за заг. ред. В. М. Гейця [та ін.]. – К.: НВЦ НБУВ, 2010. – 232 с.
2. Беляев В. И. Педагогика А.С.Макаренко: традиции и новаторство / В. И. Беляев. – М.: Издательство МНЭПУ, 2000. – 224 с.
3. Горностаев П. В. Теоретико-методологические обоснования гуманистической педагогики А. С. Макаренко / П. В. Горностаев // Гуманистическая парадигма образования и воспитания... – М.: ИТИП РАО, 1998. – С. 155-157.
4. Моргун В. Ф. Школа-хозяйство А. С. Макаренко: ступень или вершина образования / В. Ф. Моргун // Психология личности в педагогике А. С. Макаренко. – Полтава, 2002. – С.69-75.
5. Гончаров С. М. Основы педагогической работы / С. М. Гончаров. – Рівне: РДТУ, 2001. – 256с.
6. Белоновская И. Д. Инженерная компетентность специалиста: теория и практика формирования / И. Д. Белоновская. – Москва: ЗАО «Дом педагогики», 2005. – 241 с.
7. Макаренко А.С. Избранные произведения: В 3-х т. / Антон Семёнович Макаренко. – К.: Рад. школа, 1983 – 1984. – Т.3. Общие проблемы педагогики. 1984. – 576 с.
8. Макаренко А.С. Сочинения: В 7-ми т./ Антон Семёнович Макаренко. – М.: Педагогика, 1957 – 1958. – Т.5. 1558. – с.434.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2013

Бабенко М.

Красноармейский индустриальный институт ГВУЗ «Донецкий национальный технический университет», Украина

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ А. С. МАКАРЕНКО В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ

Обоснована професійно-личностная модель современного инженера. Доказана актуальность педагогических методов А. С. Макаренко в учебно-воспитательном процессе высшей технической школы.

Ключевые слова: технологическая модернизация, педагогическая концепция, модернизация учебного процесса, профессиональное обучение, высшая техническая школа.

Babenko M.

Krasnoarmeysk industrial institute, Donetsk National Technical University, Ukraine

ACTUALIZATION OF MAKARENKO TEACHING METHODS IN THE HIGH TECHNICAL SCHOOL'S EDUCATIONAL PROCESS

The article considers foundation of professional and personal model of a modern engineer. Proved the relevance of Makarenko's teaching methods in the educational process of higher technical education.

Keywords: technological modernization, educational concept, modernization of the educational process, professional training, higher technical education.

УДК 378.015.311:379.8

ЮЛІЯ БОЛОВАЦЬКА

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЛЕВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК ЦІЛІСНОГО ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ВНЗ

У статті проаналізовано підходи щодо проектування цілісного виховного середовища вищого навчального закладу. Особливу увагу приділено впливу культурно-дозвіллевої діяльності на виховання студентів.

***Ключові слова:** середовище, виховне середовище вищого навчального закладу, культурно-дозвіллева діяльність, творчий розвиток студентської молоді.*

Постановка проблеми. Сьогодні в Україні тривають реформи, спрямовані на оновлення вищої освіти, зокрема виховного процесу.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури виявлено суперечності між зростаючою потребою сучасного суспільства у творчій особистості та існуючою системою підготовки студентів, яка недостатньо реалізує потенціал ВНЗ з розвитку творчості. Ці протиріччя зумовлені невідповідністю між сутністю виховання, культурно-дозвіллевою діяльністю й існуючими формами і методами проведення дозвілля.

Серед потужних виховних факторів, які впливають на творчий розвиток особистості, вагоме місце займає створення цілісного виховного середовища ВНЗ. Створення такого виховного середовища має бути орієнтоване на розвиток творчих здібностей студентської молоді в умовах культурно-дозвіллевої діяльності.

Культурно-дозвіллева діяльність являє собою багатогранну, цілісну систему, яка включає педагогічні методика і технології, що створюють можливості вибору змісту, форм і засобів виховання студентської молоді, забезпечують альтернативність у задоволенні духовних запитів особистості, її інтересів, пізнавальних та інтелектуальних можливостей. Це частина виховної системи, що спрямована на розвиток особистості та створення культурних цінностей. При цьому ефективність культурно-дозвіллевої діяльності досягається не за рахунок збільшення кількості виховних заходів, а шляхом підвищення їхньої якості. В процесі організації дозвілля є елементи творчості, коли студенти із суб'єктів споживання перетворюються на суб'єктів творення [2, с. 176].

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема створення виховного середовища як найбільш доцільної форми організації життєдіяльності студентів, розвитку на засадах моральних та естетичних ідеалів висвітлено в дослідженнях вітчизняних (І. Бех, О. Безпалько, І. Зверева, В. Сластьонін) та зарубіжних (М. Вебер, Ф. Фідлер) науковців.

Як слушно зауважує Н. Селіванова, у ХХ столітті сформувалася нова група технологій – соціальна технологія, і виховне середовище є яскравим її проявом [4, с. 38].

У працях А. Аріарського, Ю. Бондаревської, М. Кривко, В. Рачкова, В. Тріодіна розкрито проблеми організації дозвіллевої діяльності у вищих навчальних закладах. Аналіз наукових праць показав, що проблема культурно-дозвіллевої діяльності як складника цілісного виховного середовища ВНЗ ще недостатньо досліджена як у теоретичному, так і в практичному аспектах. Поняття «виховний простір», «цілісне виховне середовище» вимагають теоретичного обґрунтування та практичної розробки методів і засобів культурно-дозвіллевої діяльності з орієнтацією на творчу самореалізацію особистості, врахування її індивідуальних особливостей.

Актуальність окресленої проблеми обумовила **мету** нашого дослідження – проаналізувати культурно-дозвілєву діяльність у контексті цілісного виховного середовища ВНЗ та фактори її впливу на розвиток творчих здібностей студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. Виховання у вищій школі творчої професійно компетентної особистості, що здатна брати активну участь у культурно-дозвілєвій діяльності, вимагає проектування цілісного виховного середовища, зорієнтованого на встановлення продуктивних, психологічно комфортних взаємовідносин між суб'єктами. Негативно впливає на його проектування зниження в суспільстві соціального статусу науково-педагогічних працівників, відсутність у викладачів матеріальних і моральних стимулів для ефективної педагогічної діяльності. Потребує підвищення професійний і культурний рівень частини викладачів.

Виховне середовище виникає в результаті конструктивної діяльності його суб'єктів, умінні працювати в команді.

Термін «виховне середовище» має тривалу історію. Звернемося до історико-педагогічного аналізу цієї проблеми. У теорії та практиці виховання першої половини ХХ століття знаходимо передумови трактування середовища як засобу управління процесом становлення особистості дитини. Зокрема, С. Шацький стверджує, що «...весь педагогічний процес як складне явище соціального порядку спрямовується в ту чи іншу сторону, змінюється якісно або кількісно у залежності від зміни середовища» [5, с. 132].

На думку В. Докучаєвої, середовище сприймається не тільки як об'єктивний чинник становлення особистості, але й як об'єкт педагогічного впливу, у результаті чого вона стає засобом виховання: «...середовище, яке створюється з метою педагогічного впливу» [2, с. 202].

Нам імponує думка Л. Виготського про те, що «... вчитель є організатором та управлінцем виховного середовища».

Л. Новікова зауважує, що у будь-якому випадку середовище трактується як об'єктивно дані обставини, якими, за наявності певної мети, можна більш-менш успішно керувати [3, с. 47].

Зважаючи на існуючі підходи до визначення виховного середовища, ми розглядаємо цілісне виховне середовище ВНЗ як педагогічно організовану, особистісно зорієнтовану форму особистісного та професійного розвитку студентської молоді. При цьому слід наголосити, що не варто розглядати цілісне виховне середовище як однобічний вплив спеціально організованого педагогічного середовища. Функціональну природу виховного середовища визначає оптимально побудована педагогічна взаємодія, в якій студент не лише сприймає вплив суб'єктів виховного середовища, а й сам набуває якості суб'єкта, обумовлюючи тим самим стан і тактику розвитку цілісного виховного вузівського середовища.

У контексті нашого дослідження ми здійснили спробу визначити основні фактори впливу виховного середовища Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка на становлення особистості майбутніх педагогів. Ми виходили з тих міркувань, що будь-яка освітня система, що формує особистість лише через інформаційний канал, у своїй основі не спроможна забезпечити всебічно-повноцінного розвитку людини [1, с. 119]. Вагомим складником виховного середовища ВНЗ у цьому контексті є система виховної діяльності.

Розроблена і апробована нами система виховної діяльності на природничому факультеті ПНПУ імені В.Г. Короленка передбачає:

1. розвиток особистості студента як суб'єкта власного життя;
2. створення умов для самореалізації, самоствердження, прояву творчих здібностей і нахилів кожного студента факультету;
3. формування професійних якостей майбутніх учителів через залучення до різних видів діяльності (культурно-дозвілєвої, громадської, художньо-творчої, спортивної, тощо).

До основних складових цілісної системи виховного середовища природничого факультету входить:

- наукова розробка цілісної системи виховної діяльності зі студентами на засадах співробітництва, особистісно-діяльнісного підходу;
- співпраця з органами студентського самоврядування факультету, університету;
- планування виховної діяльності на факультеті;
- співпраця з громадськими та державними організаціями, відділом у справах сім'ї, молоді та спорту виконавчого комітету Полтавської міської ради;
- діяльність гуртків, студій, клубів за інтересами;
- виховна діяльність у гуртожитках;
- утвердження традицій факультету та пошук інновацій.

Варто відмітити імпрезу як важливу форму діяльності з формування у студентської молоді природничого факультету професійних якостей.

Імпреза – комплексна, колективна, тематична форма організації добродійної діяльності студентів, викладачів, співробітників факультету, присвячена актуальній соціально-педагогічній проблемі та шляхам її вирішення засобами художньо-творчої діяльності. Студенти факультету традиційно відвідують дитячі притулки, спілкуються з дітьми, демонструють підготовлені тематичні ранки, постановки, казки. Така форма роботи дає можливість її учасникам проявити свої здібності, розкрити творчий потенціал, підтримати тих, хто потребує допомоги (дітей-сиріт, творчо обдаровану молодь або конкретний заклад для дітей та молоді). Це дає підстави розглядати систему виховної діяльності зі студентством як важливу складову цілісного виховного середовища ВНЗ через особистісне зростання і колективне становлення.

Вважаємо, що виховне середовище ВНЗ є динамічною, складно організованою соціально-педагогічною системою, яка функціонально об'єднує наступні підсистеми:

- *особистісно-професійного розвитку*, що ініціює розвиток і реалізацію творчого потенціалу суб'єктів виховання, зміцнюючи у студентів здібності до створення оригінального освітнього і наукового продукту, соціальної активності, відповідальності за рішення, які приймаються;
- *інституціональну*, зберігаючи спадкоємність традицій, культурних, національних і регіональних особливостей, що надають проектувального характеру освітньо-виховному процесу;
- *подієво-тимчасову*, включаючи впорядковану сукупність взаємозв'язаних подій, створених у сфері перебування суб'єктів виховання, що підвищують їх сенситивність до творчості.

Під час моделювання цілісного виховного середовища ВНЗ важливе значення має залученість студентської молоді до культурно-дозвілєвої діяльності. Адже найважливішим завданням вищої школи є не лише підготовка висококваліфікованого фахівця, але й особистості, здатної до саморозвитку та самоосвіти, що має систему цінностей, які забезпечують його активну участь у становленні громадянського суспільства. Усі ці вимоги можуть успішно реалізовуватися вищим навчальним закладом через цілісне виховне середовище, де важливим складником є організація культурно-дозвілєвої діяльності студентів.

Дослідники педагогіки дозвілля культурно-дозвілєву діяльність визначають як: процес освоєння людиною світу; колективний та індивідуальний спосіб життєдіяльності людей, які здатні створювати, зберігати та поширювати культурні цінності; спеціалізовану підсистему духовно-культурного життя суспільства; сферу життєдіяльності що відкриває унікальні умови формування внутрішнього світу, підвищення культури і всебічного розвитку особистості; засіб розкриття і реалізації сутнісних сил людини [2, с. 82].

Специфіка механізму культурно-дозвілєвої діяльності обумовлена дозвілєвими потребами суб'єкта, глибина яких характеризує його з сутнісного боку, показує відповідний рівень розвитку. Особливо чітко потреби проявляються в діяльності з засвоєння культурних цінностей і їх створення.

А. Жарков відмічає, що саме потреба служить спонукачем до діяльності, але цілеспрямованою вона стає тоді, коли людина бачить реально або у своєму уявленні предмет, що задовольняє потреби. Цей предмет і стає мотивом діяльності. Тож культурно-дозвілєва діяльність є соціальною і характеризується можливістю до саморозвитку та самореалізації суб'єкта в залежності від рівня розвитку, творчого потенціалу, спрямованості духовного спілкування, що дозволяє кожній людині бути об'єктом культурної дії, носієм культури та її творцем [3, с. 126].

Специфіка культурно-дозвілєвої діяльності ВНЗ полягає в домінуванні особистих інтересів і схильностей студентів, її емоційному забарвленні, педагогічній доцільності організації, відсутності нав'язливого контролю. Особливе значення культурно-дозвілєва діяльність має для молоді, яка проходить період інтенсивного становлення особистості, адже саме дозвілля допомагає їй у реалізації здібностей, духовному та творчому розвитку.

Як складник цілісного виховного середовища ВНЗ, дозвілля забезпечує:

- розвиток інтелектуальних, психічних, фізичних функцій;
- розвиток емоційних, творчих здібностей студентської молоді;
- зміну ставлення до себе, становлення самосвідомості;
- зміну ставлення до світу – формування світогляду, активної життєвої позиції.

Попри те, що пріоритетність особистості у вищій освіті зростає, і головною метою є формування і розвиток особистості фахівця, педагогіка на всіх рівнях навчально-виховного процесу підмінена дидактикою.

Як показує практика, у виховному середовищі вищих навчальних закладів відбувається об'єктивний процес зміщення акценту громадського виховання на самовиховання, самоформування особистості. Цей інноваційний процес свідчить про вплив на виховання демократичних процесів у суспільстві, розвитку ринкових стосунків, оволодіння молоддю новими соціальними навичками.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, цілісне виховне середовище вищого навчального закладу є важливим фактором професійного становлення і особистісного розвитку студентської молоді. Культурно-дозвілєва діяльність як важлива його складова спрямована на здобуття студентами знань, умінь і навичок за інтересами, реалізацію духовного і творчого потенціалу, професійне самовизначення, створення культурних цінностей.

Перспективи подальших досліджень у даному контексті ми вбачаємо у вивченні сутнісних особливостей цілісного виховного середовища ВНЗ стосовно його впливу на формування особистості майбутнього педагога.

Список використаних джерел

1. Виховна робота зі студентською молоддю: Навч. посіб. / [За заг. ред. Т. Ю. Осипової]. – Одеса: Фенікс, 2006. – 288 с.
2. Докучаєва В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі / В. В. Докучаєва. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 304 с.
3. Жарков А. Д. Теория и технология культурно-досуговой деятельности / А. Д. Жарков. – М.: Издательский Дом МГУКИ, 2007. – 480 с.
4. Новикова Л. И. Школа и среда / Л. И. Новикова. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
5. Селиванова Н. Л. Воспитательная среда как объект педагогического исследования / Н. Л. Селиванова – Калуга: Институт повышения квалификации учителей, 2000. – 248 с.
6. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: в 4-х томах. / С. Т. Шацкий. – М.: Просвещение, 1964 – . – Т. 2. – 1964. – 475 с.

Стаття надійшла до редакції 28. 03. 2013.

Боловацкая Ю.

Полтавский национальный педагогический университет имени В.Г. Короленко, Украина

КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЦЕЛОСТНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

В статье проанализированы взгляды ученых относительно проектирования целостной воспитательной среды высшего учебного заведения. Отражен вопрос влияния культурно-досуговой деятельности как составляющей воспитательной среды ВУЗА на творческое развитие студенческой молодежи.

Ключевые слова: *среда, воспитательная среда высшего учебного заведения, культурно-досуговая деятельность, творческое развитие студенческой молодежи.*

Bolovatskaya Y.

Poltava Korolenko national pedagogical university, Ukraine

CULTURAL AND RECREATIONAL ACTIVITIES AS CONSTITUENT OF INTEGRAL EDUCATOR ENVIRONMENT OF UNIVERSITY

In the article the looks of scientists are analyzed in relation to planning of integral educator environment of institution of higher learning. The question of influence cultural and recreation activities is reflected as a making educator environment of institution of higher learning on creative development of student young people.

Keywords: *environment, educator environment of institution of higher learning, cultural and recreational activities, creative development of student young people.*

УДК 371.147

ЯНА БОНДАРУК

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

ВПЛИВ ПРОФЕСІЙНИХ СТАНДАРТІВ ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ НА НАВЧАЛЬНІ ДОСЯГНЕННЯ УЧНІВ У США

Стаття присвячена дослідженню впливу професійних стандартів для вчителів на навчальні досягнення учнів. Проведено аналіз сучасних підходів до організації навчання учнів, зокрема, у американській освіті.

Ключові слова: *професійні стандарти, професійний розвиток, система підвищення кваліфікації вчителів.*

Постановка проблеми. Знання, вміння й практика вчителів вдосконалюється впродовж їх педагогічної діяльності, що продиктовано швидким розвитком усіх сфер діяльності людства. Сьогодні професійним вважається той вчитель, який постійно підвищує кваліфікацію з метою навчання різних учнів у швидкозмінному й високотехнологічному світі. Якими б якісними й ефективними не були програми підготовки майбутніх учителів, вони не можуть повністю задовольнити професійних потреб педагогів і підготувати їх до кваліфікованої діяльності впродовж педагогічної кар'єри.

Вчитель є основою всієї освітньої системи і найважливішою фігурою у внесені радикальних, ефективних змін до навчального процесу. Крім того, вчитель може виступати одним із чинників зміни освітньої системи, впроваджуючи нові підходи до навчання учнів. Тож сьогодні на особливу увагу заслуговують напрями й підходи до вдосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів. «Якість освітньої системи не може бути вищою за якісних вчителів у ній» [4, с.16].

Навчання учнів – це більше, ніж просто методологія. Розуміння того, як навчати учнів, використання ефективних методів навчання, усвідомлення важливості впливу сім'ї й

суспільства на успішне навчання учнів, аналіз результатів наукових досліджень для покращення педагогічної практики – все це, в кінцевому рахунку, залежить від професійних стандартів і їхнього впливу на професійний розвиток учителів. Етичне, філософське, теоретичне розуміння навчання й викладання дозволяє вчителям краще зрозуміти сучасні стратегії та способи вдосконалення навчання й розвитку учнів.

Актуальність дослідження зумовлена сучасними трансформаціями в освітній системі. Щоб відповідати сучасним освітнім вимогам, учитель повинен постійно вдосконалювати професійні знання і вміння. Це призводить до нових підходів у організації навчального процесу вчителів у системі підвищення кваліфікації, спрямованих на постійне вдосконалення педагогічної діяльності вчителів у школі – покращення їх професійних знань і вмінь, методику викладання навчальних предметів, що позитивно впливатиме на показник успішності учнів.

Вивчення досвіду розвинених країн в організації професійного розвитку вчителів сприятиме об'єктивності освітньої практики нашої країни. Зокрема, рівень професійної підготовки вчителів, умови педагогічної діяльності є різними у США. Тому в цій країні здійснюється пошук нових підходів до покращення професійності вчителя, яка має відповідати сучасним освітнім стандартам. Інтерес до цього процесу і його актуальність для сучасної України визначив вибір теми нашого дослідження, спрямованого на визначення ролі та значення професійних стандартів у педагогічній практиці вчителів, головна мета якої полягає в підвищенні навчальних досягнень учнів.

Аналіз досліджень. Вітчизняні й зарубіжні вчені займаються вивченням різних аспектів професійної освіти вчителів: вплив інформаційно-комунікаційних технологій на професійну освіту (С. Шумаєва, Р. Тінкер, С. Страйкер, Л. Монк, І. Джанг, Дж. Картрайт, К. Бенкет, Т. Рівз), неперервний професійний розвиток учителів (Н. Мукан, Ф. Деленной, С. Хірш, С. Кірабо, Б. Джойс, Д. Рівз, Л. Дарлінг-Хаммонд, С. Вілсон), організація професійної підтримки для вчителів-початківців (Х. Вонг, Е. Бріттон, Д. Пімм, С. Рейзен, М. Хантлі, Т. Керол, С. Феймен-Немсер, С. Лі, С. Кардос, С. Джонсон), партнерство шкіл та педагогічних факультетів вищих навчальних закладів (О. Садовець, К. Еллам, Б. Додж, А. Грінберг, Д. Хекмен, Л. Міллер, Т. Стерн, Л. Ламберт), організація процесу сертифікації й ресертифікації для вчителів (Д. Енгус, Х. Хейн, М. Подгурский, Л. Бредшоу, С. Кемблін, В. Хевлей, Р. Флоден), роль професійних спільнот у неперервній освіті вчителів (Е. Бріттон, Х. Дое, Е. Фостер, М. Елінгер, А. Кеннеді, А. Адамс, Д. Росс, Б. Міллер, Дж. Стіглер). Та варто зазначити, що питання ефективної організації професійних стандартів для американських учителів та визначення їхнього впливу на показник успішності учнів є недостатньо вивченим.

Метою нашого дослідження є аналіз сучасного підходу до професійних стандартів для вчителів та визначення його впливу на навчання учнів у загальноосвітніх школах США.

Аналіз наукових праць, присвячених важливості використання професійних стандартів в організації професійного вдосконалення вчителів, сприятиме розвитку та реформуванню вітчизняної системи підвищення кваліфікації вчителів.

Виклад основного матеріалу. Система підвищення кваліфікації вчителів є підсистемою національної освітньої системи США, яка будується на демократичних і гуманістичних засадах. Її головна функція полягає в розвитку й самореалізації особистості [1, с. 105-106]. Незважаючи на те, що мета навчання в системі підвищення кваліфікації вчителів сьогодні може бути різною (професійна підтримка вчителів-початківців, ознаявлення вчителів з останніми дослідженнями у професійній сфері, навчання неангломовних учнів або спеціальна освіта) [12], сучасні професійні стандарти для вчителів, які вважаються основним елементом якісної організації професійного розвитку вчителів впродовж педагогічної діяльності, є однаковими як для вчителя-початківця, так і для досвідченого вчителя-професіонала.

Проте професійні стандарти можуть використовуватися з різною метою: допомогти в організації навчання учнів і педагогічної діяльності вчителів; формулювати професійні завдання, щоб покращити педагогічну практику вчителів, спрямовану на покращення

навчання учнів; формувати, контролювати, оцінювати покращення педагогічної діяльності вчителів, яка відповідає завданням професійної освіти педагогів.

Сучасні стандарти допомагають учителям не лише зрозуміти мету професійного розвитку, а й усвідомити новий підхід до навчання: кожен учень може і повинен бути успішним. Саме цей підхід визначає нові рівні відповідальності для досягнення найкращих показників успішності учнів. Тому професійні стандарти визначають основні ознаки ефективної педагогічної діяльності вчителів, яка має бути всеосяжною і розглядатись як складний, динамічний процес, де практичні й концептуальні елементи пов'язані між собою.

Важливість професійних стандартів для практикуючих учителів підкреслюється і тим, що на даний час лише 23% вчителів по всій країні і лише 14% у престижних школах США отримали повну педагогічну освіту в коледжах [3, с.5]. Тобто, більшість учителів, отримавши альтернативну освіту й базові знання і вміння, розпочинають педагогічну діяльність у школах без належної професійної підготовки. У такому випадку неперервне вдосконалення необхідних знань і вмінь й ефективна організація навчального процесу у системі підвищення кваліфікації вчителів за професійними стандартами є рушійною силою якісного навчання учнів.

У сучасних дослідженнях із питань якісної організації професійного розвитку вчителів зазначається, що стандарти ґрунтуються на результатах педагогічних досліджень щодо педагогічної практики вчителів і їх впливові на навчання учнів [7; 11]. Професійні стандарти поділяються на дві великі групи – для предметів гуманітарного циклу й природничих наук. Хоча спільним для всіх їх є основні ознаки якісного професійного розвитку вчителів: поглиблення знань з навчального предмета, послідовність у навчанні, зв'язок із практикою, активне навчання, колективна діяльність учителів [5; 6].

Крім того, в стандартах зазначається, що час, витрачений учителями на професійний розвиток, впливає на навчальні досягнення учнів [12]. Велика кількість загальноосвітніх шкіл у США переглядають розпорядок роботи, щоб надати якомога більше часу вчителям для додаткового професійного вдосконалення. Особлива увага надається тому, з якою метою використовується час і як учителі звітують про свою діяльність.

Варто відзначити, що основна вимога до кваліфікованого вчителя, визначена у сучасних професійних стандартах, полягає в його готовності до індивідуалізованого, успішного навчання учнів. Тобто, кваліфікований учитель має володіти знаннями, навичками та вміннями, необхідними для організації навчання учнів з різними індивідуальними особливостями (спільне навчання для відстаючих і успішних, талановитих учнів; навчання учнів із культурними й мовними розбіжностями та ін.). Професіоналізм учителя визначається його здатністю використовувати різні підходи до навчання кожної дитини, що дозволяє учням одночасно бути більш незалежними у навчанні й мати кращі можливості для співпраці між собою [10].

З'ясовано, що сьогодні учні повинні володіти не лише академічними, а й глобальними вміннями та знаннями (вміння вирішувати різного роду проблеми, цікавість, креативність, раціональність, комунікативність, знання технологій та ін.), необхідними для діяльності в сучасному світі. Тож професійний обов'язок кожного вчителя полягає в аналізі того, чого навчають учнів у школах США. А стандарти для вчителів описують, що вчителям слід знати і як діяти, щоб досягти бажаного результату у навчанні учнів. Особливо наголошується на тому, що висококваліфікованим вчителем стає лише педагог, який удосконалює професійні знання і вміння впродовж щоденної педагогічної практики. Саме такий вчитель допомагає учням у вирішенні складних проблем.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що вдосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів, який ґрунтується на професійних стандартах для вчителів, вважається важливою умовою якісного функціонування шкільної системи. Проте в більшості випадків освітня система залишає педагога наодинці з професійними проблемами, а викладання перетворює на незалежну діяльність вчителя, яка не

відповідає професійним стандартам. У зв'язку з цим у сучасній освітній сфері розглядаються нові можливості покращення навчальних досягнень учнів.

За результатами наукових досліджень встановлено, що колегіальна співпраця вчителів покращує педагогічну практику, тому вона має розглядатись як один із основних професійних стандартів для організації ефективного професійного розвитку вчителів. Саме така співпраця перетворює індивідуальний професійний розвиток на ефективне професійне зростання, яке можливе в межах професійної групи, де вчителі колективно вирішують певні проблеми, планують уроки, аналізують дослідження, оцінюють роботи учнів і цим самим краще організовують їхнє навчання [2, с. 34]. У професійних стандартах зазначається, що практика вчителів має бути відкритою, а вдосконалення вмінь і навичок неперервним, пов'язаним із педагогічною діяльністю й проходити у формі колегіальної співпраці [9, с.7-39].

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті аналізу значення і ролі стандартів у професійній діяльності вчителів та їхнього впливу на покращення навчальних досягнень учнів можна зробити висновок, що професійні стандарти у США допомагають учителям краще зрозуміти мету, важливість і складність своєї професії. У них відображається сучасний погляд на навчання учнів у високотехнологічному й глобальному суспільстві. Професійні стандарти є невід'ємною частиною національної освітньої політики США щодо розвитку умов удосконалення навчального процесу учнів і професійного розвитку вчителів.

З'ясовано, що основна мета стандартів полягає не в тотальному контролі за педагогічною діяльністю вчителів, а в підтримці вчителів у покращенні їхньої практики й пошуку способів підвищення показників успішності учнів. Тому сьогодні найголовніше завдання вчителя полягає у постійному вдосконаленні професійних знань і вмінь, у підвищенні кваліфікації з метою забезпечення якісного навчання учнів у загальноосвітній школі. Вчителі несуть відповідальність за сприятливе й безпечне навчальне середовище, у якому схвалюється й підтримується самобутня індивідуальність кожного учня.

Список використаних джерел

1. Мукан Н. Стандарти професійного розвитку педагогів у США / Н. Мукан // Освіта Донбасу: науково-методичне видання. – № 5/6. – 2005. – С. 99-106.
2. Поташник М. Профессиональные объединения педагогов. Методические рекомендации / М. Поташник. – М.: Педагогическое общество России. – 2002. – С. 34.
3. Auguste B., Kihn P., Miller M. Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching. – Washington, DC: McKinsey & Company, 2010. – 48 p.
4. Barber M. and Mourshed M. How the World's Best-performing School Systems Come Out on Top. – London: McKinsey and Company, 2007. – 70 p.
5. Blank R.K., de las Alas N., and Smith C. Does teacher professional development have effects on teaching and learning: Analysis of evaluation findings from programs for mathematics and science teachers in 14 states. – Washington, DC: Council of Chief State School Officers, 2008. – 42 p.
6. Darling-Hammond L., Wei R.C., Richardson N., Andree A., and Orphanos S. Professional learning in the learning profession: A status report on professional development in the U.S. and abroad. – Washington, DC: National Staff Development Council, 2009. – 162 p.
7. Gitomer D. H. Teacher quality in a changing policy landscape: Improvements in the teacher pool (ETS Policy Information Report). – Princeton, N.J.: Educational Testing Service, 2007. – 30 p.
8. Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium. Model Standards for Beginning Teacher Licensing, Assessment and Development: A Resource for State Dialogue. – Washington, DC: Council of Chief State School Officers, 1992. – 36 p.
9. Moolenaar N. M. A Social Network Perspective on Teacher Collaboration in Schools: Theory, Methodology, and Applications. // American Journal of Education. – Vol. 119. – No. 1. – 2012. – P. 7-39
10. National Board for Professional Teaching Standards. What teachers should know and be able to do [Електронний ресурс] – Режим доступу: 30.12.12: <http://www.nbpts.org/UserFiles/File/what_teachers.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
11. Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutions. – Washington, DC: National Council for Accreditation of Teacher Education, 2008. – 98 p.

12. Yoon K. S., Duncan T., Lee S. W.-Y., Scarloss B., and Shapley K. Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement (Issues & Answers Report, REL 2007–No. 033). – Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest, 2007. – 62 p.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2013

Бондарук Я.

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна

ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ НА УЧЕБНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ УЧЕНИКОВ В США

Статья посвящена исследованию влияния профессиональных стандартов для учителей на успеваемость учеников. Произведен анализ современного подхода к организации обучения учеников, в частности, в американском образовании.

Ключевые слова: профессиональные стандарты, профессиональное развитие, система повышения квалификации учителей.

Bondaruk Y.

Cherkasy National University named after Bogdan Khmelnytsky, Ukraine

EFFECT OF PROFESSIONAL STANDARDS FOR TEACHERS FOR EDUCATIONAL ACHIEVEMENT OF STUDENTS IN THE U.S.

The article is devoted to the research of the impact of teachers' professional standards on students' educational progress. The analysis of the current approach to the organization of teaching was carried out, in particular in U.S. education.

Keywords: professional standards, professional development, system of teachers' advanced training.

УДК 378.016:001.895

ЛЮДМИЛА ВОЛОШИНА

НИУ «Белгородский государственный университет», Россия

О ПРОБЛЕМАХ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В свете идей А.С. Макаренко о формировании профессионального мастерства педагога рассматриваются проблемы подготовки будущих магистров и бакалавров к педагогической деятельности в инновационном пространстве регионального дошкольного образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, инновационная деятельность, система дошкольного образования.

За последнее десятилетие значительно возрос инновационный потенциал региональной системы дошкольного образования. Мы стали свидетелями радикальных или базовых нововведений. Разработаны и внедряются принципиально новые программы дошкольного образования, ФГТ, новые образовательные технологии, в том числе информационно-коммуникационные, новые подходы к управлению, связанные с автономией, новые формы дошкольного образования. Имеют место комбинаторные, модифицирующие новшества, связанные с усовершенствованием, рационализацией того, что было. Выделены: ступень предшкольного образования, региональный компонент образовательной программы и т.д.

Но никакие, самые совершенные идеи и «продвинутые» программы и проекты не реализуются сами по себе. Педагог как субъект образовательного процесса является

главным действующим лицом любых инноваций в сфере образования. Поэтому как никогда актуальны сегодня идеи выдающегося педагога А.С. Макаренко о педагогическом мастерстве, о «системе перспективных линий» и целеполагании в педагогической деятельности, необходимости ориентирования на будущее [4, 5].

Существенные изменения в содержании, общем характере, стиле педагогического процесса в дошкольном учреждении требуют новых подходов к организации педагогического образования. Стратегические ориентиры системных изменений педагогического высшего образования нашли отражение в работах В. И. Ревякиной, В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева, Е. Н. Шиянова, А. П. Тряпициной [6,7,8]. Весьма востребована в современных условиях готовность и способность бакалавров и магистров к созданию, освоению, применению педагогических новшеств, их распространению в системе дошкольного образования.

В связи с этим кафедре дошкольной педагогики и психологии необходимо было решить ряд проблем, связанных с подготовкой будущих педагогов к инновационной деятельности в региональном дошкольном образовании:

во-первых, необходимо было определить цели и конечные результаты, т.е. специальные компетенции бакалавров и магистров педагогического образования, связанные с формированием готовности к инновационной деятельности;

во-вторых, внести коррективы в содержательный компонент ООП, отражающие инновационные процессы в дошкольном образовании, разработать новые программы, внести дополнения в рабочие программы;

в-третьих, обеспечить формирование введенных в ООП специальных компетенций в процессе изучения дисциплин профессионального цикла, педагогической практики, НИРС и самостоятельной работы студентов;

в-четвертых, найти способы включения будущих педагогов в единое инновационное образовательное пространство региона.

Подготовка бакалавров и магистров к инновационной педагогической деятельности носила этапный характер. Прежде чем проектировать процесс подготовки и определить его целевой, содержательный и деятельностный компоненты, совместно со студентами магистратуры были проведены:

– анкетирование выпускников кафедры с целью выявления мотивационной готовности выпускников к инновационной деятельности и восприимчивости к инновациям;

– анализ региональной образовательной деятельности (изучались программы и аналитические материалы по деятельности региональных и муниципальных экспериментальных площадок, банк данных актуального педагогического опыта, публикации в профессиональных журналах);

– далее, на основании маркетинговых исследований, были выявлены потребности заказчиков в изменениях качества подготовки выпускников к инновационной деятельности в дошкольном образовании. Анализ и оценка полученных данных позволили осуществить системное проектирование профессиональной подготовки.

Остановимся на способах решения обозначенных проблем. Анализ анкетирования потребителей и ФГОС ВПО по разделу, «Результаты освоения ООП по направлению подготовки» показал, что цели и итоги работы по подготовке будущих бакалавров направления 050100 Педагогическое образование ПОП «Дошкольное образование» не совсем отвечают запросам потребителей и современным тенденциям развития дошкольного образования и требуют определенных дополнений и коррекции в рамках специальных компетенций. Разработчиками ООП направления (проф. Волошина Л. Н., доц. Панасенко К. Е., доц. Шинкарева Л. В., доц. Шаталова Е. В.) были предложены и утверждены на заседании кафедры специальные компетентности, которые отражены в ООП:

– готов адаптировать, применять современные развивающие и здоровьесберегающие технологии в условиях общественного дошкольного образования и частного семейного воспитания ребенка (СК-5);

- готов осуществлять педагогическое сопровождение процесса воспитания и развития ребенка в разных моделях дошкольного образования (СК-6);
- готов определять перспективные направления развития педагогической деятельности и прогнозировать ее результаты с учетом региональных условий (СК-7);
- способен обеспечивать преемственность дошкольного и начального общего образования (СК-8);
- способен ориентироваться в инновационных процессах в российском и региональном дошкольном образовании (СК-9);
- готов создавать условия, способствующие становлению субъектности дошкольника (СК-10).

На наш взгляд, результаты подготовки будущих педагогов к успешному включению в инновационную деятельность в дошкольном образовании во многом определяются научной базой и методической обеспеченностью учебных программ. Преподавателями кафедры разработаны программы, учебно-методические комплексы дисциплин, учебные пособия по ряду дисциплин, обеспечивающих теоретическую и практическую подготовку будущих педагогов к включению в инновационную деятельность. Остановимся на их характеристике.

Весь спектр рассматриваемых проблем курса «Актуальные проблемы дошкольного образования» ориентирует студентов на новые ценности образования, новые педагогические идеи, способствует их подготовке к деятельности в условиях внедрения новых программ, новых форм, новых технологий дошкольного образования; раскрываются сущность и структура инновационных процессов. Программа учебной дисциплины «Воспитание здорового человека» отражает результаты прикладных исследований ученых России, региона, вуза по созданию здоровьесберегающего образовательного пространства, формированию компетентности здоровьесбережения обучающихся и педагогов, а также инновационный опыт работы образовательных учреждений Белгородчины по охране и укреплению здоровья.

Содержание программы курса разработано в рамках инновационной программы НИУ «БелГУ» «Здоровьесберегающая система подготовки конкурентоспособных кадров для наукоёмких экономических областей и социальной сферы региона» и в соответствии с требованиями ФГОС ВПО (2010 г.) к качеству подготовки специалистов по осуществлению здоровьесберегающей функции в образовательном процессе дошкольного учреждения, начальной школы и других образовательных учреждений. Она может быть использована как дисциплина профильной подготовки бакалавров по направлению 050100.62 Педагогическое образование.

В помощь студентам, изучающим курс, создано учебное пособие. Данное пособие строится на принципе симультантности (проблемности, диалогизации, моделирования) и отражает современные технологии развития компетентности здоровьесбережения у будущих педагогов на основе осуществления комплексного и интегрированного подходов к профессиональной подготовке. В основу его разработки заложена технология модульности, позволяющая объединить содержательную и процессуальную системы деятельности. Развитию творческой активности студентов, созданию условий для самореализации и в перспективе повышению мотивационной готовности к инновациям способствуют творческие задания:

- проектирование модели здоровой личности;
- составление программы «минимум» и «максимум» по самооздоровлению;
- защита авторского проекта «Здоровый педагог – здоровое поколение»;
- конкурс на лучшую игру-тренинг по снятию психоэмоционального напряжения.

При подготовке авторского социально-педагогического проекта допускается взаимодействие студентов в «малых группах».

Проект включает в себя:

- постановку проблемы и задач;
- обоснование его актуальности;

- построение гипотезы;
- структурирование содержательной части;
- использование исследовательских моментов;
- достижение поставленных целей и задач.

В профессиональной подготовке важно учесть и тот факт, что региональная система дошкольного образования развивается за счет творчества, новаторства, иначе говоря, инновационной деятельности ее представителей.

В Белгородской области много детских садов, которые известны не только в регионе, но и в России. Педагоги дошкольных учреждений Белгородчины стремятся достойно встречать вызовы времени, успешно решать задачи повышения качества дошкольного образования без потерь в здоровье. Поэтому, на наш взгляд, очень важно познакомить в период профессионального становления и развития бакалавров и магистров с инновационными процессами в системе регионального дошкольного образования. Первоначальные представления студенты получают в процессе изучения дисциплины «Инновационные процессы в системе дошкольного образования». Далее этому способствует включение студентов в экспериментальную деятельность ДОО при выполнении лабораторных, курсовых, выпускных квалификационных работ, а также организации педагогической практики на базе инновационных ДОО.

Ежегодно кафедра получает заказ управления образования администрации г. Белгорода на выполнение исследований по региональной тематике. Студенты магистратуры в период педагогической практики включаются в плановые маркетинговые исследования управления образования, что позволяет им объективно изучить и оценить существующие проблемы дошкольного образования.

Вуз всемерно поддерживает научно-исследовательскую деятельность студентов по региональной тематике. Победителями внутривузовского конкурса грантов 2011 г. стали проекты магистрантов Прохоровой А. «Моделирование педагогического процесса по освоению старшими дошкольниками образовательной области «Здоровье», Якуш О. «Управление развитием адаптационного потенциала молодых педагогов в условиях дошкольного образовательного учреждения» (науч. рук. д.п.н, проф. Л. Н. Волошина). Диссертационные исследования выпускников магистратуры Соломиной Натальи «Управление развитием культуры здоровья субъектов образовательного процесса дошкольного учреждения», Боковой Ирины «Управление инновационной деятельностью педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения», выполненные в рамках регионального и муниципального экспериментов, стали лауреатами внутривузовского конкурса исследовательских работ по педагогике. Диссертационная работа выпускницы магистратуры Кривцовой Е. А. (н. рук. д.п.н, проф. Л. Н. Волошина) заняла 2 место во внутривузовском конкурсе НИРС по региональной тематике 2012 г. Проект МБДОУ №69, выполненный по материалам исследования, отмечен Дипломом II степени и премией Всероссийского конкурса «Детские сады – детям», проводимого под эгидой партии «Единая Россия». Стимулирующее влияние на развитие инновационного потенциала выпускников кафедры оказывает участие в профессиональных конкурсах разного уровня. Еще в период обучения в магистратуре Серебряным призером Всероссийских Дельфийских игр 2010 г. в номинации «Искусство воспитания» стала Сазонова Руслана, финалистом этих игр 2012 г. стала выпускница бакалавриата Захарова Карина. Победителями и дипломантами городского конкурса профессионального мастерства молодых педагогов за последние 3 года стали студенты магистратуры Гребцов Михаил, Коноваленко Карина, Трофимова Екатерина, Шморгун Олеся, Ермолова Марина.

Исследование мотивационной готовности к инновационной деятельности студентов выпускных курсов бакалавриата и магистратуры свидетельствуют о преобладании мотивов, связанных с самореализацией личности, восприимчивость будущих педагогов к новшествам оценивается как допустимый уровень (выпуск 2012 г. бакалавриата) и оптимальный (выпуск 2011, 2012 магистратуры). Следует заметить, что на формирование мотивационной готовности оказали влияние не только перечисленные выше факторы, но

и воспитательная работа: участие в ежегодных мероприятиях недели дошкольной педагогики, мастер-классах победителей городских конкурсов профессионального мастерства, встречи-диалоги с педагогами-новаторами, участие в профессиональных праздниках разного уровня. Преподавателями кафедры, ее выпускниками создан банк данных об инновационной профессиональной деятельности в области дошкольного образования. Инновационная деятельность лучших выпускников кафедры представлена в альманахе «Дошкольное образование региона: люди, события, время», посвященного 25-летию открытия специальности «Дошкольная педагогика и психология» в педагогическом институте им. М. С. Ольминского. Опыт работы преподавателей кафедры по подготовке будущих педагогов к инновационной деятельности нашел отражение в публикациях журнала «Дошкольное воспитание» [1,2,3].

Следует отметить, что научно-исследовательская деятельность преподавателей кафедры, в свою очередь, способствует развитию инновационного пространства региона. Однозначно, кафедра стала инновационным центром по разработке региональных игровых программ и технологий физического воспитания дошкольников, технологии управления физкультурно-оздоровительной деятельностью в ДОУ. Руководство региональными экспериментальными площадками, взаимодействие с ассоциацией «Детский сад Белогорья», ежегодное проведение научно-методических семинаров, издание пособий, публикации в журнале «Дошкольное воспитание» способствуют внедрению инновационных идей в практику регионального дошкольного образования. В настоящее время кафедра включилась в постдипломное образование. Разработаны 2 авторские программы курсов повышения квалификации, что, на наш взгляд, поможет нашим выпускникам включиться в реализацию новых педагогических идей.

В перспективе мы надеемся, что обновление содержания, разработка модельных параметров и технологии подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности в условиях регионального дошкольного образования будет способствовать развитию ценностных ориентаций бакалавров и магистров педагогического образования, активному их включению в инновационную систему дошкольного образования региона, повысит профессиональную ответственность и компетентность в вопросах воспитания здорового дошкольника.

Список использованных источников

1. Волошина Л. Н. Становление профессионализма будущих педагогов дошкольного образования / Л. Н. Волошина // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 6. – С. 93-96
2. Волошина Л. Н. Университетские традиции в развитии социокультурной компетенции будущего педагога / Л. Н. Волошина, Т. Д. Проскурина // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 10. – С.89-93
3. Волошина Л. Н. Подготовка будущих педагогов к реализации регионального компонента основной общеобразовательной программы / Л. Н. Волошина / Дошкольное воспитание. – 2012. – № 8. – С. 98 – 104
4. Макаренко А. С. Соч. в 8 т. / Сост. А. А. Фролов, Л. Ю. Гордин, М. Д. Виноградов. – М., 1983-1986.
5. Problem_vospitania_v_sovdot www.Makarenko.edu.ru
6. Ревякина В. И. Магистратура – ресурс повышения кадрового потенциала российских вузов / В. И. Ревякина // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin), 2011, № 10 (112). – С. 29 – 33
7. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
8. Российский вуз в европейском образовательном пространстве: Методические рекомендации преподавателям вузов по вхождению в Болонский процесс (Под ред. А. П. Тряпицкой. – СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006 г. – 175 с.

Стаття надійшла до редакції 31.01.2013

Волошина Л.

НІУ «Бел ГУ», Росія

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті в світлі ідей А.С. Макаренка про формування професійної майстерності розглядаються проблеми підготовки майбутніх бакалаврів та магістрів до педагогічної діяльності в інноваційному просторі регіональної дошкільної освіти.

Ключові слова: професійна підготовка, інноваційна діяльність, система дошкільної освіти.

Voloshina L.

NRU «Bel SU», Russia

ABOUT THE PROBLEMS OF THE FUTURE TEACHERS TO INNOVATION ACTIVITY IN PRESCHOOL EDUCATION SYSTEM

In the article the idea of A.S. Makarenko about the formation of professional skills of the teacher considers the problem of training of future masters and bachelors to the pedagogical activity in the innovation space of the regional preschool education.

Keywords: professional training, innovation activity, preschool education system.

УДК 378.015.311:517.911/.958

ДМИТРО ГАЛЬЧЕНКО

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

ПРО МОДЕЛЬ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

У статті розглядається модель реалізації професійної компетентності майбутнього вчителя математики, обґрунтовується вибір домінуючого типу навчання у формуванні професійної компетентності.

Ключові слова: компетентнісний підхід, реалізація професійної компетентності, математичні здібності, диференціальне рівняння.

Постановка проблеми. Сучасна система вищої професійної педагогічної освіти характеризується відкритістю, акцентом на діяльнісний, особистісний та практикоорієнтований аспекти у процесі навчання студентів для набуття суб'єктивного досвіду у розв'язанні професійних задач, посиленням творчої та самостійної активності студентів, наданням їм можливостей активної комунікації у процесі навчання, а також підвищенням ролі самоосвіти у динамічно змінюваних умовах соціуму для забезпечення можливості неперервного навчання протягом усього життя.

Компетентнісний підхід передбачає зміну змісту конкретних предметів, виділення у межах предметності основних, вузлових для сучасного стану науки проблем та організацію діяльнісного навчання навколо цих проблем. Це вимагає від викладача розуміння та аналізу змісту основних проблем, виокремлення із загальної сукупності проблем низки важливих задач, розробки методики навчання способами розв'язання таких задач та застосування їх на практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні основи компетентнісного підходу відображають у своїх роботах українські науковці Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко та ін.

Проблемам формування математичних знань, навичок і умінь студентів присвячено дослідження М. І. Бурди, К. В. Власенко, В. І. Клочка, Т. В. Крилової, М. В. Метельського, В. Г. Моторіної, З. І. Слєпкань та інших. Сучасні педагогічні технології та проблеми їхнього упровадження в навчальний процес вищої школи досліджували А. О. Андрущак, М. М. Башмаков,

І. М. Богданова, Є. В. Бондаревська, І. В. Роберт, Г. К. Селевко, В. Д. Симоненко, М. М. Скаткін, О. І. Скафа, І. С. Якиманська та інші. Різні аспекти проблем навчання диференціальних рівнянь розкрито в роботах З. В. Бондаренко, В. І. Клочка, Г. О. Михаліна, М. І. Шкіля.

Тенденція скорочення часу на ряд дисциплін фундаментального циклу в підготовці майбутнього учителя математики, до яких уходить курс диференціальних рівнянь, зумовила проблему, як за досить обмеженого часу отримати якомога якісніший результат, що й визначило **мету** нашої статті.

Виклад основного матеріалу. Основним результатом компетентнісного навчання в освіті постають компетенції, якими повинен оволодіти випускник будь-якого навчального закладу. Рівень освіченості тепер визначається не обсягом знань, а готовністю розв'язувати завдання, спираючись на набуті знання, тобто, випускник повинен володіти вміннями та інтелектуальними якостями для розв'язання проблем. Тож поняття компетенції є інтегративним, поєднує знання, вміння та здібності.

У зв'язку з переходом на профільне навчання професійна підготовка починатиметься вже у старших класах, і професійний розвиток особистості матиме неперервний характер, якщо буде забезпечено наступність між профільним та професійним навчанням.

Модель професійного розвитку особистості потребує розвивальної моделі навчання, яка передбачає відповідну технологію. Розвиток особистості у навчанні є неперервним процесом, який відбувається з тією чи іншою інтенсивністю у залежності від ситуації. Цією інтенсивністю можна керувати у контексті обраної педагогічної технології, вибір якої визначається домінуючим типом навчання (сукупність мети, змісту та методів навчання), а також потребами індивідуалізації розвитку особистості. Для майбутніх учителів математики важливо, щоб технологія їхнього навчання орієнтувалася на розвиток творчої особистості.

Викладач ВНЗ повинен бути спроможним надати студентові педагогічну підтримку, що полягає в актуалізації його внутрішнього потенціалу для подолання перешкод у досягненні поставленої мети. Окрім цього, у зв'язку з переходом до компетентнісної парадигми навчання, йдеться не про засвоєння знань загалом, як це обумовлювала знаннева парадигма, а про володіння лише тими знаннями, які потрібні для формування умінь виконання певної діяльності, для оволодіння компетенціями.

Найбільш загальні компетенції, які мають широкий спектр використання, називаються ключовими. У Європі виділяють п'ять ключових компетенцій: політичні та соціальні, міжкультурні, комунікативні, соціально-інформаційні, персональні. Поряд із ключовими компетенціями розглядають метаякості, що виражають навколопрофесійні аспекти життєдіяльності і дозволяють разом із професійними якостями надати більш загальну характеристику особистості. До них відносять, зокрема, працездатність, надійність, відповідальність, самостійність, мобільність, комунікабельність, рефлексивність та ін.

Компетентнісний підхід до навчання потребує моделювання професійних ситуацій, вирішення яких ставить студента в позицію суб'єкта майбутньої професійної діяльності, робить необхідним оволодіння професійними компетенціями у контексті інноваційного навчання. Інноваційне навчання слід розглядати як навчання, націлене на розвиток творчих здібностей особистості, необхідних для діяльності в умовах конкуренції та для професійної мобільності й гнучкості, на формування потреби у неперервному самоудосконаленню.

Особливість професійної педагогічної діяльності дозволяє забезпечити професійну ідентифікацію вчителів-математиків як суб'єктів інтелектуальної праці вже на стадії професійної підготовки. Компетентнісний підхід передбачає набуття досвіду самостійного вирішення педагогічних задач, що дозволяє вчителю-математику почувати себе незалежним, самостійним суб'єктом педагогіко-математичної діяльності.

Серед численних означень поняття компетентнісного підходу можна виділити деякі суттєві рими цього підходу. Наприклад, О. І. Пометун під поняттям компетентнісного підходу розуміє спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових та предметних компетентностей особистості. Окрім того, компетентнісний підхід

характеризується як сукупність загальних принципів визначення цілей, відбору змісту навчання, організації навчального процесу та оцінки навчальних результатів. До цих принципів відносять наступні положення:

- 1) цілі навчання повинні спрямовуватись на те, щоб студенти могли самостійно вирішувати задачі у різних галузях та видах діяльності, в тому числі й у власному досвіді;
- 2) зміст навчання є дидактично адаптованим досвідом вирішення пізнавальних, світоглядних та інших завдань;
- 3) організація навчального процесу ґрунтується на створенні умов для формування у студентів досвіду самостійного вирішення пізнавальних, комунікативних, організаційних та інших завдань, які складають зміст навчання;
- 4) оцінка навчальних результатів здійснюється на підставі аналізу рівнів навчальних досягнень на певному етапі навчання.

Компетентнісний підхід розглядається як одне з важливих концептуальних положень оновлення змісту навчання. Він передбачає переорієнтацію домінуючої знанневої парадигми на створення умов для оволодіння студентом необхідним комплексом компетенцій. Перспективність компетентнісного підходу у навчанні є очевидною, як і є очевидним факт його недостатньої розробленості. Значний акцент слід зробити на розробку технологій з реалізації компетентнісного підходу в навчальній практиці ВНЗ класичного та педагогічного профілів. Саме ця розробка повинна вважатися однією з найважливіших задач модернізації професійного навчання.

Традиційний підхід у навчальному процесі зорієнтований на формування комплексу знань, умінь та навичок. Це зумовлює той факт, що випускник є добре поінформованим фахівцем, але не здатним використовувати набуті знання у своїй професійній діяльності. У цьому й полягає відмінність між традиційним і компетентнісним підходами, а саме у тому, що компетентнісний підхід містить не лише комплекс знань, умінь та навичок, а й набір професійних та особистісних якостей, що відіграють важливу роль у професійній діяльності фахівця.

Метою створення нового напрямку полягає у подоланні диспропорції між результатами навчання та вимогами, що висуваються працедавцем стосовно фахівця [1].

Щоб стати компетентним фахівцем, майбутньому вчителю математики необхідно розвивати ключові компетенції, як найбільш універсальні за своїм характером та широким спектром діяльності. Особливу роль у професійній підготовці майбутнього вчителя математики відіграють наступні ключові компетенції:

- інформаційна – виявляється у діяльності, яка пов'язана зі структуруванням значимої у контексті професійної діяльності інформації;
- комунікативна – актуалізується у задачах організації взаємодії у ході вирішення професійних задач;
- управлінська – інтегруюча готовність здійснювати проектування, конструювання та реалізацію контролюючих заходів.

Зважаючи на вищезазначене, розглянемо реалізацію компетентнісного підходу у навчанні майбутніх вчителів математики у курсі диференціальних рівнянь. Для цього виділимо дві моделі показників компетенцій: модель майбутнього вчителя математики (студент), модель викладача, що навчає студента [2].

Модель показників компетенцій студента (Модель I).

1. Інтелектуальні компетенції:

1.1. Наявність мотиву студента до пізнавальної діяльності курсу диференціальних рівнянь.

1.2. Уміння орієнтуватися та користуватися різноманітними інформаційними джерелами для одержання нових знань (наукові праці, навчальні посібники, дидактичні матеріали з курсу диференціальних рівнянь).

1.3. Володіння дидактичними вміннями та навичками навчальної діяльності (уміння правильно формулювати поняття, означення, теореми, проблеми, уміти правильно

доводити та застосувати теореми, леми, властивості, уміння правильно розв'язувати задачі та обчислювати приклади у курсі диференціальних рівнянь.

1.4. Сформована цілісна картина про світ, вибір власної світоглядної позиції (мати власну точку зору, уміти правильно її відстоювати).

1.5. Уміння виявляти закономірності в основі наук, що вивчаються, норм, правил суспільного життя (уміти застосовувати знання курсу диференціальних рівнянь на практиці).

1.6. Формування ціннісних засад гуманістичного характеру.

1.7. Уміння виявляти, оцінювати різні явища дійсності з точки зору ціннісних засад.

1.8. Формування здібностей діяти в оточуючому мікросоціумі відповідно до норм моралі та правил поведінки

2. Методичні компетенції:

2.1. Володіння методами наукового пізнання оточуючого середовища у курсі диференціальних рівнянь.

2.2. Формування навичок самодетермінації, які мають суттєве значення для вирішення проблем у курсі диференціальних рівнянь.

2.3. Уміння проектування та планування власної діяльності (пізнавальна, соціальна, професійна) у курсі диференціальних рівнянь.

3. Комунікативні компетенції:

3.1. Знання про засоби, способи, закономірності спілкування у курсі диференціальних рівнянь.

3.2. Володіння засобами попередження та вирішення конфліктів у реальній життєвій ситуації.

3.3. Знання психічних особливостей індивіда, законів та закономірностей індивідуального розвитку.

3.4. Прогнозування та оцінка наслідків розвитку конфліктних ситуацій із ровесниками.

3.5. Саморегуляція власної поведінки у межах норм комунікації

Модель показників компетенцій викладача ВНЗ (Модель II)

1. Науково-теоретичні компетенції:

1.1. Усвідомлення та орієнтація у методах наукового пізнання, логіки викладання наукових знань у курсі диференціальних рівнянь.

1.2. Орієнтація у відборі змісту навчання на засадах виявлення та формування провідних ідей, понять, закономірностей, компетенцій та фактів у курсі диференціальних рівнянь.

1.3. Розуміння сутності цільових орієнтацій у сучасній галузі освіти, педагогіки, методики вищої математики з орієнтацією на курс диференціальних рівнянь.

1.4. Виявлення ключових компетенцій, які необхідно сформувати у студента в процесі навчання диференціальним рівнянням.

2. Методичні компетенції:

2.1. Орієнтація у різноманітних та суттєвих характеристиках технологій, методик, методів та прийомів навчання студентів, орієнтованих на розвиток їх універсальних здібностей у курсі диференціальних рівнянь.

2.2. Володіння та застосування продуктивних методів навчання диференціальним рівнянням, які розвивають особистість студента, адекватним цілям та змісту навчання.

2.3. Використання засобів навчання для активізації діяльності студентів та розвиток їх інтересів у курсі диференціальних рівнянь.

2.4. Знання сутності та умов успішного застосування активних форм навчання у курсі диференціальних рівнянь.

3. Особисті компетенції:

3.1. Знання психолого-фізіологічних, педагогічних особливостей розвитку студентів.

3.2. Володіння прийомами саморегуляції, педагогічним тактом у будь-яких педагогічних ситуаціях.

3.3. Глибока ерудиція та кругозір педагога.

3.4. Сформованість гуманістичних цінностей особистості викладача.

Застосуємо ці дві моделі показників компетенцій з конкретних тем із курсу диференціальних рівнянь. Розглянемо застосування даних моделей компетентнісного підходу на прикладі теми «Лінійні диференціальні рівняння першого порядку». Частина заняття з даної теми доцільно присвятити розв'язанню геометрично, фізичної чи ін. задач прикладного характеру на складання диференціального рівняння.

Мета заняття з позиції компетентнісного підходу полягає у тому, щоб показати студентам, що ті знання, уміння та навички, які вони набули на попередніх заняттях, а саме поняття та методи розв'язування диференціальних рівнянь першого порядку, можна застосувати при розв'язуванні задач з інших галузей математики, зокрема фізики. Звідси випливає, що студент повинен уміти застосовувати теоретичні знання у практичній діяльності, саме розв'язування фізичних задач з використанням певного типу диференціальних рівнянь явним чином показує це уміння. Тому слід зробити особливий акцент на важливу роль диференціальних рівнянь у математиці.

Висновки. Отже, на даному прикладі було показано технологію реалізації компетентнісного підходу в курсі диференціальних рівнянь. У практичній реалізації теоретичних положень компетентнісного підходу потрібно ряд компетенцій з урахуванням принципів компетентнісного підходу та ключових компетенцій для кожного дидактичного модуля, зокрема для кожної теми, завдання, задачі усього курсу диференціальних рівнянь.

Список використаних джерел

1. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Матеріали до першої лекції / Уклад. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, Ю. В. Сухарніков; відп. ред. М. Ф. Степко. – К.: Изд. , 2004. – 24 с
2. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – с. 20–27.

Стаття надійшла до редакції 10.03.2013

Гальченко Д.

Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Украина

О МОДЕЛИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

МАТЕМАТИКИ

В статье рассматривается модель реализации профессиональной компетентности будущего учителя математики, обосновывается выбор доминирующего типа обучения у формировании профессиональной компетентности.

Ключевые слова: компетентностный подход, математические способности, дифференциальное уравнение.

Galchenko D.

National Bohdan Khmelnytsky university of Cherkassy, Ukraine

ON THE MODEL OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS

In the article, a model of the professional competence of future teachers of mathematics, substantiate the choice of the dominant type of training in the formation of professional competence.

Keywords: competence approach, mathematical ability, the differential equation

УДК 37.091.4

ЛЮБОВ ГЕНИК

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет

імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ

«ВАРІАНТ БІЛАВИЧА»: ІДЕЇ А. МАКАРЕНКА В РИНКОВИХ УМОВАХ

Піднімається проблема наукового вивчення і узагальнення досвіду господарської діяльності в ринкових умовах директора Середньоберезівської СШ, Косівського району Івано-Франківської області в 1971-1989 рр. Білавича В.І. (1943-1989) – послідовника А.С. Макаренка щодо комплексного підходу до навчально-виховної роботи школи.

***Ключові слова:** господарське виховання, ринкові умови, комплексний підхід до навчально-виховної роботи, В.І. Білавич.*

Постановка проблеми. Навряд чи підозрював хто-небудь із сучасників А. С. Макаренка, що на початку наступного сторіччя в Україні та інших країнах суспільство знову опиниться у ринкових умовах життя. Хоча вже в кінці 60-х років ХХ ст. провідні економісти СРСР попереджали керівництво країни, що економічна криза близько, але вона проявилася аж в середині 80-років минулого століття, на які припадала кульмінація діяльності одного із творчих послідовників Макаренка, директора Середньоберезівської СШ на Івано-Франківщині В.І. Білавича (1943–1989). Передчасна смерть перервала його наукову та педагогічну діяльність і, звичайно, творчі плани, адже залишилась незахищеною й неопублікованою кандидатська дисертація і монографія, незавершеними – проекти, серед яких і дивовижний проект існування звичайної загальноосвітньої середньої школи в ринкових умовах, що вже фактично існували, та різностороння підготовка учнів в сільських умовах до складних випробувань, які іноді дає життя.

На жаль, крім коротких наукових і публіцистичних статей самого Василя Івановича Білавича про діяльність різних проектів у Середньоберезівській СШ [1; 2; 3], що втілювалися у життя, серйозного наукового дослідження, яке могло б охопити всю неординарну педагогічну діяльність заслуженого педагога СРСР та УРСР В. І. Білавича так і не було написано, тому давно потребує вивчення вся педагогічна діяльність цього чудового педагога, зокрема – навчально-виховна діяльність керівника школи, яка охоплювала і його трудову і господарську діяльність. В умовах ринкових відносин ХХІ століття, які склалися в Україні, досвід комплексного підходу до виховання, що його мав А. Макаренко в 20-х рр. та який існував у Середньоберезівській СШ у 70-80-х рр. ХХ ст., є не лише цікавим, але й повчальним для сьогодення, тож **метою** дослідження є господарська діяльність керівника школи в ринкових відносинах, що розвивалися.

Завдання дослідження: 1. З'ясувати, які напрями охоплювала педагогічна і наукова діяльність В. Білавича як директора Середньоберезівської СШ. 2. На власних конкретних прикладах із досвіду діяльності бригадира учнівської бригади проаналізувати господарську діяльність та трудове виховання у Середньоберезівській школі. Як дослідницькі методи, використовуємо власне спостереження, аналіз, синтез, узагальнення, ретроспекцію.

Виклад основного змісту. Аналізуючи діяльність В.І. Білавича – директора Середньоберезівської СШ, – хотілось би наголосити, що оскільки він сам готував до захисту наукову роботу, то крім коротких статей, у яких ним самим розкриті його педагогічні досягнення, більшість наукових досліджень стосувалися досвіду трудового навчання і виховання в цій школі, а господарське та інші напрями виховання залишилися поза предметом спеціального вивчення.

Щоб зрозуміти діяльність В. І. Білавича та його унікальний господарський експеримент, який розгортався на рубежі 70-80-х років, слід кілька слів сказати про нього самого. Народився в родині дрібної ходячкової шляхти у середині серпня грізного 1941 року (але батьки зареєстрували його народження 1943 р.) в передгір'ї Карпат, де й закінчив школу, яку згодом очолював. Після служби в армії вступив до педінституту на фізико-математичний факультет і почав працювати вихователем Яблунівської школи-інтернату, згодом був призначений завучем Лючанської школи Косівського р-ну, а через рік, у 1971, його призначили директором Середньоберезівської СШ, де він одразу почав відроджувати учнівську виробничу бригаду, яка існувала ще в 50-х роках. Але поряд з учнівською бригадою директор Білавич створює цілий господарський допоміжний комплекс, метою якого було дати випускникам середньої школи високу фахову підготовку з однієї із виробничих професій (випускники спочатку одержували права тракториста-машиніста III класу). За цією кваліфікацією ховалася висока професійна майстерність вчителів трудового навчання та майстрів виробничої практики, а ще добре створена й укомплектована навчально-матеріальна база для виробничого навчання, хоч існувала вона у пристосованих приміщеннях: Середньоберезівська СШ містилася у кількох житлових будинках та старому приміщенні трикласної школи, яка була ще побудована на початку 1900 років австрійською владою. Для середньої школи, хоч і сільської, у якій навчалось понад 500 учнів, цих приміщень явно не вистачало.

Автору даної статті довелося навчатися в 7-10 класах у Середньоберезівській СШ й очолювати учнівську виробничу бригаду в 1975–1978 роках, коли поряд із розвитком виробничого навчання, розширенням діяльності учнівської виробничої бригади, директор шукав коштів і способів побудови й відповідного приміщення для середньої школи. Але всюди, куди він звертався, йому відповідали, що така школа вже побудована в кінці 50-х років. Справді, корпус, у якому навчалася авторка даної статті, був побудований у кінці 50-х років: це була велика 4-кімнатна дерев'яна хата, а у вищестоящі інстанції було подано звіт, що у с. Середній Березів було побудовано 4-поверхову цегляну типову середню школу, і всі документи про її введення в експлуатацію були підписані. Зрозумівши лише частково в чому справа, але так і не дізнавшись, чому він натикається на такий шалений опір з боку місцевої тодішньої районної влади щодо побудови школи, В. І. Білавич робить фотографії усіх «корпусів» Середньоберезівської СШ, завіряє їх нотаріально й ще раз відвозить заявку про необхідність будівництва школи (а якраз готувався всесоюзний семінар з досвіду виробничого навчання на базі цієї ж школи). І аж тоді справа рухається із мертвої точки. Йому виділяють кошти на будівництво школи, доручають будувати її самому і шукати всі необхідні будівельні матеріали.

Весною випускники 1978 року вже розчищали площу для фундаментів школи, а 8 листопада 1983 року вона була відкрита й умебльована за найновішими зразками разом із спортзалом та великим актовим залом, які досі служать не тільки учням, але усім жителям села. Того ж таки року у Середньоберезівській СШ почали діяти хореографічна, вокально-хорова та художня студії для трьох вікових груп, філія дитячої музичної школи. Паралельно йшло будівництво приміщення підсобного господарства; крім господарського транспорту: бортової машини «Урал», колісних тракторів «Беларусь», маленького колісного «Т-24» з причепами та допоміжним інвентарем, гусеничного трактора, зернового комбайна, шкільний автопарк поповнився 3-ма шкільними автобусами, новою автомашиною «ГАЗ» із підйомним кузовом, навчальним трактородромом тощо. Згодом з'явилися електричний млин (іноземного виробництва) для подрібнення кормів тваринам (на підсобному господарстві існувала маленька ферма з 5–6 корів та 80-ти свиней), токарні станки, закінчувалося будівництво шкільної теплиці та формування решти господарських приміщень. Ще планувалося будівництво плавального басейну, нового корпусу для виробничого навчання та швейних цехів, адже вже 1978 року дівчата-випускниці вперше отримали свідоцтво про присвоєння кваліфікації «швачка-мотористка». Ще 1977–1978 н. р. старшокласниці вчилися шити на механічних ніжних швейних машинках, а вже через рік у школі діяв цех із швейними електричними машинками промислового типу. За короткий час для школи на старих швейних

машинках учні заробили 18 нових ніжних швейних машинок «Чайка» з електроприводами іноземного виробництва. По всьому СРСР невтомний директор вишукує необхідні матеріали для розвитку швейної справи та збирає нові сорти овочів (картоплі, буряка, капусти) для учнівської виробничої бригади, які могли би пройти акліматизацію в передгірській зоні й давали високі урожаї для шкільної їдальні та підсобного господарства.

Водночас продовжується діяльність шкільної виробничої бригади та активна допомога колгоспу в екстремальних кліматичних умовах [4]. Учнівська бригада стає виробничим підрозділом колгоспу ім. Я. Галана з усіма виробничими розрахунками. І саме тут починається найцікавіше: в умовах ще строго регламентованих радянським законодавством економічних відносин між школою і виробництвом формуються не лише перші ринкові навички учнів, але й основи взаєморозрахунків, що склалися в умовах зміни планової економіки на ринкову. Мета цього експерименту – дати учням конкретні навички чіткого господарського обліку виконаної роботи та точних результатів оплати за цю працю. Для прикладу згадаємо, як відбувалися розрахунки із колгоспом ім. Я. Галана і учнями Середньоберезівської СШ під час роботи учнів на полі, адже директор не терпів зривів навчально-виховного процесу й допускав це лише в екстремальних випадках, а тому робота в польових умовах була організована максимально продуктивно. Як тільки колгосп звертався до школярів за допомогою (скажімо, насувалося похолодання, а урожай ще не був зібраний), директор із кимось з учнів-старшокласників виїжджав на місце праці, щоб зорієнтуватися щодо приблизного часу і кількості робочих учнівських рук. Того ж дня учнів попереджали про «трудовий десант» на наступні два-три дні. При зборі картоплі основним знаряддям праці було відро, бо картоплекопалок ще не було. Виходили на роботу всі учні-старшокласники. Для кожного класу було чітко визначено завдання на день: зібрати, пересортувати й висипати на тракторні причепи картоплю із 11-15 довгих рядків. По обидва боки трактора учні розташовувалися у формі крил: попереду йшли сильніші й ті, хто збирав картоплю обома руками досить швидко, бо вони закидали картоплю прямо на причіпний інвентар; решта учнів, що йшли на віддалі від трактора, сортували картоплю й вкидали у відра: одні – велику, а інші – дрібну. Кожен клас мав свої трактори з причіпами, і при наповненні його учень-обліковець класу від'їжджав разом із водієм-інструктором на колгоспну вагу, а потім у комору, отримував на руки документ – накладну про вагу зібраної і зданої великої картоплі, а черговий член ради учнівської виробничої бригади контролював так само збір і здавання дрібної картоплі. Через два-три дні колгоспна картопля на площі 15–20 га була зібрана.

У такий спосіб збиралася і картопля із площі шкільної виробничої бригади, але, зазвичай, за тиждень до початку збирання у колгоспі, адже із шкільного поля картопля завозилася у шкільну їдальню та на підсобне господарство, хоча й проходила відповідне зважування та всю «паперову процедуру». «Шкільна картопля» мала свої переваги – відсутність у ній будь-яких, крім органічних, добрив та, як правило, це був якийсь новий сорт, що давав високий урожай в умовах передгірської кліматичної зони був і смачний для споживання.

А далі йшли підрахунки заробленого, адже кожен учень знав, скільки грошей він отримає в день за збирання і сортування картоплі залежно від ваги зібраного його класом. В середньому на учня-старшокласника припадало по 12–18 крб. заробітку, але якщо врахувати, що їздовий у колгоспі отримував таку ж зарплату за місяць, а учні за кілька днів роботи, то сенс у праці був. У підсумку бригадир учнівського підрозділу мусив вирахувати урожайність, продуктивність праці, зароблені гроші, кошти на амортизацію, витрати на насіння, пальне тощо. І до такого звіту мусив бути готовий бригадир кожного класу та бригадир усього шкільного підрозділу. Клас-переможець, що зібрав найбільшу кількість продукції, зазвичай, нагороджувався екскурсійною поїздкою по великих містах СРСР: коштів по різних галузевих профспілках для екскурсій учнів можна було знайти достатньо – лиш не всім керівникам шкіл хотілося займатися їх пошуками. Зароблені кошти, за рішенням зборів, ще до побудови нового приміщення школи, учні витратили для придбання музичного центру та телевізорів, а решту заробленого – на оплату учням.

Іншого досвіду набували старшокласниці, що займалися промисловим виробництвом. Спершу дівчата шили невеликі замовлення для шкіл, а згодом було укладено договір із

спортивним товариством на виготовлення тари для збереження спортивного інвентарю. Дуже швидко старшокласниці, що навчилися добре шити, сідали за промислові машинки й отримували на місяць конкретне замовлення на готову продукцію. Шили також спецодяг, постільну білизну. Кожна учениця могла після уроків сісти за швейну машинку і попрацювати певний час, щоб виконати замовлення. У вартість готової продукції входили: вартість тканини та шовного матеріалу, витрати на електроенергію та амортизаційні витрати, вартість часу, витраченого на виготовлення одного екземпляру продукції, та ін. Продуктивність праці, собівартість виготовленої продукції, чистий дохід (до 50–60 крб) вираховувала кожна школярка, що вивчала швейну справу.

Таким чином учні здобували два види навичок: визначати умови економічного обліку і розрахунків у промисловості та сільськогосподарському виробництві. Але вони не лише вчилися працювати й вираховувати вартість виготовленої чи зібраної власноруч продукції, а й аналізувати, займатися конкретною господарською діяльністю, прогнозувати отримані результати, здобувати організаторський досвід.

Конкретні педагогічні результати експерименту були найпозитивніші, а саме: після кількох днів праці в полі чи сидіння за конкретним швейним виробом нікого не треба було переконувати у необхідності добре вчитися: із 26 моїх однокласників, що закінчували школу в 1978 р., 18 вступили до вищих навчальних закладів СРСР. До того ж, в учнів не було часу здійснювати правопорушення, бо «вони були при ділі» [1; 3].

Пам'ятаю і виховний ефект: під час першої моєї екскурсії до Ленінграда біля столів, де сиділи учні з нашої школи, ніяких залишків хліба не валялося під ногами (для блокадного міста це багато значило), і це так вразило кухарів, що вони поцікавилися, з якої ми школи, хоч у 5-поверховому приміщенні школи було багато екскурсійних груп з цілої України.

Звичайно, поза межами даного дослідження залишилися: досвід діяльності шкільного підсобного господарства і міні-ферми, продуктивна робота хлопців-старшокласників з виготовлення кошиків із лози, дерев'яних ящиків та ін.

Окреме наукове дослідження може бути присвячене навчально-виховній роботі вчителів української, російської та німецької мови і літератури, історії й географії, математики і фізики, в тому числі й самого директора Білавича, хімії та біології; надзвичайно цікаві предметні тижні та шкільні вечори, що проводилися у школі, систематичні зустрічі випускників школи та справжні новорічні бали, які готували й проводили самі учні, робота шкільного прес-центру та юнкорівського клубу, неперевершених батьківських конференцій і мистецьких конкурсів; робота хореографічної, художньої, музичної і хорової дитячих студій.

На 15 березня 1989 року до Івано-Франківського ОЛК було замовлено три автобуси, де для хворих мав відбутися мистецький звіт учнів: концерт танцювального ансамблю та чотириголосого хор старшокласників, що співав а capella – таке рішення прийняв учнівський актив: раз директор Білавич не може побачити їхнього звіту через хворобу – вони їдуть звітувати до нього в лікарню на чолі з організатором позакласної роботи школи, автором даної статті. Але в дорогу ми не виїхали: прийшла звістка про смерть В. І. Білавича. Йому, фактично, було неповних 48 років.

Вважаємо, що в межах святкування 125-ліття з дня народження А. С. Макаренка варто видати хоча б мали тиражем рукопис дисертаційного дослідження В. І. Білавича «Форми і методи залучення учнів сільських шкіл до продуктивної праці». Думається, що ця дисертация праця була би йому пам'ятником, бо всі ініціативи дитячих і батьківських колективів, сесій сільради щодо присвоєння школі його імені так і залишилися на папері.

Висновок. В умовах перехідного періоду, а тим більше сучасної ринкової економіки, досвід Середньоберезівської середньої школи не лише варто було зберегти, але поширити його по всій Україні там, де були для цього відповідні господарські умови, прийнявши відповідну загальнодержавну законодавчу базу та використовуючи висококваліфікованих фахівців і готову матеріальну базу, перетворити даний навчальний заклад на лицей для підготовки фермерів різного профілю.

Список використаних джерел

1. Білавич В. І. Виховувати господаря / Василь Іванович Білавич // Радянська освіта. – 1988. – 1 лист. – С. 3.
2. Генік Л. Я. На допомогу колгоспу / Любов Ярославівна Генік // Радянська Гуцульщина. – 1977. – 19 жовтня. – С. 4
3. Білавич В. І. В мікрорайоне сільської школи / Василь Іванович Білавич // Воспитание школьников. – 1989. – № 2. – С. 83–85
4. Остапенко Г. І. Там, у синей Говерлы / Г.І. Остапенко // Вожатый. – 1977. – № 6 – С. 3–6.

Стаття надійшла до редакції 07.03.2013.

Генік Л.

ГВУЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Івано-Франківськ, Україна

«ВАРИАНТ БИЛАВИЧА»: ИДЕИ А.С. МАКАРЕНКО В РЫНОЧНЫХ УСЛОВИЯХ

В статье поднимается вопрос о научном изучении и обобщении хозяйственной деятельности в рыночных условиях директора Среднеберезовской СШ Косовского р-на Ивано-Франковской обл. Украины в 1971–1989 гг. В. И. Билавича (1943–1989) – последователя А. С. Макаренко относительно комплексного подхода к учебно-воспитательной работе в школе.

Ключевые слова: хозяйственное воспитание, рыночные условия, комплексный подход к учебно-воспитательной работе, В. И. Билавич.

Genyk L.

SHEI «Carpathian national university of name Vasyl Stefanyk», Ivano-Frankivsk, Ukraine

«OPTION BILAVYCH»: IDEAS A. MAKARENKO IN MARKET CONDITIONS

In this article raising the problem of scientific study and lessons learned economic activity in a market economy Director of High School in Sredney- Berezov Kosovo circle Ivano-Frankovsk region USSR in the years 1971–1989 Bilavich V.I. (1943–1989) A.S. Malaren follower on an integrated approach to the educational work of the school.

Keywords: business training, market conditions, a comprehensive approach to educational work, Vasyl Ivanovych Bilavych.

УДК 378.4:316.723

КІРА ГНЕЗДІЛОВА

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

КОРПОРАТИВНА КУЛЬТУРА І СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ КЛІМАТ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Здійснюється спроба простежити взаємозв'язки корпоративної культури і соціально-психологічного клімату педагогічного колективу вищого навчального закладу стосовно завдання формування корпоративної культури майбутніх викладачів.

Ключові слова: корпоративна культура, корпоративна культура навчального закладу, корпоративна культура викладача, соціально-психологічний клімат педагогічного колективу.

Постановка проблеми. Останнє десятиріччя актуальним залишається питання формування корпоративної культури освітніх закладів, зокрема університетів, та

корпоративної культури викладачів. Інтерес до вивчення корпоративної культури організації в цілому, на думку Т. М. Персікової, продиктований різними причинами: феномен культури має велике значення для суспільства, організації, групи, індивіда зокрема, тому й потребує більш детального вивчення; виявлено, що ефективність і результативність діяльності організації залежить від типу, сили корпоративної культури; у публікаціях, зокрема наукових, присутня точка зору стосовно тотожності понять «корпоративна культура» і «соціально-психологічний» («організаційний») клімат; культурні впливи, які дотримуються певних моделей, є сильними і потребують наслідування і прогнозування [4].

Аналіз досліджень. Додамо, що на початку XXI століття активізувалась увага науковців, а також керівників освітніх закладів до проблеми формування і розвитку корпоративної (організаційної) культури вищих навчальних закладів. З'являються праці, в яких здійснено спроби: продіагностувати організаційну культуру університетів, факультетів та інститутів (О. Б. Бетіна, А. В. Погодіна, С. Д. Крилова та ін.), використовуючи у більшості випадків методики, які запропоновані закордонними дослідниками; розкрити сутність поняття «корпоративна культура» («організаційна культура») освітньої установи (Л. Є. Асадчих, О. І. Горбатько, О. З. Кісляя, І. Ю. Парфйонова, А. Р. Петросян, А. В. П'ятицька, О. О. Романовський, Ж. В. Серкіс, Г. Ф. Хоружий та ін.); дослідити взаємозв'язок корпоративної культури університету і рівня сформованості корпоративної культури викладачів (О. В. Андомін); вивчити взаємозв'язок корпоративної культури та соціально-психологічного (організаційного) клімату колективу, зокрема педагогічного (О. В. Андомін, Л. М. Карамушка, О. Г. Тихомирова); дослідити різноманітні аспекти забезпечення сприятливого клімату у педагогічному колективі (Г. О. Віноградова, Л. І. Даниленко, Н. Л. Коломінський, С. Д. Максименко).

Дослідження питань, пов'язаних із корпоративною культурою організації, зокрема вищого навчального закладу, і викладачів, викликано наступними причинами:

1. Університет як освітня і наукова організація характеризується наявністю зовнішнього і внутрішнього середовищ. У сучасних умовах відбулися зміни у характері діяльності вищих навчальних закладів, які безпосередньо пов'язані з соціально-економічними умовами, глобалізаційними процесами, розвитком інформаційних технологій та ін. Тому, досліджуючи корпоративну культуру освітнього закладу, слід говорити про його адаптацію до змін, що відбуваються у зовнішньому середовищі, й внутрішню інтеграцію, що дозволяє навчальному закладу ефективно діяти в різних умовах та ситуаціях. А отже, корпоративна культура має бути «гнучкою» в залежності від зміни умов, у яких функціонує навчальний заклад і до яких він своєчасно може адаптуватись. Тому й виникає необхідність у вивченні основних механізмів та умов, як забезпечують ефективний процес адаптації.

2. З точки зору системного підходу будь-яка організація, зокрема й вищий навчальний заклад, є соціальною системою. І, відповідно, слід говорити про всі процеси, які безпосередньо в ній протікають, і визначити роль корпоративної культури закладу вищої освіти.

3. Неоднозначними є думки дослідників стосовно призначення корпоративної культури освітнього закладу. Так, за результатами аналізу існуючих досліджень, корпоративна культура навчального закладу: реалізує принцип гуманізації освіти; спрямована на покращення якості вищої освіти та ефективності діяльності ВНЗ у цілому; орієнтована на задоволення духовних потреб громадян; є методом (інструментом) управління та ін. Тому важливим є уточнення цілей формування і розвитку корпоративної культури вищих навчальних закладів.

4. Вищі навчальні заклади, зокрема університети, і з цим важко не погодитися, не лише зберігають і передають цінності, що сформовані роками, а то й століттями, але й продукують нові цінності. Корпоративна культура проявляється через уявлення про цінності, які задекларовані у місії (mission) закладу вищої освіти.

5. З точки зору освітнього менеджменту, сильні корпоративні культури сприяють ефективності діяльності організації. Університет слід розглядати як організацію, яка: проводить наукові дослідження, що згодом можуть давати прибуток; надає освітні послуги, асортимент яких повинен постійно розширюватися. Зокрема, на теперішній час актуальним і відкритим є питання корпоративної освіти, яка може надаватися саме університетами. Вартою уваги є й участь університетів у комерційних проектах.

6. Важливу роль у формуванні і розвитку корпоративної культури відіграє керівник навчального закладу. Переважно у дослідженнях формування корпоративної культури навчального закладу розглядається як складова професійної діяльності керівника. Процес формування організаційної культури, на думку Ж. В. Серкіс, є складовою психологічного рівня управління (включає управлінські функції: прийняття управлінського рішення, керівництво, мотивацію та управлінське спілкування) [6].

7. Певні факти свідчать про існування зв'язку між корпоративною культурою ВНЗ і рівнем корпоративної культури викладачів, водночас це питання на теперішній час недостатньо вивчено. Значний інтерес викликає й завдання формування корпоративної культури у майбутніх викладачів, підготовка яких здійснюється в магістратурі. Вартою уваги в контексті зазначеної проблеми є підготовка груп магістрантів, які вже мають досвід роботи в освітніх установах, а отже й певний рівень сформованої корпоративної культури.

8. Вивчення проблеми формування корпоративної культури майбутніх викладачів потребує більш детального дослідження взаємозв'язку корпоративної культури і соціально-психологічного (організаційного) клімату педагогічного колективу. Тому слушним є запитання, яке було сформульовано у свій час А. С. Макаренком, але яке й на сьогодні залишається актуальним: «А що у нас написано про колектив педагогів? Що ми, я і ви, знаємо про нього? Якщо нас запитати з наукової точки зору про колектив педагогів, то ми не знаємо жодного слова, хоча нам прекрасно відомо, що там, де є колектив, там робота йде успішніше, там і питання про дисципліну не ставиться, мабуть» [2, с. 234].

Виклад основного матеріалу. З огляду на зазначене вище та результати проведеного аналізу різноманітних джерел інформації, на теперішній час існують певні недостатньо досліджені питання стосовно вивчення взаємозв'язку корпоративної культури навчального закладу і соціально-психологічного клімату педагогічного колективу з точки зору проблеми формування корпоративної культури викладачів.

Слід вказати на помилковість існуючого твердження стосовно тотожності понять «корпоративна культура організації» і «психологічний клімат колективу організації». За результатами сучасних досліджень з проблематики формування культури організації можна говорити, що соціально-психологічний клімат і корпоративна (організаційна) культура тісно пов'язані між собою. Водночас спостерігаємо розходження думки дослідників стосовно характеру цього взаємозв'язку. Так, науковці вважають, що психологічний клімат є: складовим елементом корпоративної культури вищого навчального закладу (О. В. Андомін); одним із показників організаційної поведінки співробітника, на яку безпосередньо впливає організаційна культура закладу (О. Г. Тихомирова); є суб'єктивним відображенням організаційної культури (Л. М. Карамушка) та ін.

Зазначаючи, що організаційний клімат і корпоративна культура тісно пов'язані між собою, М. Армстронг указує на існування думки про їхню тотожність. Але, як стверджує автор, культура пов'язана з глибинним рівнем організації, укорінюючись в її цінностях, переконаннях і передбаченнях, які поділяються її членами, а організаційний клімат варто описувати сприйняттям. Тобто, організаційний (психологічний) клімат – «...це те, як люди сприймають (бачать і відчувають) культуру, яка існує в організації» [1, с. 206]. А отже, беззаперечним є те, що корпоративна культура організації, зокрема вищого навчального закладу, впливає на формування соціально-психологічного клімату у працюючому колективі, який, насамперед, є її суб'єктивним відображенням. По суті, корпоративна культура створює для співробітників загальне уявлення про ВНЗ.

Як уже зазначалось вище, однією з причин вивчення феномену корпоративної культури є дослідження механізмів та умов, які забезпечують ефективний процес адаптації вищих навчальних закладів до змін у зовнішньому середовищі. Виникає питання не лише адаптації, але й збереження внутрішньої цілісності організації, оскільки не варто забувати про те, що не всі співробітники, зокрема викладачі, готові до виконання своїх функцій в нових умовах, а також до виконання нових функцій. Т. А. Саркисянц стверджує, що це призводить до руйнування професійної ідентичності, до зростання деформацій трудової поведінки, що, в свою чергу, створює умови для погіршення соціально-психологічного клімату в колективі, негативно впливає на ефективність роботи всього колективу [5].

Зауважимо, що відбувається процес руйнування не тільки професійної, але й корпоративної ідентичності викладача вищої школи, яку ми розглядаємо як вид соціальної ідентичності, в основі якої є ототожнення себе (викладача) з організацією (університетом), що виражається у прийнятті цінностей і цілей діяльності університету, формуванні уявлення про своє місце (статус і роль) у колективі університету та ефективної моделі організаційної поведінки.

Тому слушним вважаємо вислів А. С. Макаренка: «Тут постає запитання, наше педагогічне запитання: а як зберегти колектив? Уявить собі, що ви, група учителів, виховали колектив, створили традиції, створили закони, яким усі вірять, добилися того, що кожний у кожному хвилину свого життя фізично відчуває, що за ним стоїть колектив. І ось перед вами завдання – як це не загубити. Колектив – надзвичайно ніжна, надзвичайно сильна річ» [2, с. 235].

Відповіддю на висловлене запитання є збереження цілісності педагогічного колективу, яка презентується дослідниками як «стан динамічної рівноваги» (О. Михайлова). Інакше кажучи, збереження цілісності організації як соціальної системи, зокрема університету, в умовах підвищеної конкуренції на ринку освітніх послуг досягається шляхом її адаптування до змін зовнішніх умов шляхом інтеграції внутрішніх процесів в організації. Серед способів підтримки групової (організаційної) цілісності О. Михайлова називає: адекватні або «здорові» механізми її збереження та «нездорові» механізми, або «групові захисні механізми» [3]. Зауважимо, що прагнення співробітників до збереження цілісності групи є одним із показників стану соціально-психологічного клімату в колективі.

Набуло актуальності питання про вплив соціально-психологічного клімату (таких його видів, як сприятливого, несприятливого і нейтрального) на ефективність роботи колективу та організації зокрема. Однією з ознак вказаних видів соціально-психологічного клімату є характер міжособистісних взаємодій. О. Фрідман, розкриваючи один із обов'язків керівника щодо «вибудовування міжособистісних взаємин», акцентує увагу на тому, що створення «міфічного» гарного клімату в колективі не сприяє ефективності його роботи. Помилковим є твердження, що чим кращими є взаємини між співробітниками в колективі, тим ефективнішою буде робота. Автор вказує, що це негативно впливатиме на ефективність роботи: знижується взаємна вимогливість; взаємні зобов'язання стають більш значущими, ніж обов'язки перед організацією і безпосереднім керівником; інформація приховується від керівника, а якщо керівник є частиною «співдружності», то й від вищих інстанцій (організацій); процвітає кругова порука. Отже, за словами дослідника, керівник зобов'язаний уміти підтримувати в колективі необхідний баланс між співробітництвом і суперництвом. Міжособистісні взаємини – не данність, а керована субстанція; поняття «добре» і «погано» є досить умовними. Пріоритетність віддається корпоративним критеріям, за їхньої відсутності перевага надається власним критеріям [7, с. 10].

Узагальнюючи висловлене вище, зазначимо, що корпоративна (організаційна) культура і соціально-психологічний клімат педагогічного колективу закладу вищої освіти не є тотожними поняттями. Як показує практичний досвід, саме на етапі вивчення стану сформованості корпоративної культури в організації та його соціально-психологічного клімату виникає плутанина у визначенні вказаних понять. «Вимірювання» клімату

організації, за словами М. Армстронга, є спробою оцінити організацію щодо наявності показників, які передають або описують сприйняття клімату [1, с. 208]. Різниця між існуючими різноманітними вітчизняними і зарубіжними методиками діагностування соціально-психологічного клімату полягає у показниках (категоріях), за допомогою яких він «вимірюється». Так, опитувальник Литвина і Стрингера містить такі категорії: структура (відчуття щодо обмежень і свободи дій та ступеня формальності і неформальності робочої атмосфери), відповідальність, ризик, теплота, підтримка, стандарти (усвідомлення важливості внутрішніх і зовнішніх цілей та стандартів ефективної роботи), конфлікт, ототожнення [1]. Вітчизняні і російські дослідники досліджують соціально-психологічний клімат за показниками: прагнення до збереження цілісності групи, згуртованість, контактність, відкритість, організованість, інформованість, відповідальність та ін. Діагностування корпоративної культури організації ведеться за показниками, які надають загальне уявлення про її стан (наприклад, трудова діяльність, комунікації, управління, мотивація, мораль, роль керівника та ін.). Зарубіжні методики діагностування корпоративної (організаційної) культури зводяться до визначення її типу відповідно до запропонованої дослідниками типології (Кім С. Камерон і Роберт Е. Куїн; Ч. Хенді; Д. Деннісон та ін.).

Вивчення взаємозв'язку корпоративної культури і соціально-психологічного клімату є важливим кроком дослідження складових корпоративної культури викладачів вищої школи, що дає змогу розробити систему її формування у майбутніх викладачів у процесі магістерської підготовки. Ефективність діяльності педагогічного колективу визначається соціокультурною сумісністю викладачів (Т. А. Саркисянц). На сумісність викладачів кафедр ВНЗ впливають індивідуально-психологічні чинники (М. С. Бойко), зокрема особистісні і соціально-демографічні.

Важливим кроком у вивченні феномену корпоративної культури викладачів, взаємозв'язку корпоративної культури і соціально-психологічного клімату педагогічного колективу є проведення анкетування магістрантів – майбутніх викладачів. У дослідницько-експериментальній роботі взяли участь магістранти спеціальностей «Педагогіка вищої школи» й «Управління навчальним закладом». Слід відзначити певні специфічні риси зазначеної групи респондентів: педагогічний стаж або стаж роботи в освітніх закладах становив від двох до шістнадцяти років; професійно-педагогічна діяльність здійснювалась ними у різних освітніх закладах (загальноосвітні школи, вищі навчальні заклади I-IV); деякі з опитуваних займали керівні посади. Відповідно до проблематики дослідження означимо результати проведеного анкетування. Респондентам пропонувалось для кожного із тверджень обрати лише один із варіантів його продовження. При цьому наголошувалось, що у разі утруднення вибору слід обирати той варіант, який би респондент відзначив насамперед.

Так, твердження «Вважаю, що успіхи колективу, в якому я працюю...» 51,2 % продовжили – «є результатом злагодженої роботи керівника і членів колективу», 40,4 – «обумовлені спільними зусиллями мене і більшості моїх колег», 8,4 % респондентів вказали на те, що «це є заслугою керівника». Більша частина опитуваних (62,4 %) продовжили твердження: «Можу зі впевненістю сказати, що у моєму колективі...» наступним висловом: «більшість викладачів допомагають один одному як у вирішенні професійних задач, так і в інших справах». Також значна кількість магістрантів вказала на те, що «більшість колег радіють науковим і професійним успіхам один одного».

Твердження «У нашій організації для виявлення особистої ініціативи...» 48,4 % респондентів продовжили: «створюються всі умови, насамперед, у процесі розв'язання суто професійних задач», 30,2 % – «створюються умови тільки з дозволу керівника», однакова кількість респондентів вказали на наступні варіанти: «створюються всі умови, але тільки під час організації різних заходів» та «не створюються умови взагалі». З огляду на дані анкетування можна говорити про те, що корпоративні культури навчальних закладів, в яких працюють магістранти, характеризуються істотними відмінностями, що відображає і стан соціально-психологічного клімату.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи, підкреслимо, що соціально-психологічний клімат віддзеркалює існуючу корпоративну культуру ВНЗ. Результати проведеної дослідницько-експериментальної роботи вказують на роль керівника у формуванні корпоративної культури і соціально-психологічного клімату. Тому перспективою подальших наукових розвідок вважаємо вивчення ролі керівника (зокрема, його особистісних якостей) у формуванні й управлінні корпоративною культурою навчального закладу, його впливу на формування корпоративної культури викладачів.

Список використаних джерел

1. Армстронг М. Стратегическое управление человеческими ресурсами / М. Армстронг ; [пер. с англ.]. – М. : ИНФРА-М, 2002. – VIII, 328 с. – (Серия «Менеджмент для лидера»)
2. Макаренко А. С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта : Педагогические сочинения: В 8-ми т. [сост.: М. Д. Виноградова, А. А. Фролов]. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4 – С. 230-248.
3. Михайлова Е. Целостность организации и способы ее поддержания / Е. Михайлова // Менеджмент и менеджер. – 2011. – № 4. – С. 14-18.
4. Перськова Т. Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура: [учебное пособие]. / Т. Н. Перськова – М.: Логос, 2002. – 224 с.
5. Саркисянц Т. А. Социокультурные параметры динамики коллектива в научной и образовательной сферах : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.06 / Саркисянц Тамара Андрониковна. – Ростов-на-Дону, 2002. – 137 с.
6. Серкіс Ж. В. Психологічні умови підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до формування організаційної культури школи: автореф. дис... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ж. В. Серкіс. – К., 2004. – 21 с.
7. Фридман А. Ключевые обязанности руководителя по организации эффективного управления / Фридман А. // Менеджмент и менеджер. – 2011. – № 3. – С. 7-11.

Стаття надійшла до редакції 10.01.2013

Гнездилова К.

Черкасский национальный университет имени Б. Хмельницкого, Украина

КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ЗАВЕДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье автор делает попытку проследить взаимосвязь корпоративной культуры и социально-психологического климата педагогического коллектива высшего учебного заведения с точки зрения формирования корпоративной культуры будущих преподавателей.

Ключевые слова: корпоративная культура, корпоративная культура учебного заведения, корпоративная культура преподавателя, социально-психологический климат педагогического коллектива.

Gnyezdilova K.

Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy, Ukraine

CORPORATE CULTURE AND SOCIAL-PSYCHOLOGICAL CLIMATE OF THE PEDAGOGICAL STAFF OF THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

In the article the author carries out an attempt to trace interconnections of corporate culture with social and psychological climate of the pedagogical staff of the higher educational establishment in relation to the task of the formation of corporate culture of future teachers.

Keywords: corporate culture, corporate culture of the higher educational establishment, corporate culture of the higher school teacher, social-psychological climate of the pedagogical staff.

УДК 37.0:331.482

СТАНІСЛАВ ГРИНЬОВ

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВИХОВАННЯ У ПРАЦІВНИКІВ ПІДПРИЄМСТВ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

Аналізується актуальна для сьогодення проблема безпеки життєдіяльності на підприємстві та розглядаються педагогічні аспекти її вирішення.

***Ключові слова:** безпека життєдіяльності, працівник підприємства, виховання, ризик, умови праці, управління.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. XXI століття ставить нові, раніше не відомі завдання майже в усіх сферах життєдіяльності людини і суспільства. Виділимо в найбільш узагальненому вигляді основні цивілізаційні тренди, які впливають на всі сфери діяльності людини і суспільства. Це насамперед тенденція до глобалізації суспільного розвитку, яка характеризується такими ознаками, як зближення націй, народів, держав шляхом створення спільного економічного поля, інформаційного простору; дедалі тісніший синтез суспільних відносин у різних країнах світу, залежність прогресу (розвитку) кожної країни від здатності спілкуватися із зовнішнім світом; зміна сутності держави, яка змушена передавати частину своїх традиційних функцій об'єднанню держав континентального (як, наприклад, ЄС) чи загальносвітового характеру (як ООН); небувале раніше загострення конкуренції між державами, у мир якої потрапляють, крім економічної, також й інші сфери, що надає процесу глобального масштабу.

Водночас, історію людства можна розглядати в контексті появи дедалі новіших можливостей для знищення людини – від окремого індивіда до мільйонів людей. Це у великих масштабах було продемонстровано протягом Другої світової війни з появою такої здатності людство перейшло Рубікон [2, с. 18]. Виникло суспільство ризику.

Ризик – це форма діяльності в умовах невизначеності за наявності можливості оцінити вірогідність її результату. Але ризик є не тільки діяльністю, а й характеристикою стану особистості, групи, суспільства. Суспільство ризику – це специфічний спосіб організації соціальних зв'язків, взаємодій і відносин людей в умовах невизначеності, коли відтворення життєвих засобів, фізичних і духовних сил людини набуває не соціально спрямованого характеру, а переважно випадкового, імовірного, тобто відбувається виробництво самого ризику [4, с. 27]. Типові проблеми, притаманні всім суспільствам ризику – це своєрідні дихотомії: багатство і бідність, освіченість і повна безграмотність, цінність здоров'я і боротьба з наркоманією. Можна виділити дихотомію «позитивний – негативний» ризик, ґрунтуючись на ставленні до ризику як до позитивного або негативного явища. У першому випадку ризик – це свобода вибору людини, яка надається їй конкретними обставинами, які самі, як правило, альтернативні: балансування між стабільністю і нестабільністю (Д. Белл, Е. Гідденс, Н. Луман, І. Пригожин).

«Позитивний» характер ризику пов'язаний із досягненням поставлених цілей, одержанням бажаного результату, можливим виграшем за умови сприятливого збігу обставин. На такий ризик ідуть усвідомлено, володіючи свободою вибору, дій. В іншому випадку – «негативному» – ризик може бути визначений як систематична взаємодія суспільства із загрозами та небезпеками, які є індукованими і виробленими процесом модернізації як таким (А. С. Ахієзер, У.Бек, М. Кастельс, О. Н. Яницький).

Цивілізаційні ризики зумовлені станом техніки, економіки, сформованого політичного устрою, рівнем розвитку культури конкретного суспільства. Усі соціальні

системи мають внутрішні та зовнішні джерела ризиків. Утворюючи структурні елементи моделі ризикогенного суспільства, ці концепти незмінно містять стан невизначеності, потенційні можливості для виробництва нових ризиків [1, с. 6].

Третя загальносвітова тенденція – це перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних, високих наукоємних технологій (хай-тек), які ґрунтуються не на матеріальній, а на інтелектуальній власності, на знаннях як основі виробництва і визначаються рівнем людського розвитку у країні, станом наукового потенціалу нації. На межі XX і XXI століть «наша цивілізація пересідає в експрес могутніх надтехнологій, породжуваних новітнім шквалом революцій у нанонауках, науках про живе, біоінженерійних науках про людину, наномедицині, нанофармакології, нейрофармакологічних і когнітивних науках, науках про штучний інтелект, комп'ютерсайенс» та ін. Ця пересадка – грандіозна подія навіть у масштабах глобальної еволюції. Завдяки цій події людство опиняється на перехресті і синергетичних взаємодій могутніх стратегій здійснення таких і грандіозних бренд-проектів XXI століття, як Біотех, Генотех, Нанотех, Наномед, Інфотех, Штучний суперінтелект тощо. Синергетична взаємодія вказаних стратегій дедалі більш радикально змінює соціальний статус людинознавства в постіндустріальному соціумі, перетворюючи його на потужний чинник досить ризикованих трансформацій людської природи [3, с. 5].

Реалізація цих та інших трендів початку нового століття залежить від людини, яка формується у певному соціальному і середовищі. Тому маємо виділити ще одну тенденцію: суспільство стає дедалі більш людиноцентристським. Індивідуальний розвиток людини, особистості за таких умов стає, з одного боку, основним показником прогресу, а з другого – головною передумовою подальшого розвитку суспільства, тобто людина – творець історії. Отже, саме людина є відповідальною за все, що відбувається в суспільстві, у всіх сферах його життя, і зокрема – у виробничих умовах, тож, її особистісні характеристики відіграють беззаперечну роль щодо забезпечення максимальної нешкідливості цих умов для її життя і здоров'я. Тож **мета** нашого дослідження – розглянути чинники педагогічного характеру, які дозволяють зробити виробничу діяльність людини якнайбільш безпечною

Виклад основного матеріалу. Педагогічною основою виховання у працівників підприємств техніки безпеки життєдіяльності є засвоєння ними системи правових заходів та засобів охорони праці і техніки безпеки як особистісно значущих, виховання в них відповідальності за власну і чужу безпеку.

Засади правової системи щодо охорони праці та техніки безпеки складають положення, які відповідають Конституції України. Статті 43, 45, 46, 49, 50, 53, 56 і 64 Конституції України гарантують право громадян України на працю, відпочинок, охорону здоров'я, медичну допомогу та страхування, а також у випадку повної, часткової або тимчасової втрати працездатності, втрати годувальника, у старості та в інших випадках. Законодавчі документи та положення з охорони праці затверджені і видані в різний час Верховною Радою України, Кабінетом Міністрів України, Державним Комітетом України з нагляду за охороною праці. Законодавство про охорону праці складається із Закону України "Про охорону праці", Кодексу законів про працю та інших нормативних актів.

Державний нагляд за дотриманням законодавчих та інших нормативних актів з охорони праці здійснюють: Державний Комітет України з нагляду за охороною праці; Державний Комітет України з ядерної та радіаційної безпеки; органи державного пожежного нагляду управління пожежної охорони Міністерства внутрішніх справ України; органи та заклади санітарно-епідеміологічної служби Міністерства охорони здоров'я України. Вищий нагляд за дотриманням і правильним застосуванням законів про охорону праці здійснюється генеральним прокурором України і підпорядкованими йому прокурорами.

Стандарти, технічні умови та інші нормативно-технічні документи та засоби праці і технологічні процеси повинні включати вимоги щодо охорони праці і погоджуватися з органами державного нагляду за охороною праці.

Згідно із ст.49 Закону, працівники несуть відповідальність за порушення вимог щодо охорони праці винні працівники притягуються до дисциплінарної, адміністративної, матеріальної, кримінальної відповідальності згідно із законодавством, проте важливо, щоб усвідомлення цієї відповідальності і особистісне прийняття згаданих вимог були притаманні працівникам з перших днів роботи, як запобіжна умова ризику.

Громадський контроль здійснюють: трудові колективи через уповноважених ними; професійні спілки в особі своїх виборних органів і представників, що діють відповідно до типового положення, затвердженого Держнаглядохоронпраці. Уповноважені трудових колективів з питань охорони праці мають право безперешкодно перевіряти на підприємстві виконання вимог щодо охорони праці і вносити обов'язкові для розгляду власником пропозиції про усунення виявлених порушень нормативних актів з безпеки і гігієни праці.

Система організаційних заходів та засобів охорони праці і техніки безпеки є одним з важливих аспектів професійної уваги керівників різних рангів. Її складають такі заходи, як раціональне компонування цехів, правильне розміщення устаткування і робочих місць, вибір найбільш безпечних способів ведення технологічних процесів з обліком новітніх науково-технічних досягнень. Крім вище переліченого, організаційні заходи включають в себе управління охороною праці на підприємстві.

Об'єктом управління в системі управління охороною праці є діяльність функціональних служб і структурних підрозділів конкретних керівників та інженерно-технічних робітників підприємств з метою забезпечення безпечних, нешкідливих та сприятливих умов праці на робочих місцях, виробничих ланках, у цехах і на підприємстві в цілому. Управління охороною праці – це ієрархічна багаторівнева система, яка встановлює такі рівні управління:

- галузь (керівництво, науково-технічна рада, відділ охорони праці);
- об'єднання (керівництво, науково-технічна рада, відділ охорони праці);
- виробничі підприємства; цехи, дільниці цехів;
- робочі місця (конкретні виконавці).

Управління охороною праці здійснюється реалізацією наступних функцій:

- прогнозування та планування заходів щодо забезпечення безпеки праці; створення організаційної структури; кількісна оцінка рівня безпеки праці;
- збір та оформлення вихідної інформації про стан умов та безпеки праці; розробка та формування переліку управляючих впливів; стимулювання роботи щодо безпеки праці.

Відповідальність за здійснення управління охороною праці в галузі та в підрозділах покладається на їхніх керівників у межах їхньої посадової компетенції.

Отже, безпека виробничого процесу – це властивість виробничого процесу зберігати відповідність вимогам безпеки праці в умовах, установлених нормативно-технічною документацією. Це досягається комплексом конструкторських, проектних та організаційних рішень, що полягають у відповідному виборі технологічних процесів, робочих операцій і впорядкування обслуговування обладнання, виробничих приміщень або зовнішніх майданчиків, виробничого обладнання та умов його розміщення, засобів захисту працюючих, умов зберігання й транспортування вихідних матеріалів, напівфабрикатів, готової продукції і відходів виробництва. Велике значення має правильний розподіл функцій між людиною та складовими частинами виробничого процесу, а також сформованість у працівників відповідального ставлення щодо власних дій на всіх ланках виробничого процесу.

Умови діяльності конкретного працівника визначаються двома основними показниками: характером виробничого процесу, пов'язаного з робочою позою, нервово-психічним станом, напругою м'язів робітника та виробничими обставинами під час роботи, які впливають на його здоров'я, нервово-м'язову та психічну діяльність. Складовими виробничих обставин є:

- організаційні форми виробничих процесів; прийнятий регламент;

- темп і ритм роботи; режим праці і відпочинку;
- санітарно-гігієнічні умови у виробничому приміщенні та на робочому місці;
- умови, які забезпечують безперебійну високопродуктивну працю;
- форми керування виробничим процесом; соціальний мікроклімат у виробничому колективі.

Несприятливі умови праці призводять до втоми організму, що в свою чергу підвищує ймовірність нещасного випадку. Дія несприятливих умов праці може бути причиною захворювань робітників – професійних чи виробничо зумовлених.

Небезпечні та шкідливі виробничі фактори поділяються на чотири групи: фізичні, хімічні, біологічні та психофізичні.

До фізичних небезпечних і шкідливих факторів відносяться: рухомі елементи машин і механізмів; вироби, що переміщуються; матеріали; заготовки; руйнування конструкцій; надлишкова запиленість і загазованість повітря в робочій зоні; невідповідна температура поверхні обладнання; підвищена або понижена температура повітря в робочій зоні; підвищений рівень шуму, вібрацій, ультразвуку, інфразвукових коливань; підвищений або понижений барометричний тиск; підвищена або понижена відносна вологість; рух, іонізація повітря; підвищений рівень статичної електрики, електромагнітних коливань, відсутність або недостатнє природне освітлення; недостатня штучна освітленість робочої зони; підвищена яскравість світла та ін.

До хімічних небезпечних і шкідливих виробничих факторів відносяться речовини, які за характером дії на організм людини поділяються на токсичні, подразнюючі, сенсibiliзуючі, канцерогенні, мутагенні, котрі впливають на репродуктивну функцію. За шляхом проникнення в організм людини вони поділяються на такі, що проникають через дихальні шляхи, шлунково-кишковий тракт, слизові оболонки і поверхні тіла людини. До біологічних – патогенні мікроорганізми (бактерії, віруси, гриби) і продукти їх життєдіяльності, а також макроорганізми (рослини і тваринні). До психофізичних – фізичні (статичні і динамічні) і нервово-психічні перевантаження (розумове перенапруження, перенапруження каталізаторів, монотонність праці, емоційне перенавантаження).

Керівник (власник) підприємства повинен періодично організовувати проведення вимірювань параметрів шуму, вібрації, освітлення, загазованості, запиленості у виробничих приміщеннях. Результати вимірів повинні заноситись до санітарно-технічних паспортів цехів та підприємства, карти робочих місць.

На тлі ретельної розробки системи забезпечення безпеки життєдіяльності працівників підприємств на державному і вузькотехнічному рівнях виникає потреба такого забезпечення по відношенню до конкретних працівників – суб'єктів виробничої діяльності. Із цією метою на підприємствах функціонує система навчально-просвітніх заходів та засобів охорони праці і техніки безпеки. До системи навчально-просвітніх заходів відносять безперервне підвищення професійно-технічної кваліфікації працівників виробництва, вивчення ними інструкцій і правил по техніці безпеки, проведення інструктажів та ін.

Інструктаж з охорони праці проводиться в усіх підприємствах, установах і організаціях. За характером і інтервалами проведення інструктажі бувають: увідний і на робочому місці – первинний, позаплановий і цільовий.

Увідний інструктаж проводить інженер з охорони праці або особа, на яку покладені його обов'язки, з усіма особами, що приймаються на роботу, а також з тими, що прибули у відрадження, студентами, учнями, направленими на виробничу практику. Його метою є: роз'яснення значення виробничої і трудової дисципліни, ознайомлення з характером майбутньої роботи, загальними умовами, з вимогами безпеки; ознайомлення з основними положеннями законодавства про працю, правилами внутрішнього трудового розпорядку, основними правилами електробезпеки, порядком складання актів про нещасний випадок, вимогам особистої гігієни та виробничої санітарії; призначення і використання засобів індивідуального захисту, спецодягу і спецвзуття; ознайомлення з основними вимогами пожежної безпеки.

Первинний інструктаж на робочому місці повинні проходити всі особи, які поступають на роботу, ті, що переводяться з одного цеху в інший, робітники, які будуть виконувати нову для

них роботу, учні, студенти, направлені на підприємство для проходження виробничої практики, особи, які перебувають у відрядженні і безпосередньо беруть участь у виробничому процесі на підприємстві. Інструктаж на робочому місці проводять керівники (майстри) тих структурних підрозділів, у безпосередній підлеглості яких будуть інструктовані працівники. Він проводиться індивідуально або з групою осіб однієї професії, за програмою, розробленою з урахуванням вимог відповідних інструкцій і приблизного переліку питань. Програма розробляється керівником цеху, погоджується із службою охорони праці і затверджується керівником підприємства, навчального закладу або їх відповідного структурного підрозділу. Повторний інструктаж на робочому місці повинні проходити всі працівники, незалежно від кваліфікації, освіти і стажу роботи: на роботах з підвищеною небезпекою праці – 1 раз на квартал; на інших роботах – 1 раз на півріччя. Його проводять індивідуально чи з групою працівників однієї професії, бригади – за інструкціями для даної професії (посади).

Позаплановий інструктаж проводять за розпорядженням установ, які здійснюють державний нагляд за охороною праці (індивідуально або з групою працівників однієї професії) при зміні правил, норм, інструкцій, технологічного процесу або обладнання, внаслідок чого змінюються умови безпеки праці, при порушенні працівником правил та інструкцій з охорони праці, застосуванні ним неправильних способів праці, які можуть призвести до травми або аварії, при нещасному випадку, при перервах у роботі: для робіт, до яких ставляться підвищені (додаткові) вимоги безпеки праці, – понад 30 календарних днів, для решти робіт – 60 і більше днів.

Цільовий інструктаж проводять із працівниками при виконанні разових робіт, безпосередньо не пов'язаних із фахом (завантажування, розвантажування, одноразові роботи поза підприємством, цехом та ін); ліквідації аварії, стихійного лиха; виконання робіт, для яких оформляються наряд-допуск, дозвіл та інші документи; екскурсія на підприємство; організація масових заходів з учнями, студентами (походи, спортивні заходи тощо). Цільовий інструктаж фіксується нарядом-допуском або іншою документацією, яка дозволяє виконувати роботи за переліком і згідно з відповідною інструкцією.

Навчання посадових осіб, згідно з переліком, затвердженим Державним комітетом з нагляду за охороною праці проводять до початку виконання ними своїх обов'язків і періодично один раз на три роки в установленому порядку. Для них також запроваджується перевірка знань з охорони праці в органах галузевого або регіонального управління охороною праці з участю представників органів державного нагляду та профспілок. У разі незадовільних знань працівники повинні пройти повторну підготовку.

Навчання працівників правилам безпеки праці запроваджується в усіх підприємствах, установах незалежно від характеру і ступеня небезпеки виробництва. Форми такого навчання: інструктажі, технічні мінімуми, курсове навчання (перевірка знань) посадових осіб, підвищення кваліфікації, навчання студентів та учнів навчальних закладів.

Висновки. Таким чином, дослідницьким педагогічним завданням у окресленій сфері бачиться розробка форм і методів індивідуальної та колективної роботи з працівниками підприємств щодо виховання в них безпеки праці, і зокрема – способів діяльності керівника як суб'єкта виховного впливу у виробничій сфері.

Список використаних джерел

1. Алексеева О.В. Формування громадянської позиції сучасної молоді / О.В.Алексеева // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 2. – С. 31-35.
2. Астахова В.І. Експеримент із запровадження безперервної освіти: з досвіду Народної української академії / В.І.Астахова // Вища школа -2012. – № 2. – С. 5-13.
3. Афанасьев В.В. Педагогические технологии управления учебно-познавательной деятельностью студентов в высшей профессиональной школе : дис. доктора пед.наук : 13.00.01 / В.В.Афанасьев. – Москва, 2003. – 497 с.

Стаття надійшла до редакції 17.03.2013.

Гринёв С.

Полтавский национальный педагогический университет имени В.Г. Короленко, Украина
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ У РАБОТНИКОВ ПРЕДПРИЯТИЙ ОТВЕТСТВЕННОГО
ОТНОШЕНИЯ К БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Анализируется актуальная для современности проблема безопасности жизнедеятельности на предприятии и рассматриваются педагогические аспекты её решения.

Ключевые слова: *безопасность жизнедеятельности, работник предприятия, воспитание, риск, условия труда, управление.*

Grinyov S.

Poltava National Pedagogical universitet name V.Korolenko, Ukraine
TEACHING PRINCIPLES OF EDUCATION IN WORKERS BUSINESS RESPONSIBLE ATTITUDE TO LIFE
PROTECTION

Analyzes relevant to the present problem of safety of life at the company are considered and pedagogical aspects of the solution.

Keywords: *life safety, employee of the company, training, risk, working conditions, management.*

УДК 37(09):1

ТЕТЯНА ДОВГА

Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

**ФЕНОМЕН ВЗАЄМНОГО ВИХОВАННЯ:
СУЧАСНА ПРОЕКЦІЯ ДОСВІДУ А.С.МАКАРЕНКА**

У статті розглянуті шляхи впровадження педагогічних ідей А.С.Макаренка в галузі виховної взаємодії і взаємного виховання в сучасну теорію і практику.

Ключові слова: *А.С.Макаренко, виховання, виховна взаємодія, вихователі, вихованці, сім'я.*

Постановка проблеми. В умовах модернізації освітнього простору в Україні трансформаційних змін зазнає процес виховання, виникають нові підходи до вирішення ключових проблем і стратегічних завдань виховання як соціального процесу. Академік О.В.Сухомлинська вважає, що сьогодні вкрай необхідні дослідження та побудова виховних систем, що спираються на співпрацю, участь, діалог і повагу, на колективізм. Розвиток громадянського суспільства будується як взаємодія суб'єктів.

Класичним педагогічним надбанням, що стосується особливостей міжособистісної взаємодії, націленої на морально-духовне перетворення індивіда, є безцінний виховний досвід видатного педагога А.С.Макаренка, визнаний сьогодні в усьому світі.

Мета статті: розглянути шляхи втілення педагогічних ідей А.С.Макаренка в галузі виховної взаємодії та взаємного виховання в сучасних наукових дослідженнях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальним проблемам національного виховання присвячені дослідження провідних українських вчених (І.Д. Бех, І.А. Зязюн, М.Б. Євтух, Т.В. Кравченко, Н.Є. Миропольська, В.М. Оржеховська, О.В. Сухомлинська, Г.В. Троцько). Різноманітні аспекти педагогічної взаємодії вивчали українські вчені-педагоги: І.Д. Бех, А.М. Бойко, О.В. Глузман, О.В. Киричук, Л.В. Кондрашова, В.І. Лозова, Н.А. Побірченко, Г.В. Троцько та ін.

Триває дослідження окремих аспектів проблеми виховання дітей та молоді, зокрема, взаємодії вихователя і вихованців, в педагогічній спадщині А.С.Макаренка, а саме: взаємини і взаємовплив учасників виховного процесу (В.М. Єрмаков, Г.В. Кухарчук),

співдружність та співпраця вихователя й вихованця (Л.В. Крамущенко, С.С. Самойленко, Г.В. Троцько), гуманістична позиція вихователя в умовах особистісно орієнтованого походу у вихованні (С.С. Горбань), взаємодія школи та сім'ї у вихованні (Н.П. Дічек, Л.Ю. Ковальчук, Т.В. Кравченко, М.І. Сметанський, Н.М. Стрельнікова, О.Л. Хромова).

Виклад основного матеріалу. Як відомо, виховання – це процес обов'язкової взаємодії вихователя й вихованця, спрямованої на духовно-творчий розвиток особистості. Безумовно, важливу роль тут виконує суспільство, яке створює умови для взаємодії учасників виховного процесу з різноманітними суспільними інститутами. Підкреслюючи визначну роль виховання як предмета педагогіки та суспільного явища, А.С. Макаренко, зокрема, зазначав таке: «...ми розуміємо під педагогікою дуже широку стихію виховання, яка проводиться не тільки вихователями, але всім нашим життям – кожним із вас над кожним з вас. Дві людини, що прожили разом тиждень, уже виховують одна одну. Явище виховання – надзвичайно широке явище. Важко розуміти його як явище тільки дитяче, особливо в Радянському Союзі, де виховання стало однією з найвагоміших суспільних справ» [4, с. 63].

Взаємна активність вихователів і вихованців у педагогіці позначається термінами «педагогічна взаємодія», «педагогічне співробітництво», «педагогічне партнерство». Останнім часом набули поширення терміни «інтерактивна взаємодія», «діалогічна взаємодія», «виховна взаємодія», «суб'єкт-об'єктна та суб'єкт-суб'єктна взаємодія».

Взаємодія – це своєрідне втілення зв'язків, взаємин між людьми, котрі, вирішуючи спільні завдання, взаємовпливають, доповнюють одне одного і досягають успіху в розв'язанні поставлених завдань. Природньо, що змін зазнають і суб'єкти, і ті об'єкти, на які спрямована взаємодія. Лише за умов взаємоповаги, бажання та вміння вірити одне одному взаємодія педагога й вихованця стає досяжною.

Виховна взаємодія – складне за своєю організацією та перебігом явище. В її практичній реалізації педагог має справу як з окремим вихованцем, так і з дитячим колективом, із колективом батьків та партнерами у вихованні. Різновидами виховної взаємодії є суб'єкт-об'єктна та суб'єкт-суб'єктна взаємодія.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія – це взаємодія вихователя і вихованця як рівноправних партнерів, вона передбачає не лише виховний вплив вихователя на вихованця (суб'єкт-об'єктна взаємодія), а й вплив вихованця на вихователя. Вихованець, який подолав шлях власних морально-духовних перетворень, змінює на краще загальну ситуацію своїх взаємин із педагогом. Він стимулює вихователя до особистісного зростання, виховні дії останнього стають більш досконалими, гуманістично центрованими.

Гуманістичне розуміння виховного процесу дозволяє тлумачити його як ціннісно-смысловий розвиток дитячої особистості в умовах суб'єкт-суб'єктної та суб'єктної педагогічної взаємодії у малих і великих групах (клас, сім'я, позашкільні, позакласні угруповання) [7, с. 29].

Традиційно провідна роль у виховній взаємодії належить дорослим, які нерідко займають авторитарну позицію по відношенню до вихованців. А.С. Макаренко попереджав про надмірну опіку з боку педагогів, вважав, що вона шкодить розвитку дитячої ініціативи, обмежує можливості дитячої самодіяльності: «Справа в тому, що не можна наших вихованців пригнічувати занадто великою досвідченістю педагогів. Десь повинен бути вихід для їхнього прагнення керувати, командувати, показувати, вирішувати. Мабуть, це та сама самодіяльність, про яку давно вже наговорено багато хороших слів.

Прекрасна ерудиція педагогів, їхнє вміння знайти рішення, знайти й позначити умови, нічого не пропустити і ніде не переборщити – всі ці вельми потрібні здібності педагогів, якщо вони проявляються в надмірній кількості, укладають дуже солідні межі для самостійності вихованців...» [5, с. 88].

Він вважав, що взаємодія вихователя з вихованцями не повинна обмежуватись епізодичними виховними впливами, а виносив її в площину трудового колективу, де вихователь виступає перед вихованцями як бойовий товариш, який бореться разом з ними за ідеали дитячого закладу: «...зіткнення вихователя й вихованця повинно відбуватися не стільки в спеціальній педагогічній площині, скільки в площині трудового

виробничого колективу, на тлі інтересів не тільки вузькопедагогічного процесу, а боротьби за краще установи, за її багатство, процвітання і добру славу, за культурний побут, за щасливе життя колективу, за радість і розум цього життя» [3, с. 191].

Великого значення надавав Антон Семенович особистісним якостям педагога, який працює з дітьми: «У дитячому колективі повинні бути авторитетні, культурні, працездатні, хороші дорослі люди, тільки тоді може підвищитися культура дитячого колективу. Звідки може прищепитися культура дитячому суспільству, якщо їй нізвідки встяться, якщо немає дорослого суспільства?»

Виховання в тому й полягає, що більш доросле покоління передає свій досвід, свою пристрасть, свої переконання молодшому поколінню. Саме в цьому й полягає активна роль педагогів, представником яких і я є» [3, с. 208].

Цю думку в наш час підтримує академік І.Д. Бех, виокремлюючи якості, які, навпаки, ускладнюють стосунки педагога з дітьми: «Виховний успіх або неуспіх педагога у взаємодії з дітьми багато в чому залежить від його особистісних якостей. Серед якостей, що ускладнюють взаємодію з учнями, – запальність, прямолінійність, поспішність, різкість, загострене самолюбство, самовпевненість, упертість, відсутність почуття гумору, нерішучість, образливість, сухість, неорганізованість. Всі ці характеристики педагога не сприяють прихильності до нього вихованців, створюють поле взаємного нерозуміння» [2, с. 92]. Вчений вважає, що саме в виховному середовищі повинен розгортатися процес особистісного вдосконалення всіх його учасників – і вихованців, і вихователів.

А. С. Макаренко розглядав дитячий колектив як надзвичайно дієвий засіб виховного впливу на особистість, у зв'язку з чим писав: «Захищаючи колектив у всіх точках його зіткнення з егоїзмом особистості, колектив тим самим захищає й кожен особистість і забезпечує для неї найбільш сприятливі умови розвитку. Вимоги колективу є виховуючими, головним чином по відношенню до тих, хто бере участь у вимозі. Тут особистість виступає в новій позиції виховання – вона не об'єкт виховного впливу, а його носій – суб'єкт, але суб'єктом вона стає, тільки виражаючи інтереси всього колективу» [5, с. 57].

Взаємини, що складаються в дитячому колективі, А. С. Макаренко називав «стосунками відповідальної залежності». З цих же позицій І. Д. Бех розглядає «особистісно конструктивні стосунки – взаємодопомоги, співробітництва, дружби, доброзичливості». Їх думки поділяв директор Сахнівської школи на Черкащині Олександр Антонович Захаренко, який вважав, що такі стосунки не виникають самі по собі, над їхнім удосконаленням треба постійно працювати: «Досягнення душевної рівноваги характеризується багатогранністю і вимагає постійних зусиль колективу. Спостерігаючи в коридорі або класі доброзичливість, чуйність, працьовитість, не можна сподіватися, що ніхто ніколи не порушить дисципліну, звичайні загальнодоступні, сотні разів повторювані правила. Можливо, найбільші труднощі виховання навичок елементарної моральної культури і полягають у тому, що вони не зникають, а залишаються більш-менш значними в залежності від моральних багатств колективу, його досвіду, стану. Діти залишаються дітьми, тому їх моральне вдосконалення завжди гостро потребує праці колективу» [1, с. 29].

Академік І. Д. Бех стверджує, що «...кожна людина, вступаючи у взаємодію з собі подібними, відчуває постійно їх вплив. На неї впливає будь-яке мовленнєве повідомлення, будь-який вчинок, навіть якщо вони не спрямовані на неї безпосередньо. Коли йдеться про особистісний вплив, то мають на увазі ті випадки, які характеризуються свідомою дією однієї людини на іншу з метою змінити її поведінку. Насправді, міжособистісний вплив цим не вичерпується. На людину діє будь-яка отримана інформація, і в цьому сенсі випадковий вплив займає значно більше місця в нашому житті, ніж той, який чиниться свідомо» [2, с. 71].

Засобом переконливого впливу на вихованців А. С. Макаренко вважав приклад вихователя, його істинний авторитет: «Я вже знав, що хлопці не виправдовують інтелігентського переконання, ніби діти можуть любити і цінувати таку людину, яка до них ставиться любовно, яка їх пестить. Я переконався давно, що найбільша повага і найбільша любов з боку хлопців, принаймні таких хлопців, які були в колонії, проявляється по відношенню до інших типів людей. Те, що ми називаємо високою кваліфікацією, упевнене й чітке знання, вміння,

мистецтво, золоті руки, небагатослівність і повна відсутність фрази, постійна готовність до роботи – ось що захоплює хлопців найбільшою мірою» [5, с. 126].

Думки про те, що право на виховання має лише той педагог, який володіє високоморальними якостями, знаходимо в творчості педагогів-гуманістів В. О. Сухомлинського і О. А. Захаренка.

Так, Василь Олександрович Сухомлинський писав: «Якщо ви і ваш вихованець стали друзями, якщо вас об'єднує взаємна довіра, якщо ви ніколи не принесли своєму вихованцеві зла, прикрасі, – ось тоді ви маєте моральне право вчити самовиховання, і ваші повчання будуть сприйматися як мудрість життєвого досвіду. Ваша сердечність, ваша доброта дають ще одне велике право – право на мудру суворість. Без мудрої суворості, заснованої на добрі й справедливості, виховання перетворилося б на сюсюкання» [6, с. 114].

Висловлювання Олександра Антоновича Захаренка про виховання позитивним прикладом однаковою мірою стосуються як учителя, так і батьків: «Мимоволі замислюєшся над роллю вчителя-вихователя, батька, матері. Адже характер виховується характером, особистість – особистістю. Почуття вимогливості і відповідальності зможе виховати тільки той, хто сам виявляє ці якості. Допитливість і захопленість збудить лише людина неймовірна, закохана у свою справу. Мені здається, що вчитель найосвіченішої країни має бути схожим на кристал, що постійно сяє гранями людяності, безмежної доброти і любові до дітей, гранями вічних ідеалів і переконань» [1, с. 78].

Багаторічний досвід А. С. Макаренка переконує у тому, що неабиякі можливості для реалізації виховної взаємодії має різновіковий колектив – чи то виробничий, чи виховний колектив дитячого закладу, чи сім'я. Зокрема, про організацію різновікового дитячого колективу педагог писав: «Така організація дає великий виховний ефект – вона створює більш тісну взаємодію між поколіннями і є природною умовою постійного накопичення досвіду і передачі досвіду старших поколінь, молодші отримують різноманітні відомості, засвоюють звички поведінки, робочі манери, привчаються поважати старших і їх авторитет. У старших піклування про молодших і відповідальність за них виховує якості, необхідні радянському громадянину: увагу до людини, великодушність і вимогливість, нарешті, якості майбутнього сім'янина та багато інших» [5, с. 91].

Враховуючи величезну виховну роль сімейного оточення в становленні дитячої особистості, майбутнього сім'янина, директор сільської школи О. А. Захаренко закликав педагогів до систематичної співпраці з родинами своїх вихованців, до формування культури сімейних стосунків: «Нам, вчителям, належить робити все можливе, щоб кожна сім'я жила без фальші, підлості, чесно. Жила так, щоб поважали друзі, колеги, пишалися діти. Чисте серце і чесні руки народжують собі подібних» [1, с. 78].

Варто відзначити, що не лише сім'я впливає на дитину, але й дитина має певний вплив на стосунки в сім'ї, при цьому школа повинна підготувати її до цього: «Спробуйте стати на цю точку зору, і ви побачите, як буде легко, коли ви навчите дітей відчувати відповідальність за сім'ю. Потрібно дітей у школі так виховувати, щоб вони вносили в сім'ю якийсь додатковий здоровий струмінь, не те щоб перевиховували сім'ю, а щоб вони йшли в сім'ю як представники державної школи і несли ці ідеї в життя» [5, с. 184].

Висновки. Ідеї видатного педагога-гуманіста А. С. Макаренка стосовно виховної взаємодії та взаємного виховання пройшли перевірку часом, а його педагогічний досвід складає невичерпну скарбницю для різнопланових наукових досліджень на терені сучасного освітнього простору.

Список використаних джерел

1. Академік із Сахнівки / Під ред. проф. Кузьмінського А. І. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 448 с.
2. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб./І.Д.Бех. – К.: Академвидав, 2012. – 256с.
3. Макаренко А. С. Теория и практика коммунистического воспитания / Сост. А.А. Фролов. – К.: Рад. школа, 1985. – 279с.

4. Макаренко А.С. Воспитание гражданина/ Сост. Р.М. Бескина, М.Д. Виноградова. – М.: Просвещение, 1988. – 304 с.
5. Макаренко А.С. Трудовое воспитание / Сост. Л.Ю. Гордин. – Мн.: Нар. асвета, 1977. – 256 с.
6. «Обережно: дитина!»: В.О.Сухомлинський про важких дітей: тематич. Зб. / упоряд. Т.В.Філімонова; за наук. ред. проф. О.В.Сухомлинської. – Луганськ: Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2008. – 264 с.
7. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти: навч.-метод. посіб./О.Я.Савченко. – К.: СПД «Цудзинович Т.І.» – 2007. – 204с.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2013

Довга Т.

Кировоградский государственный педагогический университет имени Владимира Винниченко, Украина

ФЕНОМЕН ВЗАИМНОГО ВОСПИТАНИЯ: СОВРЕМЕННАЯ ПРОЕКЦИЯ ОПЫТА А.С.МАКАРЕНКО.

В статье рассмотрены пути внедрения педагогических идей А.С.Макаренко в сфере воспитательного взаимодействия и взаимного воспитания в современную теорию и практику.

Ключевые слова: А.С.Макаренко, воспитание, воспитательное взаимодействие, воспитатели, воспитанники, семья.

Dovga T.

Kirovograd State Pedagogical University named after Vladimir Vinnichenko, Ukraine

THE PHENOMENON OF RELATIVE EDUCATION: MODERN PROJECTION EXPERIENCE OF A. MAKARENKO

The article describes a ways of introduction of pedagogical ideas A.S. Makarenko in the industry of educational interaction and relative education in the contemporary theory and practice.

Keywords: A.Makarenko, education, educational interaction, teachers.

УДК 159.923

ГЕННАДИЙ ДЬЯКОНОВ

Кировоградский государственный педагогический университет имени Владимира Винниченко

**ОРГАНИЗАЦИЯ ВРЕМЕНИ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ А.С. МАКАРЕНКО**

В статье рассматриваются основные аспекты организации времени в педагогической системе А.С.Макаренко: система «перспективных линий», мотивация время, «проектирование личности», функционально-временная структура коллектива, мажорный стиль и тон отношений и др.

Ключевые слова: педагогическая система, «перспективные линии», мотивация и время.

Постановка проблемы. А.С.Макаренко – это классик отечественной психолого-педагогической науки, которая в значительной мере опирается на идейно-практический базис его деятельности и новаторства. Жизнь и творчество выдающегося педагога были весьма драматичны, его богатое наследие подвергалось идеологической догматизации и академической канонизации, которые искажали содержание его работы и метода, глубину его мысли и уникальность педагогического опыта. Несмотря на академическое признание деятельности А.С.Макаренко, налицо очевидный дефицит фундаментальных психологических исследований, посвященных системному анализу деятельности и творчества выдающегося педагога и писателя.

На наш взгляд, развитие современной психологии и ее достижения открывают новые возможности для осмысления глубины идей и масштаба творческой практики, для психологической интерпретации деятельности выдающегося педагога и психолога.

Изучение основных особенностей и факторов психологического времени в педагогической практике выдающегося новатора представляется нам актуальным в плане углубления и расширения поля исследований творчества А.С.Макаренко и в плане изучения объяснительно-интерпретационных возможностей парадигмы психологического времени на материале его социально-педагогического и психокультурного наследия.

Цель настоящей работы состоит в том, чтобы раскрыть особенности психологического времени в педагогической деятельности А.С. Макаренко и показать, что многоплановая организация времени выражает сущностные особенности его педагогической системы и открывает истоки его педагогических успехов в практике гуманистического воспитания.

Одним из направлений психологического исследования педагогического творчества А.С.Макаренко является психокультурный феномен времени, который изучается в последние годы в разных планах: биологическом, социальном, психологическом, художественном и т.д [2, 6].

Анализ исследований и публикаций. Не претендуя на полноту теоретической интерпретации, мы считаем возможным выделить следующие основные группы явлений психологического времени в деятельности А.С.Макаренко: систему «перспективных линий» в жизни воспитанника и воспитательного коллектива, «педагогическую культуру времени», функционально-временную структуру коллектива, педагогические и психотерапевтические возможности «психологического времени» в системе коллективистского воспитания.

Будучи глубоко убежденным, что «надо уметь работать с верой в человека, с сердцем, с настоящим гуманизмом [1, т. 4. – с. 36], А.С.Макаренко стремился создать такую социально-педагогическую среду, в которой «обычный день становился ... прекрасным днем, полным труда, доверия, человеческого, товарищеского чувства и всегда смеха, шутки, подъема и очень хорошего бодрого тона» [1, т. 3. – с. 70].

Рассматривая стиль и тон отношений в коллективе как важнейшее условие жизни детского коллектива, Антон Семенович развертывал широкую гамму воспитательных возможностей каждого дня, каждого часа, т.е. полностью актуализировал развивающие потенциалы настоящего времени. Считая необходимым условием полнокровного бытия детского коллектива создание жизнерадостного, энергичного стиля и тона отношений воспитанников и педагогов, А.С.Макаренко назвал такой стиль отношений мажорным. Настоящая мажорность отличается от приподнятой бурливости или истерической напряженности, которая всегда бьет в глаза и которая грозит при первой неудаче сорваться и перейти в разочарование [1, Т. 1. – с. 316]. Именно мажорность, насыщенность интересными событиями каждого часа жизни колонистов и коммунаров создавали психологическую среду для интенсификации потока личных и коллективных переживаний и приводили к ускорению и обогащению психического и социального развития личности воспитанников. Пафос утверждения бытия в настоящем времени диктовался уверенностью А.С. Макаренко, что каждый воспитанник и детский коллектив решительно не хотят «жить подготовительной жизнью к какой-то будущей жизни» [1, Т.1 – с. 140], не хотят быть явлением только педагогическим, а стремятся стать полноправным явлением общественной жизни.

Будучи гуманистом, педагог Макаренко был убежден, что «.. дети – это живые жизни, и жизни прекрасные, и поэтому нужно относиться к ним как к товарищам и гражданам, нужно видеть и уважать их права и обязанности, право на радость и обязанность ответственности» [1, Т. 6. – с. 100]. Здесь психовременная ориентация педагога (т.е. установка на жизнь детей в настоящем) превращается в его новаторскую позицию по отношению к ребенку, воспитаннику – в позицию товарищескую, позицию сотрудничества, а не позицию наблюдателя, манипулятора или диктатора. Таким образом, психовременная ориентация педагога предопределяет отношение к детям не только как к объектам воспитания, но и как к подлинным субъектам педагогического и личностного сотрудничества.

Мудрий педагог понимал, что человек не может жить на свете, если у него нет впереди ничего радостного, и потому в его педагогической технике завтрашняя радость являлась одним из важнейших объектов работы. Антон Семенович отмечал, что самое важное в человеке – сила и красота – определяется исключительно по его отношению к перспективе. «Человек, определяющий своё поведение самой близкой перспективой, ... есть человек самый слабый. Если он удовлетворяется только перспективой своей собственной, хотя бы и далекой, он может представляться сильным, но он не вызывает у нас ощущения красоты личности и ее настоящей ценности. Чем шире коллектив, перспективы которого являются для человека перспективами личными, тем человек красивее и выше» [1, Т.3. – с. 397].

А.С. Макаренко понимал, что «перспективные линии» развития личности должны носить не абстрактный характер идеальных норм или образцов, а быть конкретными и действенными, укорененными в жизни воспитанников. Поэтому он пишет, что надо «...добиться такого положения, чтобы 8-9-10-летний мальчик смотрел на своего старшего, на ученика десятого класса, как на ... свое заветное будущее, чтобы он его любил, ... чтобы он видел в нем ... что-то более высокое, чтобы старший был для него примером» [1, Т.4. – с. 497]. В этом плане объединение детей разного возраста в детских учреждениях, в разновозрастных отрядах (можно сказать, изобретенных Макаренко) дает большой воспитательный эффект.

Не менее важной особенностью жизни детских коллективов колонии им. М.Горького и коммуны им. Ф. Дзержинского была глубокая преемственность организации жизни воспитательного коллектива, которая опиралась на традицию многообразных общеколлективных эмоционально-значимых событий. «Ничто так не скрепляет коллектив, как традиция, – отмечал А.С.Макаренко. – Воспитать традиции, сохранить их – чрезвычайно важная задача воспитательной работы» [1, Т.4. – с. 134].

Рассматривая источники развития личности и коллектива во взаимоотношении «ближних», «средних» и «дальних» перспектив, Антон Семенович Макаренко утверждал в качестве одного из принципов своей педагогики положение о том, что «Воспитать человека – значит, воспитать у него перспективные пути» [1, Т.1 – с. 311]. Чувствуя глубинную роль психологического времени в преображении своих воспитанников, Макаренко наполнял яркой, мажорной деятельностью их настоящую жизнь, умело строил систему мотивации будущим, т.е. систему «завтрашней радости», и столь же психологически целесообразно (хотя, на первый взгляд, и парадоксально) обходился с прошлым колонистов – он его почти игнорировал, «забывал» и тем самым создавал условия для прорыва в новую жизнь, в новые человеческие отношения для вчерашних беспризорников и правонарушителей.

Будучи педагогом-гуманистом, Антон Семенович подходил к человеку с «оптимистической гипотезой» и считал, что педагог в воспитательном деле «должен брать далеко вперед, много требовать от человека и страшно уважать его» [1, Т. 5 – с. 305]. Утверждая гуманистический принцип «как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему» [1, Т.4 – с. 150], педагог-новатор открывал перед своими воспитанниками всю полноту временного бытия человека, даря им яркое настоящее, увлекая в будущее и давая возможность осмыслить прошлое. Формируя у своих воспитанников полнокровную психовременную структуру, А.С.Макаренко закладывал в основание их растущей личности фундаментальные мотивационные механизмы, механизмы личностной саморегуляции.

А.В. Петровский указывает, что Макаренко глубоко исследовал мотивационную сферу личности, механизмы формирования и развития потребностей, пути формирования общественно-ценных качеств, причем сделал это задолго до того, как проблема мотивации человеческого поведения заняла важное место в исследованиях психологов и педагогов [5, с. 243]. Особенно важно, что А.С. Макаренко развивал свои представления о мотивационно-потребностной сфере человека, исходя из положений о «перспективных линиях», необходимости «проектирования личности», необходимости разработки

«развернутой программы человеческой личности» [1, Т.4. – с. 129], а следовательно, в прямой связи с закономерностями психовременной организации личности.

По мнению В.Ф. Моргуна, психовременная ориентация личности [4, с. 23] «задается прежде всего противоречием между прошлым и будущим и ее исследование в психологии опирается на положения Л.С. Выготского о возрастной периодизации развития, о «зоне ближайшего развития» и решающей роли социальной ситуации развития. Нам представляется, что педагогическая система А.С. Макаренко в основных своих чертах согласуется с этими представлениями. Во-первых, положение о «зоне ближайшего развития» близко по смыслу макаренковскому представлению о «перспективных линиях» (прежде всего, представленно о «средней» перспективе). Во-вторых, ясно понимаемая роль социальных условий в развитии ребенка, Антон Семенович выдвинул в качестве центральной идею детского воспитательного коллектива, что позволяет рассматривать социальные ситуации развития детей в зависимости от их положения и роли в конкретном коллективе. Идею Выготского о социальной ситуации развития личности Макаренко дополняет идеей о социальной ситуации развития детского коллектива и тем самым значительно раздвигает диапазон психологических закономерностей социальной ситуации развития. В-третьих, не занимаясь построением психологических теорий возрастной периодизации развития, Антон Семенович, тем не менее, оставил в своих трудах характеристику детей различного возраста, которая поразительно близка к типологическим описаниям основных возрастных периодов, но и дополнена богатством важных и ярких конкретных деталей психологии ребенка определенного возраста.

Основой жизни детских коллективов А.С. Макаренко являлась многоплановая организация деятельности и общения воспитанников, которая способствовала формированию психолого-педагогической культуры времени. Четкий ритм, ясная последовательность и очередность разных видов работы и занятий, регулярное планирование – все это составляло гибкий, удобный и дисциплинирующий режим жизни и деятельности, создавало фундамент «мажорного» и «перспективного» стиля и тона отношений. Принципиально важно то, что воспитанники принимали активное участие в обсуждении и разработке текущих и перспективных планов деятельности всех подразделений коллектива и потому четкая психовременная организация деятельности и общения колонистов и коммунаров сознательно принималась всеми воспитанниками, становилась способом формирования индивидуальной самоорганизации психологического времени.

Точность планирования, организации и исполнения расценивались колонистами не только как производственно-технологические категории, но и как подлинное богатство отношений, как выражение уважения к себе и товарищам. А.С. Макаренко рассматривал производственный план как «тонкое кружево норм и отношений», а точность как главный фактор продуктивности, производительности труда. Режим дня, режим занятий и работы также должен быть точным, ибо точно указанные и настойчиво напоминаемые правила, по мнению Антона Семеновича, должны тесно связываться с постоянным и последовательным контролем за выполнением этих правил и ежедневным отчетом всех ответственных за режим дня.

Этический пафос борьбы за точность был столь высок, что за опоздание назначалось самое большое наказание. В коллективах колонистов и коммунаров ждать полагалось три минуты перед каждым собранием или заседанием, а говорить на общих собраниях полагалось одну-две минуты по песочным часам. «Когда это делается один день, это очень трудно, когда это делается месяц – уже легче, а когда это делается годами – это очень легко», – писал А.С. Макаренко [1, Т.4.– с. 493]. Превращаясь в естественную особенность тона и стиля отношений, такое поведение становится доброй и полезной традицией, принимаемой всеми воспитанниками и доставляющей им особую радость и гордость. Несомненно, все это способствовало утверждению в коллективах детей многоплановой культуры психологического времени личности и выработке у воспитанников чувства «ориентировки», под которой Антон Семенович понимал «способность чувствовать то, «что ты не видишь ... всеми своими нервами почти

бессознательно ощущать, что кругом происходит» [1, Т.1. – с. 197] и чувствовать себя необходимым участником коллективных дел. Однако, любой режим дня и организация жизни детей «сверху» были бы неэффективны, превратились бы в заорганизованность или авторитарную регламентацию, если бы не опирались на динамические психовременные закономерности деятельности коллектива воспитанников и педагогов.

Коллектив никогда не стоит на месте, он постоянно развивается, и задача воспитателя состоит в том, чтобы направлять это развитие к новым целям, чтобы развернуть перед членами коллектива «систему перспективных линий». По представлению А.С. Макаренко, коллектив в своем развитии проходит ряд этапов (стадий). На первом этапе педагог выступает как организатор с самым решительным требованием к коллективу, опираясь при этом на возникающий актив, создавая и сплывая его. Второй этап жизни коллектива начинается с возникновения в нем актива, не только поддерживающего требования педагога, но и самостоятельно выступающего с этими требованиями. На третьем этапе «требует сам коллектив», и детский коллектив становится воспитательным коллективом в полном смысле слова. «Этот путь от диктаторского требования организатора до свободного требования каждой личности от себя на фоне требований коллектива» [1, Т.5. – с. 152] А.С. Макаренко считал «основным путем в развитии советского детского коллектива».

«Законом движения коллектива» Антон Семенович Макаренко считал непрерывное движение вперед, постоянное развитие, деловое устремление. «Форма бытия свободного человеческого коллектива – движение вперед, форма смерти – остановка», – считал педагог. Когда к 1926 году коллектив колонии им. М. Горького, казалось бы, достиг высшего уровня, когда была достигнута стабильность и эффективность деятельности коллектива, и заведующий колонией и сами колонисты стали ощущать кризисные моменты, которые А.С. Макаренко объяснял остановкой в развитии коллектива. Только переезд в Куряж, постановка новых целей, расширение перспектив сделали возможным дальнейшее развитие коллектива и тем самым ликвидировали угрозу настоящего кризиса коллектива.

Важное значение в системе психовременных координат воспитательных возможностей коллектива имеет закон «параллельного действия», суть которого, по мнению исследователей, заключается в том, что все явления или отношения в жизни детей имеют воспитательное значение и в этом смысле не существует «воспитательных» или «невоспитательных» событий и средств взаимодействия старших и младших [3, с. 57]. С точки зрения психологии времени, закон «параллельного действия» создает поле одновременных воздействий на каждого воспитанника и, включая его в сложную иерархию стимулов, открывая полифонию движущих сил и мотивов поведения, формирует фундаментальные психические структуры саморегуляции и рефлексии индивидуального поведения и отношения.

Как известно, в детских коллективах А.С. Макаренко была создана разнообразная и гибкая структура коллективов: первичных, разновозрастных, сводных. Распределение воспитанников по сводным отрядам создавало эффективную функционально-временную структуру отношений, внедрение разновозрастных отрядов обогащало отношения колонистов и коммунаров сочетанием разнообразных уровней мотивации, подготовленности, инициативы, ответственности и т.д. Вся система самоуправления отрядов была основана на умении воспитанников распределять функции, координировать действия, а значит, и согласовывать временные потоки деятельности разных отрядов, звеньев и отдельных членов коллектива. В колонии и коммуне постоянно происходили чередования рабочих и организационных функций, поручения и упражнения в командовании, руководстве и подчинении, исполнении. Отряды и звенья создавались для разных целей: на короткий срок и на длительное время, регулярно и периодически, большие и малые, иногда из старших ребят, а иногда из малышей, нередко отряды были смешанными. Понимая закономерности динамики коллектива, А.С. Макаренко создавал смешанные и разновозрастные отряды не сразу, а на той стадии развития коллектива, когда он уже организационно и дисциплинарно сложился.

Процесс вхождения новичка в воспитательный коллектив также был связан с использованием психологии времени жизни для фиксации социально-коллективного статуса подростка или юноши, ибо сначала каждый новичок получал статус воспитанника, но, чтобы стать настоящим колонистом или коммунаром (чтобы получить это «звание», определяющееся прежде всего большей ответственностью), он должен был доказать это своими делами и новыми отношениями.

Анализируя этапы интеграции личности воспитанника в структуру коллектива, В.Ф. Моргун указывает, что в схеме А.С. Макаренко реализован более «взрывной» характер, нежели в других, более «эволюционных» схемах [4, с. 27]. Действительно, специфика контингента воспитанников и социальная ситуация развития колонии требовали от Макаренко изобретения метода «взрыва», под которым он понимал «..доведение конфликта до последнего предела, до такого состояния, когда уже нет возможности ни для какой эволюции...». «Взрыв» может осуществляться и выражаться в самых разнообразных формах – «формах решения коллектива, в формах коллективного гнева, осуждения, бойкота, отвращения» [1, Т.3. – с. 458].

Антон Семенович умел быть сдержанным, сосредоточенным, но умел и решительно вести себя в экстремальных ситуациях и тем самым влиять на ход событий и изменять субъективный ход времени в воспитательных ситуациях. Здесь психологическое время выступает в прямых психотерапевтических и педагогических функциях, поскольку «взрывные», экстремальные, мгновенные воздействия, осуществляя компрессию и запуская трансверсию времени, превращаются в способы надвременной регуляции переживаниями воспитанников и управления их поведением.

Выводы. Проведенный нами анализ принципов и особенностей организации времени в педагогической системе А.С.Макаренко показал, что организация времени в жизни воспитанников и в деятельности детских педагогических коллективов представляет собой многоплановую психолого-педагогическую архитектуру времени, которая играет центральную роль в воспитательной системе выдающегося педагога и обеспечивает фундаментальные возможности гуманистического развития личности и социального становления детских коллективов.

Дальнейшие исследования должны раскрыть системную природу педагогической архитектуры времени в жизни и деятельности детских коллективов и выявить экзистенциально-смысловую природу педагогического времени в деятельности А.С.Макаренко.

Список использованных источников

1. Макаренко А.С. Педагогические сочинения : в 8-ми т. / А.С. Макаренко – М. : Педагогика, 1983–1986.
2. Головаха Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. – М. : Смысл, 2008. – 272 с.
3. Козлов И.Ф. Педагогический опыт А.С. Макаренко / И.Ф. Козлов. – М.: Просвещение, 1987. – 159 с.
4. Моргун В. Ф. Взгляды педагога А.С.Макаренко и психолога Л.С. Выготского на всестороннее развитие личности // Использование педагогического наследия А.С. Макаренко в работе пропагандиста / В.Ф. Моргун. – Полтава, 1990. – С. 18–31.
5. Петровский А.В. История советской психологии / А.В. Петровский. – М. : Просвещение, 1967. – 367 с.
6. Психология личности и время жизни человека. / Под ред. В.И. Ковалева. Сборник научных докладов по материалам Всесоюзной научной конференции. – Черновцы: ЧГУ, 1991. – 155 с.

Стаття надійшла до редакції 14.02.2013

Дьяконов Г.

Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Україна

ОРГАНІЗАЦІЯ ЧАСУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ А.С. МАКАРЕНКА

У статті розглядаються основні аспекти організації часу в педагогічній системі А.С.Макаренка: система «перспективних ліній», мотивація часом, «проекування особистості», функціонально-часова структура колективу, мажорний стиль і тон відносин та ін.

Ключові слова: педагогічна система, «перспективні лінії», мотивація і час

Dyakonov G.

Kirovograd State Pedagogical University named after Kirovograd, Ukraine

ORGANIZATION OF TIME IN THE EDUCATIONAL SYSTEM AS MAKARENKO

In the article the basic aspects of organization of time are examined in the pedagogical system of A.S.Makarenko: the system of «perspective lines», «planning of personality», motivation with time, functionally-temporal structure of collective, major style and tone of relations.

Keywords: pedagogical system, «perspective lines», motivation and time

УДК 37.091.4

МАРИНА ДЯЧЕНКО-БОГУН

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

**ВИХОВАННЯ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ В НАУКОВО-
ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ А.С. МАКАРЕНКА**

Розкриваються особливості виховної системи, створеної А.С. Макаренком, із сучасних теоретичних позицій. Зокрема, виокремлюються ознаки, що позиціонують цю систему як педагогічну технологію

Ключові слова: А. Макаренко, виховання, технологія, розвиток особистості, педагогічний аналіз.

Невичерпним є багатство педагогічної системи А.С. Макаренка. Найкращим нерукотворним пам'ятником видатному вчителю є втілення його ідей в повсякденній нашій педагогічній праці.

В.О. Сухомлинський

Постановка проблеми. Про А.С. Макаренка ми звикли читати і думати тільки як про видатного педагога-вихователя. Однак ця талановита людина настільки універсальна, що сьогодні ми можемо говорити про нього як про вченого з позицій наукового управління. У його педагогічній системі закладена модель управління формуванням і розвитком особистості, яка має не тільки педагогічну, але й загальносоціальну значимість. Знаменно, що в її побудові виявляється безліч зв'язків із сучасними ідеями педагогічного менеджменту, розгляд яких є **метою** нашої статті. Особливо чітко ці зв'язки проглядаються в осмисленні вченим технологічних особливостей педагогічного процесу.

Із перших років своєї педагогічної діяльності А.С. Макаренко прагнув знайти для себе відповіді на головні питання: що і як потрібно робити для отримання бажаних результатів у вихованні, якою повинна бути логіка педагогічного процесу. В педагогічній теорії і практиці тих років потрібних відповідей не знаходилося. А тим часом нові умови виховання вимагали нових підходів до його організації, осмислення технологічних особливостей, техніки.

У спробах довести нагальну потребу «технологічного» осмислення педагогічного процесу педагог звертається до аналогії виховання з виробництвом, де логічно продумані і налагоджені всі технологічні моменти. На цій основі він навіть вводить поняття «педагогічне виробництво», продуктом якого є «кожна вихована нами людина». Критикуючи стан сучасної йому педагогіки, він висловлює категоричну незгоду з тим, що в ній «просто відсутні всі найважливіші відділи виробництва: технологічний процес, облік операцій, конструкторська робота, застосування кондукторів і пристосувань, нормування, контроль, допуски і бракування» [3, с. 575], що в кінцевому підсумку призводить до поганої (кустарної) організації виховання. «У всьому нашому

радянському житті, – читаємо ми в " Педагогічній поемі ", – немає більш жалюгідного технічного стану, ніж в галузі виховання. І тому до самого останнього дня виховна справа є справа кустарна, а з кустарних виробництв – найвідсталіша, навіть виробництво квасу в технічному відношенні стоїть вище» [3, с. 577].

Виховання розглядається сьогодні «як цілеспрямоване управління процесом формування та розвитку особистості за рахунок створення відповідних для цього процесу умов» [1, с. 16]. Психолого-педагогічна спадщина А.С.Макаренка містить багатющий матеріал, що розкриває «технологічну логіку» створення таких умов, яка складається в цілісну систему «цілеспрямованого управління процесом формування та розвитку особистості». Ця система включає в себе наступні компоненти: аналіз, цілепокладання, проектування, організацію (цілеспрямований вибір засобів виховання та їхню практичну реалізацію), керівництво, мотивацію, контроль, регулювання (коригування поведінки і діяльності), аналіз досягнутого.

Названі компоненти є функціями педагогічного управління. Ми бачимо, що саме вони становлять основу управлінської діяльності А.С.Макаренка, утворюючи в сукупності замкнутий технологічний цикл управління, що починається з педагогічного аналізу.

Аналіз у його виховних закладах систематично ведеться і керівником, і вихователями, і самими дітьми. Шляхом спостережень, картотек, бесід, щоденників вихователів аналізуються всі «випадки, що характеризують ту чи іншу особу, бесіди з ним, рух вихованця вперед», «явища кризи або перелому, які бувають у всіх дітей у різному віці» [2, с. 230]. Командири і чергові щодня рапортують керівництву про стан справ у колонії. «Такий короткий щоденний рапорт дає керівникові ясну картину стану установи та можливість негайно вжити необхідних заходів як щодо окремих вихованців, так і з питань загальної організації. Для колективу дітей обізнаність керівництва і можливість негайно реагувати на вчинки і події має велике виховує значення» [2, с. 157].

Наступним етапом технологічного циклу управління в Макаренка є цілепокладання. Саме мета виховання є у нього головним системоутворюючим компонентом, вона визначає напрями, зміст і методи виховної роботи, яка «має бути до кінця доцільна» [2, с. 117].

Розробляючи ідею доцільності виховання в логіці педагогічного процесу, А.С.Макаренко виходить із того, що «цілі виховного процесу повинні завжди ясно відчуватися виховної організацією і кожним вихователем окремо. Вони повинні складати основний фон педагогічної роботи, і без відчуття розгорнутої мети ніяка виховна діяльність неможлива. Ці цілі і повинні виражатися в проєктованих якостях особистості, в картинах характеру і в тих лініях розвитку їх, які виразно намічаються для кожної окремої людини» [2, с. 250]. Він вибудовує для виховної системи дивовижне «дерево цілей», що відображає і перспективні лінії, і розгорнуту програму людського характеру, і проєктовані якості особистості, і шляхи формування цих якостей.

Аналіз та цілепокладання в макаренківській системі управління тісно пов'язані з проектуванням розвитку особистості, бо «проектуванню особистості необхідно повинен передувати аналіз внутрішньокolleктивних і особистих явищ» [2, с.123], а «цілі нашої роботи повинні бути виражені в реальних якостях людей, які вийдуть з наших педагогічних рук» [2, с.119]. Ці якості повинні проектуватися педагогами. «Коли ви бачите перед собою вихованця – хлопчика чи дівчинку, ви повинні вміти проектувати більше, ніж здається для ока, – каже Макаренко. – І це завжди правильно. Як хороший мисливець, даючи постріл по рухомій цілі, бере далеко вперед, так і педагог у своїй виховній справі повинен брати далеко вперед...» [2, с. 488]. Проектування виступає в його роботах саме як функція управління, тому що без проектування особистості як продукту виховання неможливо управляти її розвитком.

Величезну роль у технологічному циклі управління формуванням і розвитком особистості і виховним закладом у Макаренка грає керівництво. У теорії менеджменту керівництво трактується як «найбільш ефективний вид управління людьми і колективами, при якому суб'єкт управління та об'єкт управління взаємодіють у свідомому

прагненні до єдиної мети» [4, с. 247]. У теорії і практиці А.С.Макаренка функція керівництва докладно представлена з різних позицій: взаємодії з органами колективного самоврядування, з педагогічним колективом, з позицій адміністрування та педагогічної майстерності. Її сенс найбільш виразно виражений висловлюванням педагога про те, що «педагогічна майстерність директора школи не може полягати в простому адмініструванні. Майстерність в тому саме й полягає, щоб, зберігаючи сувору субординацію і відповідальність, дати широкий простір громадським силам школи, громадській думці, педагогічному колективу, шкільному друку, ініціативі окремих осіб і розгорнутій системі шкільного самоврядування» [2, с. 372].

Всю керівну діяльність А.С.Макаренка пронизує організація як функція управління. Вона виступає і як етап управлінської діяльності, і як повсякденна робота з упорядкування побуту і колективного життя вихованців.

Відмінною особливістю організації є її виховна спрямованість, яка реалізується через широке залучення до всіх організаційних акцій самих вихованців, бо «успішність виховної роботи дитячого колективу багато в чому залежить від початкових вкладів до його організації» [2, с. 138]. Саме з цією метою Макаренком створюється розгалужена система дитячого самоврядування з чітким поділом організаційних обов'язків, формуються зведені виробничі загони і кожен вихованець виконує громадські доручення. «Завдяки такій системі більшість колоністів брали участь не тільки в робочій функції, але і в функції організаторській» [3, с. 196].

Функція контролю проявляється у Макаренка в постійному обліку, «при якому жодна провина вихованців не залишається непоміченою» [2, с. 190]. З цією метою в навчально-виховній частині в його установі ведеться постійна реєстрація всіх порушень дисципліни, традицій, стилю і тону установи, навіть самих дрібних. «Я досяг великих результатів завдяки обліку», – говорить він [2, с. 479]. У житті його вихованців враховуються і побутові, і виробничі показники, які відслідковуються за широкої участі в контролі самих вихованців. Для цього «керівництво загону на чолі з командиром повинно:

а) стежити, щоб всі вихованці суворо виконували порядок денний, вставали в належний час, не спізнювалися до столу, вчасно йшли на роботу і в школу, вчасно перебували в установі ввечері;

б) спостерігати за санітарним станом загону, своєчасністю і якістю прибирання, виконанням черговими їх обов'язків, за умиванням і користуванням лазнею, за стрижкою вихованців, за миттям рук перед їжею. Привчити всіх вихованців дотримувати чистоту, не накидати, не плювати на підлогу, не курити, стригти нігті на руках і ногах, не валятися на ліжках в одязі, не влаштовувати на ліжках боротьби і т.п.;

в) стежити за успіхами вихованців у шкільній роботі» [2, с. 155].

Вперше саме в його роботах формулюються основні показники, за якими має оцінюватися керівником якість діяльності загонового вихователя: «Контроль роботи вихователя у загоні потрібно виконувати не тільки за кількістю відпрацьованих годин, а за результатами роботи, за місцем, займаним його загonom у міжзагонному змаганні, за загальним тоном, за виробничими успіхами, за характером росту окремих вихованців і всього загону і, нарешті, у ставленні до нього самих вихованців» [2, с. 238].

Регулювання (координування) колективної діяльності і відносин присутній на кожній сторінці макаренківських творів. Воно чітко проглядається в формах і методах організації колективу, в створенні колективних традицій, у формуванні стилю і тону відносин, в роботі по формуванню свідомої дисципліни, у принципах діяльності органів самоврядування тощо. На перших етапах розвитку колективу ця управлінська функція знаходить у Макаренка найбільш повне втілення в педагогічній вимозі. Але в міру посилення в дитячому колективі органів «управління та координування» в ньому «провідне місце займають принципи розпорядження, обговорення, підпорядкування більшості, підпорядкування товариша товаришеві, відповідальності й узгодженості» [2, с. 47]. Регулююча і координуюча місія керівника при цьому полягає у створенні умов, які сприяють реалізації колективних вимог і рішень, в своєчасній пораді, особистій участі, заохоченні або покаранні, у вирішенні конфліктних ситуацій тощо.

Термін мотивація означає «зовнішнє чи внутрішнє спонукання людини, соціальної групи до активної діяльності в ім'я досягнення якихось цілей; процес стимулювання самого себе та інших на діяльність, спрямовану на досягнення індивідуальних та (або) загальних цілей; сукупність стійких мотивів, спонукань, що визначають завдання, зміст і характер діяльності» [4, с.159].

Аналіз психолого-педагогічної спадщини А.С.Макаренка показує нам, що всі його технології пов'язані з мотивацією вихованця до діяльності на основі врахування і розвитку його особистісних потреб. На його переконання, для стимулювання дитини до нормального здорового життя спочатку «необхідно задовольняти першочергові потреби» цієї дитини [2, с. 146]. «Ми повинні дати дітям дах, будинок, де було б багато сонця, де були б хороші вбиральні, умивальні, душі, будинок, в якому було б багато повітря і де було б зручно вчитися і працювати і жити» [2, с. 147].

Далі педагог виділяє потребу в захищеності, бо незахищеного, що живе в страху перед іншими людьми неможливо мотивувати на досягнення високих життєвих цілей і особисту досконалість. У виховному закладі повинна бути «повна захищеність дитини від свавілля і самодурства старших» [2, с. 218].

За основу при розробці технологій розвитку особистості дитини А.С.Макаренко бере потребу в задоволенні і радості. «Справжнім стимулом людського життя є завтрашня радість», – говорить він і виводить на цій основі геніальну формулу системи перспективних ліній, що піднімає людину з нижчого рівня задоволення потреб на більш високі щаблі. «У педагогічній техніці ця завтрашня радість є одним з найважливіших об'єктів роботи», – стверджує педагог і розкриває наступну технологію дій: «Спочатку потрібно організувати саму радість, викликати її до життя і поставити як реальність. По-друге, потрібно наполегливо втілювати більш прості види радості в складніші і значущі для дитини. Тут відбувається цікава лінія: від найпростішого примітивного задоволення до найглибшого почуття обов'язку» [2, с. 216]. Технологія організації завтрашньої радості включає в себе безліч різних правил, головним з яких є наступне: «Життя колективу повинно бути наповнене ... не радістю простої розваги і задоволення зараз, негайно, а радістю трудових напруг і успіхів завтрашнього дня» [2, с. 220]. Але це діти, тому «іноді потрібно поставити перед ними і важке, гідне завдання, а іноді буває потрібно дати їм саме просте дитяче задоволення: через тиждень на обід буде морозиво» [2, с. 221].

Система перспективних ліній, що включає в себе близькі, середні і далекі перспективи, в технології виховання А.С.Макаренка є головним інструментом спонукання особистості до розвитку. «Виховати людину – значить виховати в нього перспективні шляхи», – вважав А.С.Макаренко [2, с.217]. Його твори показують нам безліч прикладів колективного та індивідуального самоствердження вихованців, підтверджуючих це положення великого педагога.

У 13 главі «Педагогічної поеми» «На педагогічних вибоїнах», видаленій свого часу цензурою і відновленій тільки в 2003 р., Макаренко говорить про необхідність «у створенні нових суспільних мотивацій», про «бідний комплекс спонукань до праці», про «пошуки більш складних спонукань», створення «нових мотивацій поведінки», таких «груп мотивацій, пов'язаних з майбутнім колоністів» [3, с. 96]. Всі дії Макаренка-керівника носять яскраво виражений мотиваційний характер і націлені на створення цієї «нової мотиваційної природи колективу».

«Мотиваційним управлінням називається цілеспрямований вплив керівника на мотиваційну сферу членів колективу переважно не у вигляді наказів і санкцій, а за допомогою норми-зразка діяльності і соціально-психологічних умов її інтеріоризації, при яких мотиваційна сфера перебудовується адекватно до поставленої управлінської мети, і члени колективу починають діяти в напрямку, опосередковано заданому керівником» [5, с. 83]. Управління А.С.Макаренка з повною підставою можна вважати мотиваційним. Його вплив на мотиваційну сферу вихованців був величезним, і цьому неабиякою мірою сприяли розроблені ним управлінські технології та майстерність їх використання, доведені до ступеня мистецтва.

Висновок. У далекі 1920-30-і роки А.С.Макаренко побачив шлях до вирішення завдань організації «педагогічного виробництва» у створенні спеціальних управлінських

технологій. Його роботи містять багатющій арсенал таких технологій. Їхній аналіз з позицій педагогічного менеджменту дуже важливий для сучасної соціально-педагогічної теорії та практики. Думається, що досвід і теоретичні розробки А.С. Макаренка як «технолога педагогічного виробництва» будуть завжди затребувані у педагогіці, а аналіз технологічних особливостей його творчої спадщини обіцяє нам ще чимало відкриттів.

Список використаних джерел

1. Виховання? Виховання ... Виховання!: Теорія і практика шкільних виховних систем / Під ред. Н.Л. Селіванової : [Вид. 2-е, доп. і перероб.] – К., 2001.
2. Макаренко А.С. Про комуністичне виховання / А. С. Макаренко. – К.: Радянська школа, 1978.
3. Макаренко А.С. Педагогічна поема / А. С. Макаренко – К.: Радянська школа, 1973.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997.
5. Шептенко П.А., Вороніна Г.А. Методика і технологія роботи соціального педагога: [посіб. для студ. вищих. навч. закладів] / П.А. Шептенко, Г.А., Вороніна. – К., 2003.

Стаття надійшла до редакції 27.21.2013.

Дяченко-Богун М.

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленко, Україна

ВОСПИТАНИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

A.S. MAKARENKO

Раскрываются особенности воспитательной системы, созданной А.С. Макаренко, с современных теоретических позиций. В частности, выделяются признаки, позиционирующие эту систему как педагогическую технологию

Ключевые слова: А. Макаренко, воспитание, технология, развитие личности, педагогический анализ.

Dyachenko- Bohun M.

Poltava National Pedagogical University named after VG Korolenko, Ukraine

EDUCATION AS A TECHNOLOGY IN SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE

A. MAKARENKO

The peculiarities of the educational system established by AS Makarenko, with current theoretical positions. In particular, it highlighted signs, positioning the system as a pedagogical technique.

Keywords: A. Makarenko, education, technology, personal development, teaching analysis.

УДК 378.22.064

ОЛЕНА ЖДАНОВА-НЕДІЛЬКО

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ДІАЛОГУ ЯК ОСНОВИ ДИДАКТИЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Аналізуються проблеми застосування діалогічних форм взаємодії в навчальній діяльності студентів педагогічного вишу, формуються вимоги до педагогічного діалогу як найважливішого способу спілкування викладача зі студентами. Описано динаміку освоєння майбутніми вчителями педагогічного діалогу в контексті формування їхньої педагогічної майстерності.

Ключові слова: вища школа, викладання, майбутній учитель, педагогічний діалог, педагогічна майстерність, дидактична комунікація.

Постановка проблеми. Для сьогоденного суспільства в цілому і молодого покоління зокрема значною проблемою бачиться надмірна заінформатизованість, зорієнтованість переважно на комунікативну сторону у взаємодії з оточенням, що змушує бачити у

спілкуванні насамперед інформаційний обмін. Аналіз виконання самостійної роботи з педагогічних дисциплін, яка включає завдання змодельовати фрагменти педагогічної взаємодії, подати навчальний зміст у кількох комплексних (лекція, бесіда) чи елементарних (роз'яснення, коментар, інструкція тощо) формах, показує, наскільки складно сучасному студентові засвоїти технологію необхідних для цього дій, засвідчує відсутність у нього відповідного досвіду, який мав би в загальних рисах формуватися ще на шкільній лаві. Водночас бесіди зі студентами-першокурсниками дозволяють відзначити, що більшість із них досі не відчували себе суб'єктами навчальної взаємодії, будучи психологічно налаштованими на позицію підпорядкування і з більшою чи меншою мірою вдоволення приймаючи її.

Сприймаючи засвоєння змісту навчальних дисциплін як аналог навчання в цілому, студенти і в умовах вищої школи при здобутті тієї чи іншої професії виявляють зорієнтованість на некритичне поглинання інформації з метою відтворення її в умовах навчального контролю, і меншою мірою – з метою особистісного розвитку, формування, на основі засвоєного, нового рівня взаємодії зі світом, із соціумом. Проте відомо, що будь-яке сприймання буде ефективним лише за умови, що навчальний матеріал осмислюється, приймається суб'єктом професіоналізації як вагомий у контексті наявних професійних намірів. Тож педагогічний діалог розглядаємо як незамінний засіб у процесі підготовки вчителя, оскільки він водночас зорієнтований на вирішення і об'єктивних (суспільних, професійно детермінованих), і суб'єктивних (особистісних) проблем вищої педагогічної освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми дидактики вищої школи розглядали і розглядають вітчизняні вчені А. Алексюк, В. Бочарнікова, С. Вітвицька, Н. Глузман, А. Кузьмінський, В. Нагаєв, В. Семиченко, О. Собаєва, А. Трофименко, М. Фіцула, наголошуючи на необхідності знаходити такі підходи до організації навчальної взаємодії, які б максимально враховували завдання сучасної вищої освіти і водночас відображали особистісні потреби молодшої людини.

Для нашого дослідження актуальними є набутки вчених, що розкривають різноманітні грані професійної майстерності вчителя як творчої особистості, зорієнтованої на міжособистісну взаємодію, свідомої того, що навчання і виховання учнів вимагають постійного контакту з ними як у інтелектуальному, так і в емоційному плані. Такий підхід до професійної підготовки педагога обґрунтували С. Власенко, І. Гавриш, М. Гриньова, С. Дубяга, І. Зязюн, А. Капська, О. Кривильова, В. Кушнір, Л. Малаканова, Л. Манчуленко, Л. Мільто, Л. Савенкова, Н. Тарасевич; він відображається у практиці вітчизняних педагогічних вишів, набуваючи різноманітного дидактичного втілення.

Проте не можемо вважати, що система вищої педагогічної освіти вже вийшла на той рівень, коли кожна її складова максимально сприяє формуванню дидактичних умінь учителя, цілісному баченню педагогічного процесу і здатності ефективно ним управляти. Тож **метою** нашої статті є розгляд проблем і перспектив професійної підготовки вчителя із застосуванням педагогічного діалогу як інструмента успішної дидактичної комунікації і, водночас, особистісного розвитку майбутнього педагога.

Виклад основного матеріалу. Діалог як засіб навчання, що через притаманну йому форму осягнення навчального змісту активізує різноманітні аспекти професійної особистості майбутнього вчителя, об'єктивно відомий з найдавніших часів. Проте проблеми забезпечення його суб'єктивного опанування постають перед викладачем щоразу, як тільки розпочинається робота з новим контингентом студентів.

Для повноцінної навчальної взаємодії необхідно, щоб той, хто навчається, відчував довіру до навчального мікросередовища своєї академічної групи, до всіх його суб'єктів – до викладача, до студентів і до себе самого як людини, здатної не лише виконати завдання, а й вдало скоригувати свою поведінку задля усунення відзначених недоліків. Умовно кажучи, його позицію відображає формулювання: «Я вмю ось так, а з вашою допомогою навчуся діяти ще краще».

Проте тільки незначна кількість студентів демонструє на заняттях таку відкритість і готовність до навчальної взаємодії. Більшість має у взаємодії більш чи менш яскраво виражені проблеми, які в процесуальному плані проблеми можуть бути представлені наступним чином:

- неготовність студента до активних способів навчальної діяльності, налаштованість на підпорядковану позицію у взаємодії. Ця проблема походить від того, що він сам розглядає себе не скільки суб'єктом, скільки об'єктом навчання, який включається у взаємодію регламентовано, у відповідності з певною вказівкою, інструкцією. Намагання залучити такого студента до творчого діалогу викликає реакцію дезорієнтованості («Чого від мене хочуть?»);

- несформованість професійної позиції, що приводить студента до «школярських» форм поведінки, протиставлення своєї ролі у навчальному процесі і ролі викладача, внутрішньої відмежованості від його праці, конкурентного ставлення, яке виявляється у прагненні формально виконувати його спонуки, не замислюючись над їхньою значущістю в цілісній системі професійної підготовки («А що, я щось не так роблю?»);

- занижена самооцінка, недостатньо розвинені навички публічного мовлення, негативний досвід, що був джерелом самокритики (ймовірно, і критики) та розчарування в своїх можливостях, і як наслідок – прагнення обмежити активну навчальну взаємодію в студентській аудиторії. Зазвичай, такі студенти, виконуючи навчальні завдання – моделі професійної взаємодії – нарікають, що їм важко входити у роль вчителя в умовному класі, що зі справжніми учнями було б легше, хоча в дійсності причина невдач у них самих, а не в ситуації («Нічого, ось у справжній школі я себе проявлю»);

- надмірна скрутість, настороженість по відношенню до викладача, аудиторії, тривожне очікування критики, нижчої, ніж у інших, оцінки, вразливості, прагнення діяти за зразком, краще зорієнтуватися в обставинах («Можна, хай спершу інші?»);

- неправильні акценти у змісті професійної підготовки. Студент оцінює рівень свого професійного становлення через призму оволодіння науковим змістом спеціальності, орієнтується на здобуття теоретичних знань, ігноруючи значущість умінь і навичок взаємодії з учнями. Маючи, зазвичай, непогану фахову підготовку, такий студент часто вважає, що вона сама по собі здатна забезпечити його професійний успіх, і дещо зверхньо ставиться до методичних та загальнопедагогічних дисциплін («Навіщо все це?»);

- особистісна неготовність до діалогу, відсутність зацікавленості в співрозмовникові, в проблемі («А що тут можна сказати?»);

- технічна неготовність до діалогу, нетиповість активної взаємодії для комунікативної поведінки студента, відсутність належного досвіду, обмежений запас слів («Ну... Е... Я згоден з усіма»).

Узагальнюючи окреслені проблеми (а це є обов'язковим в умовах колективних форм навчальної діяльності), відзначаємо, що значна їх частина походить від тих установок, які були сформовані ще в довузівський період навчання. Можемо зіслатися на думку Л. Мільто, що наводить дослідницькі дані, згідно з якими «...багато труднощів студентів пов'язані з їхньою неготовністю до самостійного прийняття рішень, з некритичним наслідуванням стереотипних моделей поведінки, спілкування, з авторитарними установками. Так, 70% опитаних першокурсників вважають, що успішне навчання і виховання неможливе без значної дистанції між вчителем і учнями. Гуманістичний стиль спілкування в поєднанні з самостійним пошуком творчих рішень виявлено лише серед 15% першокурсників».

Не можна не погодитися зі зробленим на підставі цих фактів висновком ученої: «...студенти педвузів, не менш, ніж учителі, мають потребу в глибокій «внутрішній перебудові», що передбачає самоусвідомлення, коригування ставлення до себе і до іншої людини» [2, с. 4]. А відтак, і опанування навчальним діалогом як формою професійної поведінки має в своїй основі особистісні передумови, що інтегрують цілу низку зовнішніх обставин, у яких нині відбувається професійне становлення майбутнього вчителя, а також і тих, до яких він себе готує в професійній діяльності.

Вочевидь, неможливо досягти зміни психологічного статусу людини тільки внаслідок зміни нею статусу соціального. Як свідчать багаторічні спостереження, одна з найістотніших проблем студента-першокурсника (а водночас, і викладача, який прагне налагодити з ним повноцінну навчальну взаємодію), полягає у нездатності швидко досягнути на теоретичному і практичному рівні приписи, характерні для соціальної ролі студента. У навчальному процесі допомагає забезпечити цей аспект дотримання вимог особистісно орієнтованого навчання, що передбачають, на думку А. Крамаренко, наступне: навчальний матеріал повинен забезпечувати виявлення змісту суб'єктного досвіду студента через включення в цей процес попереднього досвіду; у процесі навчання суб'єктний досвід студента необхідно постійно узгоджувати з науковим змістом отриманих знань; практикувати активне стимулювання студента до самооцінної освітньої діяльності, зміст і форми якої повинні забезпечувати йому можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження в процесі оволодіння знаннями; конструювання навчального матеріалу здійснювати таким чином, щоб студент зміг використати його зміст, вибрати відповідний вид та форму при виконанні завдань, рішенні задач тощо; викладач має систематично виявляти та оцінювати способи навчальної роботи, якими користується студент самостійно; забезпечувати суб'єктну діяльність студента [3, с. 90].

Майбутній педагог повинен бути налаштований на те, що організація навчальної взаємодії становить вагому складову його професійної діяльності. Адже, як слушно стверджував В. Дьяченко, «... учень засвоює швидко і якісно тільки те, що відразу після отримання нової інформації застосовує на ділі або передає іншим: дізнався про щось – зразу ж розкажи, поясни іншому, застосуй на практиці» [1, с. 13]. Водночас згадане положення повністю виправдовує себе і в практиці вивчення педагогічних дисциплін.

Прагнучи роз'яснити студентам першого курсу важливість готовності не просто засвоювати навчальний матеріал відповідно до усних та письмових (методичні вказівки) інструкцій, а бути повноцінним учасником дидактичного діалогу, при роботі над вивченням курсу «Основи педагогічної майстерності» викладач акцентує увагу на особливостях діалогічного педагогічного спілкування, підкреслює природність такої організації навчальної взаємодії. Проте мотиваційні засади готовності до діалогу в майбутнього вчителя не зможуть розвинути в практичному сенсі, якщо не створити для цього належних умов. Першою з них, рахуючись із соціальними та психологічними особливостями першокурсників, має стати забезпечення у внутрішньогруповому спілкуванні стосунків рівноправності. Теоретичні уявлення про такі стосунки закладаються при аналізі варіантів співвідношення позицій при інтеракції з відомими стилями управління – авторитарним, демократичним і ліберальним.

Шляхом аналізу типових ситуацій шкільного навчально-виховного процесу доходимо висновку, що авторитарний стиль тягнє до усталеної особистісної та функціональної нерівності, яка передбачає вимогу некритичності, підпорядкованості, споживацтва з боку учнів і залишає за вчителем право не лише організувати навчально-виховний процес, а й надавати йому суб'єктивного зорієнтованого характеру, виводячи в якості ідеальної особистості самого педагога без усіляких обговорень і різнобачень. Ліберальний стиль управління тягнє до функціональної та рольової рівності, яка, однак, не виправдовує себе ні процесуально, ні результативно через організаційно не узгоджену полісубектність, відсутність цілісного бачення навчальної ситуації, брак дієвих чинників упорядкування спільної діяльності. Врешті, демократичний стиль постає у єдності особистісної рівності та функціональної нерівності, коли за педагогом визнається право найвпливовішого організатора спільної діяльності з можливістю аргументованого обговорення її мети, змісту, засобів. Викладач всіляко наголошує на бажаності демократичних стосунків у навчальній спільноті, акцентує увагу на відповідних діях, заохочує студентів до взаємопідтримки, обґрунтованої й коректної похвали своїх товаришів, вчить роботи у мікрогрупах змінного складу тощо.

Усвідомлення взаємозалежності навчальних результатів також розглядається нами як одна з умов успішного включення студентів до навчального діалогу. Формулюючи мету заняття чи окремої його частини, викладач підкреслює поетапність її досягнення,

акцентує увагу на значенні роботи того чи іншого студента для досягнення групою цієї мети. Такий прийом можливий як під час семінарських чи лабораторних занять, так і в процесі лекції, коли елементи бесіди дозволяють, поруч з іншим, ліквідувати навчальне знеособлення, активізувати мислення студентів, формувати у них відчуття причетності до навчального процесу.

На зміну традиційним семінарам все частіше приходять семінарські заняття в активній формі – САФ, як їх називає вітчизняний дослідник методичних проблем вищої школи В. Нагаєв. Заняття проводять самі студенти. «Його особливістю є те, що слухачі оцінюють свої дії самостійно, мотивуючи і обґрунтовуючи прийняті рішення», хоча загальна оцінка все ж належить викладачеві [4, с. 72]. Вважаємо, що, окрім суто змістового, має бути відображений критеріями оцінки і мовленнєвий, комунікативний аспект.

Особливу увагу привертає сьогодні й оптимальне поєднання змісту аудиторної та самостійної роботи студентів. Остання, на думку дослідників, відіграє важливу роль у формуванні майбутнього фахівця, «від її наукового обґрунтування і системного планування залежить індивідуальне професійне становлення та особистісне зростання майбутнього вчителя» [5, с. 81], проте лише в тому разі, коли вона досить різноманітна, творча, і водночас виступає органічною ланкою в загальній системі роботи над курсом. Мається на увазі такий спосіб її організації, коли виконання самостійних завдань попереджується відповідною роботою на заняттях, де студенти не лише отримують необхідні роз'яснення, а й переконуються в привабливості і значущості сподіваного навчального результату, а також – що дуже важливо для багатьох із них – отримують зразок виконання завдання. Тому нами широко застосовується методика пролонгованої перевірки комплексних завдань-моделей, своєрідних професійних міні-проектів, що поєднують зміст значної частини курсу і основна частина роботи над якими здійснюється самостійно, проте результати презентуються на заняттях. Така методика саме й спирається на об'єктивну неоднорідність групи, нерівномірність стартових можливостей для педагогічного діалогу, описаних вище. Реалізація принципу взаємонавчання, коли першими представляють свій проект найбільш технічно і, що важливо, психологічно готові до цього студенти, які не почуваються скуто під час виступу і здатні демонструвати конструктивне ставлення до детального аналізу їхньої роботи, дозволяє активізувати всіх без винятку студентів у групі, дати поштовх до творчості, налаштуватися на успіх.

Висновки. Створення умов для саморозвитку особистості студента як суб'єкта педагогічної взаємодії, і водночас її ініціатора та керівника, вимагає перегляду типових форм навчання майбутнього вчителя загалом, а не лише з педагогічних дисциплін, орієнтації на формування в нього об'єктивного та суб'єктивного аспектів свого образу як майбутнього професіонала. Необхідно забезпечити умови для самореалізації творчого потенціалу студентів та розвитку їхніх професійних і творчих якостей; усвідомлення ними рівня власної підготовленості до самостійної творчої діяльності і визначення на цій основі перспектив професійного самовдосконалення.

Список використаних джерел

1. Дьченко В.К. Сотрудничество в обучении / В.К. Дьяченко. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
2. Мільто Л.О. Формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя в процесі професійної педагогічної підготовки. Автореф.... канд. пед. наук 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. / Людмила Олександрівна Мільто. – К., 2001. – 20 с.
3. Крамаренко А.М. Технології управління педагогічним процесом у вищій школі: теоретичний аспект / А.М. Крамаренко // Витоки педагогічної майстерності. Збірник наукових праць ПНПУ імені В.Г. Короленка. Випуск 8. Частина I. – Полтава, 2011. – С. 188-193.
4. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі / В.М. Нагаєв. – К.: Центр учб. Л-ри, 2007. – 232 с.
5. Пехота О.М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя / О.М.Пехота, А.М. Старєва. – Миколаїв: Іліон. 2006. – 272 с.

Стаття надійшла до редакції 18.04.2013

Жданова-Недилько Е.

Полтавский национальный педагогический университет имени В.Г. Короленко, Украина

МАСТЕРСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИАЛОГА КАК ОСНОВЫ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Анализируются проблемы применения диалогических форм взаимодействия в учебной деятельности студентов педагогического вуза, формулируются требования к педагогическому диалогу как важнейшему способу общения преподавателя со студентами. Описана динамика освоения будущими учителями педагогического диалога в контексте формирования их педагогического мастерства.

Ключевые слова: высшая школа, преподавание, будущий учитель, педагогический диалог, педагогическое мастерство, дидактическая коммуникация.

Zhdanova-Nedilko O.

Poltava National Pedagogical University named after V. Korolenko, Ukraine

THE TRADE OF PEDAGOGICAL DIALOG AS BASES OF DIDACTIC COMMUNICATION AT PREPARATION OF FUTURE TEACHER

The problems of application of dialogical forms of interaction in the training of students of pedagogical university, defines the requirements for pedagogical dialogue as an essential mode of communication of teacher and students. The dynamics of the development of future teachers describes pedagogical dialogue in the context of their pedagogical skills.

Keywords: higher school, teaching, future teacher, pedagogical dialog, pedagogical trade, didactic communication.

УДК 37.091.4

ОКСАНА ЖИВАГА

Загальноосвітній навчальний заклад I ступеня – гімназія №39,
м. Дніпродзержинськ

ЛАРИСА ДОЛИНА

Управління освіти і науки, м. Дніпродзержинськ

ІДЕЇ А.С. МАКАРЕНКА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО ПІДХОДУ ДО СТВОРЕННЯ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

У статті на основі аналізу педагогічної спадщини А.С.Макаренка зроблена спроба виявлення механізмів та інструментів виховного впливу на дитину для реалізації в умовах сучасного навчального закладу. Описана система виховної роботи гімназії №39 м. Дніпродзержинська.

Ключові слова: А.С. Макаренко, колектив, виховання, особистість, виховна система, сім'я, гімназія, гуманізація, педагог.

Постановка проблеми. Сьогодні ми дуже багато говоримо про те, яким має бути випускник загальноосвітнього закладу, малюємо таку собі ідеальну модель людини, що будуватиме світ завтра: людини-гуманіста, високоморальної особистості, спрямованої на постійний розвиток і самовдосконалення, справжнього патріота і громадянина. Нам здається, що розробляючи нові підходи, методи і форми педагогічного впливу, ми неухильно рухаємося вперед, але чомусь з кожним днем проблем в освіті не меншає, а наш випускник здебільшого дуже далекий від ідеалу. Нині все частіше постає проблема недовіри батьків до педагогів; майже щодня ми наштовхуємося на прірву відчуження між вчителем та учнем, так наче це люди з різних планет, і їм не судилося зрозуміти одне одного; жахаємося від вечірніх новин, де

щодня чуємо про випадки жорстокого насильства. І здається, світ котиться у прірву бездуховності, безкультура та аморальності, бо давно вже відбулася підміна справжніх цінностей – любові, доброти, співчуття, безкорисливості, милосердя, щирості – на цінність влади та грошей. То як могло статися, що в наш час люди розминулися з поняттям «совість»? Можливо, процес розпаду нашої духовності розпочався з кризою 90-х, коли були відкинуті старі ідеали, а їх місце не заступили нові, коли десятиліттями основним завданням школи було дати знання, а відповідальність за виховання перекладалася на батьків. Та і нині ми зустрічаємося з хибною думкою деяких педагогів про те, що учитель має лише читати. Виховання ж знов і знов відсувається на задній план, грає другорядну роль в освітній системі навчального закладу. Слова видатного педагога ХХ століття А.С. Макаренка звучать виразно і нинішній педагогічній системі: «У нас нет воспитательной педагогики» [3]. Прикро, що, маючи творчу спадщину такого титана педагогічної думки, як А.С. Макаренко, ми і досі не можемо створити дієву виховну систему, в той час, як він приділяв велике значення саме вихованню, глибокій розробці виховної педагогіки. І як би ми не нарікали на те, що часи вже не ті, і сучасну молодь старими методами не виховаєш, але відкидати напрацьовані сторіччями ідеї виховного впливу не варто. Адже їх ґрунтовний аналіз, осмислення з погляду сьогодення, дасть змогу відкрити нові перспективи розвитку педагогічної науки. «Творча спадщина А.Макаренка не обмежується часовими рамками її створення, тобто 20-30-ми роками ХХ століття, вона спрямована в майбутнє і не тільки може, а й повинна застосовуватися в сучасних умовах», – стверджував доктор педагогічних наук, професор М. Д. Ярмаченко.

Тож проблема створення цілісної виховної системи на засадах гуманістичної, дитиноцентричної педагогіки з опорою на провідні тенденції досвіду Макаренка набуває великої актуальності.

Аналіз наукових джерел. Слід зазначити, що дослідженням спадщини А. Макаренка займалася велика кількість учених, зокрема Л.Гриценко, Н.Дічек, І. Зязюн, С.Карпенчук, Л.Ковальчук, В.Костів, М.Красовицький, І.Кривонос, В.Струманський, Н.Тарасевич. Активно досліджувались проблеми використання ідей і досвіду А.Макаренка для розв'язання актуальних завдань педагогіки і шкільної практики в працях І.Зязюна, В.Бучківської, С.Колеснікова, М.Красовицького, В.Моргуна. Та в працях зазначених авторів залишається недостатньою розробленість механізмів і прийомів практичного впровадження гуманістичного підходу для створення цілісної системи виховання.

В даній статті ми **маємо на меті** виділити основні концепції педагогічної виховної системи видатного педагога та розглянути можливі варіанти її інтегрування в контекст діяльності колективу сучасного загальноосвітнього закладу.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати модель процесу виховання особистості з урахуванням педагогічних ідей А.С.Макаренка.

2. Показати можливості використання педагогічних ідей А.Макаренка в реалізації дитиноцентричного підходу до виховання в сучасній школі.

Виклад основного матеріалу. Говорячи про організацію виховної роботи в школі, ми передусім маємо на увазі створення такого виховного середовища, в якому б дитина була б не пасивним об'єктом педагогічного впливу, а суб'єктом виховання. Поняття «виховний вплив» – з погляду сучасної психології – це процес організації спільної активності вихователя й вихованців та здійснення їх цілеспрямованих дій». Кінцевим результатом виховного впливу є зміна потреб, цінностей, рис характеру, перебудова поведінки дитини відповідно до вимог суспільства. Часто дорослі намагаються зробити свій досвід, погляди, переконання, принципи, стилі поведінки надбанням дитини. Такий однобокий активний вплив, притаманний авторитарній педагогіці, засуджував А.С. Макаренко: «Виховну роботу вони малюють собі так: вихователь стоїть в якійсь суб'єктивній точці. На відстані трьох метрів є точка об'єктивна, в якій закріплюється дитина. Вихователь діє голосовими зв'язками, дитина сприймає слуховим апаратом відповідні хвилі. Хвилі через барабанну перетинку проникають у душу дитини і в ній відкладаються у вигляді особливої педагогічної солі» [1, с. 9]. На думку педагога-новатора, виховання має будуватися на

принципах взаємодії. Виховувати треба практикою життя: «Справжня суть виховної роботи полягає зовсім не у ваших розмовах з дитиною, не в безпосередньому вашому впливі на дитину, а ... в організації життя дитини» [5]. Виховання має бути не насильницьким, а природним, делікатним дотиком. Головним кредо педагогіки А.Макаренка завжди було «якомога більше вимоги до людини й водночас якнайбільше поваги до неї». Антон Семенович з великою повагою ставився до кожного вихованця, бачив в дитині, перш за все, неповторну особистість. Він стверджував, що в кожній людині є щось хороше, тож виховання слід будувати, спираючись на позитивне в дитині. Наявність у кожної людини позитивних рис, на думку А. С. Макаренка, лише вимагає вміння розвинути їх. Один із принципів педагогічної системи А. С. Макаренка – це його «система перспективних ліній», за якою «виховати людину – означає виховати в ній перспективні шляхи, на яких лежить його завтрашня радість», тобто людина повинна мати мету, до якої вона прагнутиме, докладатиме зусиль, і в цьому процесі буде здобувати досвід взаємодії зі світом. Тож в основі його педагогічної системи – дитиноцентричний підхід, а також випереджальний характер виховання, яке спиралося на вміння бачити дитину в перспективі.

Макаренко наголошував, що «виховує все: люди, речі, явища, але насамперед і найбільше – люди». Тож особистості педагога відводиться дуже важлива роль. Мудрий, чуйний учитель, проникнутий любов'ю до дитини і до власної творчої праці, здатен розбудити в кожному учні, навіть «важкому» чи «педагогічно занедбаному», найкращі риси та приховані можливості. Педагог, на думку Антона Семеновича, має бути людиною життєрадісною, оптимістичною, більше посміхатися, створюючи навколо себе приємну, дружню атмосферу. Свого учня він має виховувати більше власним прикладом, грамотно організованою життєдіяльністю, ніж постійним моралізуванням. А. С. Макаренко зазначав: «Главная задача нашего воспитателя отнюдь не воспитывать... Воспитывает не сам воспитатель, а среда» [2]. Але створити це виховне середовище – завдання педагога. Власною діяльністю Макаренко довів ефективність виховання, основаного на залученні дітей до суспільного життя. Високого результату у вихованні, на думку педагога-новатора, можна досягти, об'єднавши два види впливу: «індивідуальну педагогічну дію» та «паралельну». Під «паралельною педагогічною дією» автор має на увазі непрямий вплив через учнівський колектив.

Виховній ролі колективу Макаренко приділяв особливу увагу, вважаючи, що всі інтереси людини мають бути підпорядковані колективові. Саме в колективі відбувається розвиток і становлення особистості, соціалізація кожного члена. Оскільки колектив – це ідеальна модель соціуму в мініатюрі, дитина вчиться поводитися в суспільстві, вчиться узгоджувати власні інтереси і потреби з колективними. Тож чим краще буде організована діяльність колективу, чим досконалішою модель, тим вищою буде готовність дитини до життя. Щоб створити таку виховну модель колективу, на думку видатного педагога, треба спиратися на такі принципи:

- рівність у правах всіх членів колективу: як вихователя, так і вихованця; атмосфера довіри і співробітництва;
- активна позиція кожного, здатність до самоврядування;
- особистісна свобода, демократичність: вільний вибір виду діяльності й способів досягнення мети поряд з відповідальністю за власний вибір;
- утвердження людської гідності, поваги до оточуючих людей, позитивного ставлення до світу.

А. С. Макаренко підкреслював, що коли в колективі з'являються суперечності між цілями спільними і особистими, то такий колектив організований неправильно. Можливо у сучасних педагогів твердження «всякий вчинок, який не розрахований на інтереси колективу,... є небезпечним для суспільства» [4] своєю категоричністю викличе супротив, мовляв, а де ж особистісний простір, свобода вибору, та даною фразою А. С. Макаренка хотів лише розставити пріоритети в житті людини. Ми маємо навчитися співвідносити власні інтереси і суспільства, жити за принципом «не нашкод» ні людям, ні природі; навчитися відповідальному ставленню не тільки за день сьогоднішній, а й завтрашній –

що ми залишимо у спадок нащадкам. Ідеї Макаренка в цьому сенсі стають співзвучні концепції випереджаючої освіти для сталого розвитку. Інша справа – практичне їхнє застосування, адже виховання через колектив у сучасній школі має швидше формальний характер. Часто дитина змінює звичну їй модель поведінки і йде на правопорушення або починає вживати алкоголь чи наркотики, бо так роблять члени її компанії, тож, прагнучи подобатися, наслідує утверджену модель поведінки. Ми знаємо приклади, коли навколо слабкого в навчанні, але харизматичного учня утворюється група бешкетників, які нав'язують іншим учням класу позицію негативного ставлення до навчання. Повагою у них користується той, хто виказує відверту непокору і зневагу вчителю, кого не хвилює кількість двійок у журналі, хто нехтує всіма правилами шкільного життя. Тож решта класу (а це переважно спокійні, виховані діти, з гарною успішністю) мають підлаштовуватися під тих, хто задає тон. В таких класах на уроках не піднімають руки, відмовляються відповідати, не тому що не знають, а тому що бояться цькування, навіть публічної фізичної розправи. Бо коли морального нищення для агресивно налаштованого натовпу стає мало, вони переходять до фізичної розправи над жертвою.

Кожна дитина, особливо в підлітковому віці, прагне відчувати свою приналежність до групи, адже гостро відчуваючи самотність (в цьому віці часто накладаються ще й непорозуміння з батьками), вона прагне знайти підтримку, бути затребуваною. Якщо в школі вона не знаходить цього, то шукає на вулиці, де і отримує далеко не позитивний досвід життя. Отже, щоб наші діти не стали «дітьми вулиць», треба, організовуючи діяльність шкільного колективу, подбати і про позитивного лідера, і про моральні орієнтири. Розвиток колективу повинен постійно, але ненав'язливо очолювати педагог, який має стати для учнів і авторитетним другом, і радником, і прикладом для наслідування. На цьому наголошував і видатний педагог А.С. Макаренко.

Найкращий спосіб організації діяльності колективу – це залучення до самоврядування. Причому, цією формою організації шкільного життя мають бути охоплені як класні колективи, так і шкільна громада в цілому. У рамках виховної роботи гімназії №39 м. Дніпродзержинська діє президентсько-парламентська республіка. Її основні напрямки: художньо-естетичний розвиток; історія рідного краю; трудові та екологічні справи; рід, родина, нація; спорт, туризм. В системі самоврядування створено центри, які відповідають за конкретну роботу (рис.1).

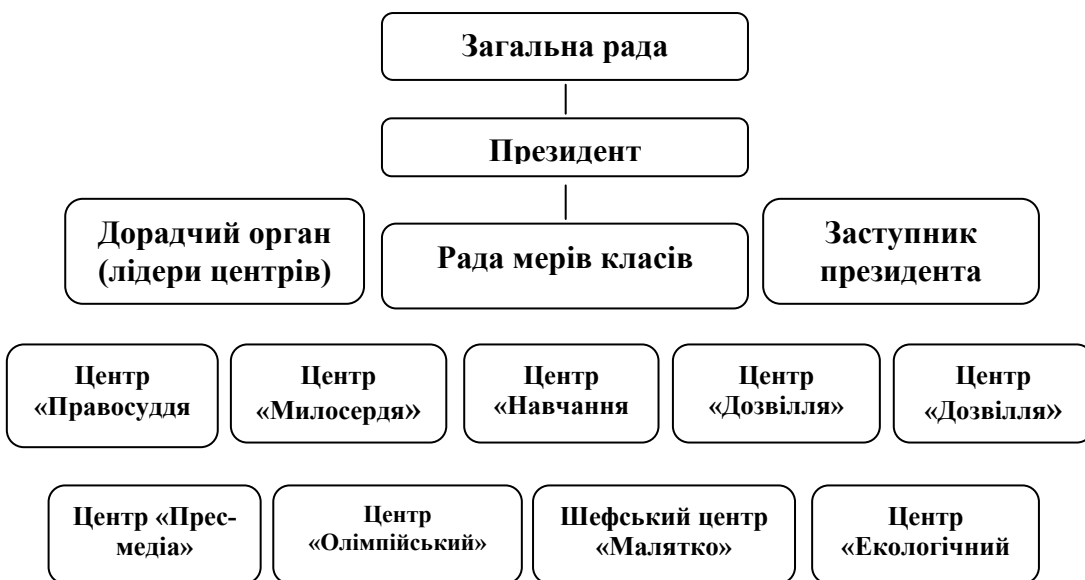


Рис. 1 Структура самоврядування гімназії №39 м. Дніпродзержинська

В початковій ланці діє дитяче об'єднання «Сонцеграй», яким опікується центр «Малятко». У цілому, робота органів самоврядування налагоджена таким чином, що кожен учень протягом навчання проходить школу лідерства, набуває якостей людини з активною громадською позицією.

У закладі існує прозора система оцінки результатів діяльності кожного колективу. Для цього ведеться рейтингова система участі класів у різних заходах. Центри готують випуски інформаційних стіннівок; проводять тематичні п'ятихвилинки по класах; робочі та урочисті лінійки, на які запрошуються почесні гості, за підсумками роботи нагороджуються кращі учні. Гарним досвідом роботи президентсько-парламентської республіки стало проведення тематичних перерв із залученням аудіо- і відеотехніки, мультимедіа. Діяльність центрів та дитячого об'єднання «Сонцеграй» висвітлюється в шкільній газеті «ГРОНО» (Гімназія: Розум, Обдарованість, Натхнення – Особистість). Газета має ряд постійних рубрик: «Пізнаємо світ разом», «Проба пера», «На шкільній орбіті», «Знайомтеся: цікава особистість», «Батьківська сторінка», «Розважайка». Щомісячне видання «ГРОНО» – це своєрідний літопис гімназії. Через газету кожен учень може знайти собі друзів і однодумців, розкрити свій талант.

Важливе місце в організації роботи з дітьми посідає позаурочна діяльність гімназії. Оскільки класно-урочна система не може повністю сприяти розвитку інтересів, нахилів, здібностей учнів, потрібно створювати нові форми роботи, спрямовані на задоволення дитячих запитів. Невпорядкованому впливові вулиці вчителі гімназії протиставляють організацію цікавих справ у клубах, студіях, гуртках, секціях, створюють кожній дитині умови для розвитку її творчих здібностей. В закладі діють: літературна, хореографічна, театральна студії; клуби: «Європейська єдність», КВК, ЮІР (юні інспектори руху), МОЗ (молодь обирає здоров'я), «Ерудит»; гуртки: «Юні музеєзнавці», вокальний «Мелодика», хорвий «Гармонія», сопілкарів «Чарівна сопілочка», образотворчий «Етюд», бісероплетіння «стежина до майстерності», «Комп'ютерна графіка».

Дієвим засобом активізації позакласної роботи та вдосконалення навчально-виховного процесу є педагогічний музей гімназії, завдяки якому, формується обдарована особистість, розвивається інтерес до історії, звичаїв, традицій, розширюється кругозір. При музеї діє гурток «Юних музеєзнавців», робота якого сприяє опануванню гімназистами методики проведення екскурсій, ораторського мистецтва. Музей формує в учнів громадянські риси, почуття патріотизму, національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, вчителя, знань. У ньому проводяться екскурсії, виховні години, зустрічі з цікавими людьми, літературні, педагогічні читання, організовуються виставки.

Для учнів, які прагнуть удосконалювати свої знання у відповідній галузі науки, розвивати свій інтелект, набувати вмінь і навичок науково-дослідницької діяльності під керівництвом учених, педагогів та інших спеціалістів організовано наукове товариство «Єврика».

З метою забезпечення підвищення ефективності розвитку, навчання і виховання гімназистів, їх самовизначення та самореалізації в закладі розроблено систему розвитку соціального та міжнародного партнерства. Гімназія активно співпрацює з Корпусом Миру США, вищими навчальними закладами Польщі, Чехії, Франції, спілками національних меншин міста, є активним учасником програм «Інтеграція без кордонів» та «Освіта без кордонів». Учні гімназії беруть активну участь у міжнародних, всеукраїнських, обласних проєктах, конкурсах, фестивалях, під час яких знаходять нових друзів та однодумців з різних міст України та країн Європи.

Найкращим соціальним партнером гімназії є батьківська громада. Співпраця з батьками основана на добровільності, довірі, взаємодопомозі, що є запорукою успішної організації навчально-виховного процесу. Спільно з батьками створюється краса навколо гімназистів, адже естетика середовища має великий виховний вплив. Це ж підкреслював і Макаренко. Антон Семенович вимогливо ставився до того, щоб все було красиво, естетично, особливо в побуті, в одязі, в діях. Під соціальним партнерством з батьками ми розглядаємо не лише спонсорську допомогу від родин, а й спільне спрямування зусиль в плані виховання і навчання дітей. Вихованню в сім'ї слід приділяти належну увагу, адже характер, спосіб життя і мислення закладаються саме в ній.

А.С. Макаренко теж наголошував на великій виховній ролі сім'ї. Але разом з тим підкреслював провідну роль школи, бо вона здатна не тільки організувати навчально-виховну діяльність школяра, а й допомогти батькам навчитися мудро виховувати своїх дітей. Він закликав батьків знайти шляхи результативної взаємодії сім'ї і школи. На жаль, більшість батьків виховують дітей за принципом «мене так теж виховували» або ж взагалі притримуються правила: «ми працюємо, заробляємо гроші, а виховує хай школа»; є й інша категорія – такі собі «я сам знаю, як мені виховувати, не треба мене вчити; це моя дитина, і тільки я вирішуватиму, як з нею поводитися». З такими важко налагодити співпрацю. Вони не поважають педагогів, не визнають своїх помилок у вихованні, не хочуть змінюватися, конфліктують. Заручниками такої ситуації стають діти. Та хіба винен семирічний хлопчик, якого мама налаштує проти вчителів, вчить, що хитрість переможе все. Наслідуючи поведінку матері, яка дозволяє собі обзивати вчителя, штовхати директора, він знущується над однокласниками, тероризує вчителів, абсолютно впевнений, що йому за це нічого не буде, адже мама його підтримує в усьому. Батьки часто обговорюють школу і вчителів при дітях, підриваючи цим авторитет останніх, а потім дивуються, чому дитина погано вчиться чи взагалі не хоче ходити до школи. Сьогоднішні батьки – це діти складних 90-х, коли через економічну кризу їхні батьки змушені були виїжджати на заробітки, працювати на кількох роботах. Недоглянуті, недолюблені, створивши власні сім'ї, вони не можуть дати належної любові і опіки своїм дітям, бо не мають позитивного прикладу. Тож завдання освітнього закладу виховувати разом з дітьми і їх батьків. На думку А.С. Макаренка, допомога родині у вихованні дітей повинна реалізовуватися через різні форми:

- а) випуск спеціальної літератури;
- б) короткострокові обов'язкові курси для батьків;
- в) надання матеріальної допомоги «на виховання» дітей;
- г) постійне спостереження за родиною та процесом виховання в ній;
- д) використання засобів впливу та заохочення у роботі з сім'єю [1, с. 216].

Розуміючи важливість налагодження тісної співпраці з батьками, в гімназії організована робота «Школи мудрого батьківства». Практикується така форма роботи, як батьківські тренінги. Для батьків шестирічок проводяться консультації під час роботи «Школи майбутнього першокласника». В шкільній газеті і на гімназійному сайті ведуться «Батьківські сторінки». Батьки учнів із задоволенням пишуть статті і вірші до шкільної газети, допомагають організувати і проводити шкільні свята. У такій співдружності «мистецтво – учитель – дитина – батьки» і розвивається творчий потенціал гімназистів, при чому батьки стають не тільки замовниками освітніх послуг, а суб'єктом взаємодії, розділяючи з учителем відповідальність за розвиток особистості дитини.

Тісному взаємозв'язку школи і родини сприяє проведення майстер-класу «Родина + дитина», основна мета якого – об'єднати зусилля батьків і педагога у розвивально-виховному впливі на дитину з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей, досвіду, інтересів та прагнень.

Провідною ідеєю закладу є відродження, зміцнення і підтримка традицій українського народу, його звичаїв і обрядів, традицій родинного виховання. Гімназія має багато чудових традицій. Одна з них – щорічне Свято родини. Воно збирає у цей день усіх: і учнів, і вчителів, і батьків. Ще однією традицією стало проведення щорічних благодійних концертів для батьків. Таким чином, батьки є частими гостями навчального закладу, активними партнерами у питаннях навчання і виховання гімназистів.

У цілому, виховна система гімназії є невід'ємною складовою всього освітнього процесу. Питання виховання ніколи не виступають як другорядні. Навпаки, формуючи у дитини такі якості, як духовність, відповідальність, громадську активність, – заклад розвиває й прагнення до самоосвіти та самовдосконалення. Тож від вдало організованого виховного процесу виграє і навчання. Той самий принцип знаходимо у спадщині А.С. Макаренка. Виховання, навчання, розвиток та соціалізація ним представлені як єдиний комплекс органічно пов'язаних процесів.

Висновок. Виховна система А. Макаренка є однією з найефективніших в історії педагогіки. На підставі аналізу його поглядів на виховання нами були розглянуті важливі процеси виховного впливу середовища на дитину, акцентовано увагу на ролі сім'ї, підкреслено велике значення становлення особистості через колектив. Отже, в педагогічному досвіді

А. С. Макаренка закладено безцінні зерна педагогічного мислення, що можуть успішно реалізуватися в умовах будь-якого сучасного навчально-виховного закладу.

Список використаних джерел

1. Макаренко А.С. Книга для батьків / А.С. Макаренко. – К.: Радянська школа, 1980. – 327 с.
2. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. / А.С. Макаренко. – М., 1983 – 1986, т.1. – С. 47
3. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. / А.С. Макаренко. – М., 1983 – 1986, т.4. – С. 15.
4. Макаренко А.С. Сочинения: В 7 т. / А.С. Макаренко. – М.: Изд-во АПН СССР, 1951. Т. 5. – 540с.
5. Макаренко А.С. Твори. В 7 т. / А.С. Макаренко. – К., 1954.- 343 с.

Стаття надійшла до редакції 17.02.2013

Живага О.

Общеобразовательное учебное заведение I степени – гимназия №39, г. Днепродзержинск, Украина
Долина Л.

Управление образования и науки, г. Днепродзержинск, Украина

ИДЕИ А.С. МАКАРЕНКО В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ПОДХОДА К СОЗДАНИЮ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В данной статье на основе анализа педагогического наследия А.С.Макаренко сделана попытка выявления механизмов и инструментов воспитательного влияния на ребёнка с целью реализации в условиях современного учебного заведения. Описана система воспитательной работы гимназии №39 г. Днепродзержинска.

Ключевые слова: А.С. Макаренко, коллектив, воспитание, личность, воспитательная система, семья, гимназия, гуманизация, педагог.

Zhyvaha O.

The first degree Comprehensive Educational Institution, Dneprodzerzhinsk, Ukraine

Dolina L.

Science and Educational Board, Dneprodzerzhinsk, Ukraine

THE IDEAS OF ANTON MAKARENKO CONSIDERING THE UP-TO-DATE APPROACH TO THE CREATION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM THE AT SCHOOL

In this article it is made an attempt to distinguish the tools and possibilities of the upbringing of a child with the purpose of getting certain results at modern a educational establishment. The results of the experiments were gained on the basis of Makarenko's heritage. This system of education has been experienced in Gymnasium 39, Dneprodzerzhinsk.

Key words: A. Makarenko, class, upbringing, personality, the system of upbringing, family, gymnasia, teacher, tutor.

УДК 37.091.4:37.013.43

ВІТАЛІЙ ЗЕЛЮК

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
імені М.В. Остроградського

ПЕДАГОГІКА А. МАКАРЕНКА В КОНТЕКСТІ ЗБАГАЧЕННЯ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ

У статті розглянуто поняття культури вчителя у світлі педагогічних принципів А. Макаренка, виражених у його навчально-виховній роботі та працях з педагогіки.

Ключові слова. А. Макаренко, культура вчителя, професійна майстерність, педагогічна техніка.

Сьогодні теоретики педагогічної науки та методисти-практики активно досліджують ті професійні засади, які дозволяють вчителю провадити успішну навчально-виховну

діяльність. Так, вельми актуальним є погляд на зміст педагогічних знань, навичок і вмінь через призму професійної компетентності. Цей підхід, що здобув теоретичне оформлення в працях В. Адольфа, В. Болотова, Т. Майбороди та А. Хуторського, дозволяє трактувати компетентність як систему, утворену певною скінченною кулькістю елементів, що піддаються виокремленню та опису. Проте так само насущним є дослідження культури та майстерності вчителя. На відміну від компетентності, ці поняття значно важче структурувати, позаяк вони означають інтегральне явище, мовби розлите в усьому змісті вчительської діяльності. Недаремно сьогодні не існує єдиного визначення педагогічної культури, так само як і вичерпного переліку компонентів професійної майстерності педагога. Будь-яке теоретизування, не підкріплене практикою, ризикує скотитися до надмірного схематизму, тому, шукаючи відповідь на те, що таке професійна майстерність і педагогічна культура, важливо звертатися до досвіду видатних педагогів. На нашу думку, в цьому контексті доречно звернутися до творчої спадщини А. Макаренка – наставника, що на власному прикладі показав, яких висот педагогічної майстерності може сягнути людина, що неухильно й наполегливо збагачує власну культуру.

Актуальність розгляду ідей та положень педагогіки А. Макаренка полягає ще й у тому, що його спадщина, як, напевно, доробок жодного іншого вітчизняного педагога, була піддана кривотлумаченням та перекрученням. У його вимогливості вбачали авторитаризм, в успішному втіленні принципу колективізму бачили ігнорування особистості, вважали його ідеологом комуністичного виховання, хоча сам педагог за свої погляди й діяльність неодноразово зазнавав переслідувань від радянської влади. Наполегливою самоосвітою, постійною працею, самодисципліною і мужністю він виховав у собі високу ерудованість і культуру почуттів. Ці якості разом з невсипущим бажанням активної праці (адже відомий педагог вирізнявся феноменальною працелюбністю) витворили з А. Макаренка життєвий взірєць для його вихованців, як і належить істинному наставникові. Однак для колоністів педагог став еталоном і в професійній діяльності: чимало з них стали на вчительську стезю, поширюючи і втілюючи в життя принципи свого наставника. Об'єктом нашої розвідки яраз і будуть педагогічні принципи А. Макаренка, яких він дотримувався на практиці та над якими він розмірковував у своїх наукових працях. За предмет дослідження ми беремо бачення А. Макаренком професійної культури вчителя, виражене в принципах його педагогіки.

Спочатку визначимося з основними робочими поняттями. Як було зазначено вище, на сьогодні поки що немає чіткого та однозначного визначення поняття «педагогічна культура», хоча дослідженням різних аспектів цієї проблеми займалися філософи, педагоги, психологи, методисти (І. Зязюн, М. Лисенко, О. Лосєв, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.). Поняття «педагогічна культура» розуміють як культуру професійного спілкування (Л. Кондрашова, А. Мудрик та ін.); професійну культуру (К. Гавриловець, Я. Коломинський, В. Писаренко та ін.); професійну компетентність, культуру особистості (І. Зязюн, М. Каган та ін.). Особливе значення для вирішення цього складного питання мають праці, в яких висвітлюються сутність, зміст та прийоми формування основ педагогічної культури (Т. Білоусова, О. Бондаревська, В. Буряк, М. Гриньова, О. Рудницька та ін.). Ґрунтовним дослідженням цього аспекту педагогічної діяльності є праця В. Буряка [1]. Учений пропонує таке визначення: педагогічна культура – це «інтегративна характеристика педагогічного процесу, що включає єдність як безпосередньої діяльності людей з передачі накопиченого соціального досвіду, так і результати цієї діяльності, закріплені у вигляді знань, умінь, навичок і специфічних інститутів такої передачі від одного покоління до іншого» [1, с. 21].

Підсумовуючи наявні в сучасній науці тлумачення культури вчителя, І. Микитюк доходить висновку, що «педагогічна культура – це, з одного боку, сутнісна характеристика особистості та діяльності вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності, який володіє необхідними особистісними якостями, професійними знаннями та вміннями, активною педагогічною позицією, творчим досвідом вирішення завдань навчання та виховання учнів; а з другого – частина загальнолюдської культури, яка інтегрує історично-культурний педагогічний досвід і регулює сферу педагогічної взаємодії» [7, с. 181].

Педагогічна культура тісно пов'язана з поняттям професійної майстерності вчителя. Так, З. Курлянд говорить про взаємозв'язок між професіоналізмом учителя і рівнем розвитку його педагогічної культури [8, с. 287]. На нашу думку, неоднозначність сучасних підходів до тлумачення культури вчителя, її сутності та змісту пояснюється складністю та багатозначністю самого феномена, різними теоретичними засадами дослідників, наявністю семіосфері педагогіки інших термінів і понять, які використовуються для опису високої якості педагогічної праці.

Визначившись із термінологічним апаратом розвідки, перейдемо до змісту, характеристик та шляхів формування культури вчителя в працях А. Макаренка та спробуємо окреслити її вияв у професійній діяльності педагога.

Узагальнюючи досвід своєї роботи, А. Макаренко зазначав, що педагогічна культура насамперед зумовлена рівнем професійної компетентності, а не природженими особливостями й задатками людини. Крім того, культуру вчителя формує педагогічна майстерність, тобто знання особливостей навчального процесу, уміння його побудувати і привести в рух: «Я на практиці переконався, що питання виховання вирішує майстерність, яка заснована на вмінні, на кваліфікації» [3, с. 236]. А. Макаренко був переконаний, що культура вчителя не лише потребує наявності педагогічного таланту, але й залежить від працьовитості вчителя, від його енергії та любові до своєї справи. Зрештою, А. Макаренко довів це на власному прикладі. Як писав С. Соловейчик, систематична освіта, яку здобув А. Макаренко, була надто мізерною для такої особистості [9, с. 185]. Тим більше вражає уривок зі свідчення самого педагога про глибину його знань, здобутих завдяки самоосвіті: «Географію знаю чудово, особливо промислове життя світу і порівняльну географію. Вільно почувуюся в галузі економічної політики, знайомий з її історією й зародками майбутніх форм. Усе це, ясна річ, не з підручників. <...> Історія – мій улюблений предмет. Майже напам'ять знаю Ключевського і Покровського. Кілька разів перечитував Соловйова. Добре знайомий з монографіями Костомарова і Павлова-Сільванського. <...> Загалом уся література з історії російською мовою мені відома» [Цит. за: 9, с. 186]. Широкий світогляд, знання з першоджерел («ясна річ, не за підручниками», підкреслює А. Макаренко) – найнеобхідніша якість педагога. Водночас, зазначає С. Соловейчик, А. Макаренко був скромною людиною: у своїх працях він рідко покликається на прочитані книги. Він не виставляв своїх знань напоказ. Лише висока культура думки й мовлення виказує його вченість.

Видатний педагог був переконаний, що оволодіння педагогічною культурою доступне кожному вчителю за умови цілеспрямованої роботи над собою: «І кожний з молодих педагогів обов'язково буде майстром, якщо не залишить нашої справи, а наскільки він оволодіє майстерністю – залежить від його власної наполегливості» [3, с. 243–244]. Культура вчителя формується не лише шляхом самоосвіти, але й на основі практичного досвіду. Проте вчитель не одразу стає вчителем. Сам А. Макаренко, хоча й пропрацював у школі 15 років, пізніше, оцінюючи себе, говорив, що в царині педагогічної техніки він – після 15 років роботи! – був «до смішного безграмотним» [9, с. 184]. Це можна пояснити тим, що не кожен досвід стає джерелом професійної культури. Таким джерелом є тільки праця, усвідомлена з погляду її суті, мети й технології діяльності. Учитель з високим рівнем культури відрізняється від просто досвідченого вчителя перш за все знанням психіки дітей і вмінням конструювати навчальний процес. Під час розробки уроку з конкретної теми такі вчителі тримають в умі всю систему знань учня і той освітньо-виховний результат, який вони отримують лише через декілька років.

Суттєвого значення серед великої кількості ознак педагогічної культури А. Макаренко надавав організації власної поведінки вчителя і її впливу на учня, умінню «читати на обличчі дитини», щоб дізнаватися про душевні порухи вихованця. Він вважав, що в практичній діяльності педагога не менш важливими є такі «дрібниці», як манера стояти, сидіти, підводитися зі стільця, з-за столу, уміння підвищити голос, усміхнутися, навіть подивитися [3, с. 236]. За словами А. Макаренка, ці деталі самопрезентації вчителя відігравали вирішальну роль у його власній навчально-виховній практиці.

Опинившись перед необхідністю описати ці формотворчі для педагогічної культури чинники, А. Макаренко ввів для їхнього позначення поняття «педагогічна техніка». Суть цього поняття полягає, на думку вченого, у відшліфованості прийомів педагогічного впливу, в мистецтві ставити й розв'язувати різноманітні завдання. Педагогічна техніка як запорука професійної культури вчителя пов'язана з цілою низкою вмінь: мобілізувати учнів для інтенсивної пізнавальної діяльності, ставити питання, спілкуватися з колективом і окремою особистістю, вести спостереження, організувати колектив, володіти своїм настроєм, голосом, мімікою, рухами. Педагог підкреслював: «Вихованець сприймає вашу душу і ваші думки не тому, що знає, що у вас у душі, а тому, що бачить вас, слухає вас» [3]. На думку А. Макаренка, педагогічну техніку слід вивчати у вишах, адже неможливо стати вчителем-професіоналом, не оволодівши нею.

Ще одним важливим елементом педагогічної культури, згідно з поглядами вченого, є слово вчителя, у якому педагог повинен передати всю палітру своїх почуттів, своє ставлення до певного явища, вчинку, поведінки учня: від простого незадоволення до гніву, від звичайного заохочення до похвали вихованцеві: «Треба вміти сказати це так, щоб вони (вихованці) у вашому слові відчули вашу силу, вашу культуру, вашу особистість» [3, 241]. Слово – могутній засіб сугестії. А. Макаренко пояснює необхідність володіння словом перш за все великою кількістю помилок, що їх припускаються педагоги, бо не вміють говорити з вихованцями, не дають їм змоги сприймати волю, культуру, особистість педагога. Учений зазначав, що мовлення справжнього наставника має бути правильним, естетично довершеним, емоційно насиченим. Педагоги не повинні вдаватися до фривольного тону: зубоскальства, розповідання анекдотів, недбальства в мовленні, передражнювання, кривляння. Окремо висловився А. Макаренко і про тон бесіди з учнями: «Він (тон. – В.З.) у жодному разі не повинен мати характеру піднесеності, постійної бурхливості, істеричної напруженості, яка завжди неприємно вражає і загрожує при першій невдачі зірватися і перейти в розчарування» [2, с. 76]. До речі, сам А. Макаренко зізнавався, що став справжнім майстром тільки тоді, коли «навчився говорити “іди сюди” з 15 – 20 відтінками, коли навчився давати 20 нюансів на обличчі, в постаті і в голосі. І тоді я не боявся, що хтось до мене не підійде або не почує, чого треба» [4, с. 262].

Серйозну увагу приділяв А. Макаренко у своїх роботах умінню вчителя свідомо управляти своїми почуттями і психічним станом у кожній конкретній ситуації, тобто тому, що ми зараз називаємо емоційним інтелектом. Розуміючи роль позитивних емоцій в житті вихованців, він зазначав, що в дитячому колективі повинна бути «постійна бадьорість, ніяких похмурих облич, ніяких кислих виразів, райдужний настрій, саме мажорний, бадьорий, веселий» [6, с. 196]. Він пояснював, що мажорний тон – це нормальний тон, свідчення внутрішнього спокою, впевненості в своїх силах. Хороший настрій вчителя повинен проявлятися не в окремих, виняткових випадках, а в повсякденній роботі з учнями, він має створювати атмосферу доброзичливості, радості, довіри. Можливо, декому це здасться ригоризмом, але сам А. Макаренко без жалю звільняв чудових педагогічних працівників, які розводили сум. Учитель повинен – нерідко всупереч обставинам – мати «парад на обличчі», бути привітним, бадьорим, дбати про естетичність своєї самопрезентації. У цьому й полягає внутрішня сила і міць духу педагога.

Підведсумуємо наші міркування. Педагогічна культура означає поєднання як педагогічних здібностей і творчого потенціалу вчителя, так і втілення їх на практиці, як здобутків загальнолюдської культури, так і власного досвіду педагога. Культура вчителя, на думку А. Макаренка, є важливим складником педагогічної майстерності. Вона повсякчас нагадує вчителю, що необхідно дбати не лише про зміст власної діяльності, але й про форму вираження своїх інтенцій, свого духовного потенціалу.

Педагогічна культура сприяє гармонійному поєднанню внутрішнього змісту діяльності вчителя і зовнішнього вираження цього змісту. Рівень педагогічної культури, як і майстерності, на думку А. Макаренка, зумовлений особистими якостями вчителя, серед яких слід відзначити чесність, порядність, урівноваженість, терплячість,

працелюбність, вимогливість до себе та інших, віру в свої сили, критичність і самокритичність, педагогічну тактовність.

А. Макаренко ввів поняття педагогічної техніки – складової культури вчителя, що полягає у відшліфованості прийомів виховного впливу, досконалому володінні власними емоціями й настроєм. Хоча він був переконаний, що елементи педагогічної техніки варто викладати майбутнім учителям у курсі їхньої професійної підготовки, однак вважав педагогічну техніку майстерністю, якою неможливо оволодіти, вивчивши тільки певну суму прийомів.

Видатний педагог наголошував, що навіть талановитий учитель, позбавлений можливості вчитися на досвіді, ніколи не стане майстром своєї справи. Навчити виховувати можна тільки безпосередньо в практичній діяльності, у педагогічному колективі за умов товарищескості й взаємодопомоги, уважного ставлення вчителів один до одного.

Список використаних джерел

- 1 Буряк В. Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект: [монографія] / В.К. Буряк. – К.: Деміург, 2005.– 229 с.
- 2 Макаренко А. Методика організації виховного процесу / А.С. Макаренко // Макаренко А. Твори: В 7 т. – К.: Рад. школа, 1954. – Т. 5. – 481 с.
- 3 Макаренко А. Некоторые выводы из моего педагогического опыта / А.С. Макаренко // Макаренко А. Педагогические сочинения: В 8 т. – М.: Педагогика, 1984.– Т. 4. – 400 с.
- 4 Макаренко А. О моем опыте / А.С. Макаренко // Макаренко А. Педагогические сочинения: В 8 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 400 с.
- 5 Макаренко А. Сочинения: В 8 т / А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 1. – 368 с.
- 6 Макаренко А. Трудовое воспитание, отношения, стиль, тон в коллективе / А.С. Макаренко // Макаренко А. Педагогические сочинения: В 8 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 400 с.
- 7 Микитюк І. Актуальність педагогічних ідей А.Макаренка щодо педагогічної культури вчителя в сучасній культурно-освітній ситуації [Електронний ресурс] / І. А. Микитюк // Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/portal/.../mykutuk.pdf
- 8 Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмельюк.-К.:Знання, 2005. – 399 с.
- 9 Соловейчик С. О Макаренко // Соловейчик С. Час ученичества / С.Л. Соловейчик. – М.: Детская литература, 1986. – С. 181-197.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2013

Зелюк В.

Полтавский областной институт последипломного педагогического образования им. М.В. Остроградского, Украина

ПЕДАГОГИКА А. МАКАРЕНКО В КОНТЕКСТЕ ОБОГАЩЕНИЯ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ

В статье рассматривается понятие культуры учителя в свете педагогических принципов А. Макаренко, выраженных в его учебно-воспитательной работе и трудах по педагогике.

Ключевые слова: А. Макаренко, культура учителя, профессиональное мастерство, педагогическая техника.

Zelyuk V.

Poltava Regional Institute of Postgraduate Education named after M.V. Ostrogradskiy, Ukraine

PEDAGOGICS OF A. MAKARENKO IN THE CONTEXT OF TEACHERS' CULTURE ENRICHING

The article deals with the concept of teacher's culture in the light of A. Makarenko's pedagogical principles, expressed in his educational experience and pedagogical studies.

Keywords: A. Makarenko, the culture of teacher, professional skill, pedagogical technique

УДК 378.147 3-63

АННА ЗІНЧЕНКО

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна

АКСІОЛОГІЧНА СКЛАДОВА КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА У КОНТЕКСТІ ВИМОГ А.С. МАКАРЕНКА ДО ВИХОВАННЯ

Проаналізовано аксіологічний складник комунікативної толерантності майбутнього вчителя в навчально-професійній взаємодії, окреслено його етичний та естетичний критерії, а також досліджено їхні показники, у контексті вимог А.С.Макаренка до виховання особистості.

***Ключові слова:** комунікативна толерантність, майбутній педагог, навчально-професійна взаємодія, критерії та показники аксіологічного складника комунікативної толерантності, вимоги до виховання, методи виховання А.С. Макаренка.*

Постановка проблеми. У контексті гуманізації освіти проблема підвищення ефективності толерантного педагогічного спілкування набуває особливого значення, оскільки завдяки цьому реалізуються принципи рівності, партнерства і взаємної поваги, запропоновані педагогікою співробітництва [1, с. 144 – 177]. Істинність тези підтверджена й тим, що, ранжируючи якості вчителя, важливі для його професійної діяльності, науковці, педагоги-практики й майбутні вчителі на перше місце ставлять розвинену комунікативну толерантність. Як слушно наголошує Ш. Амонашвілі, «...дітям треба давати можливість, спілкуючись з учителем, почуватися рівноправними соратниками, відчувати, що вони потрібні педагогові, що без них йому важко» [2, с. 154].

Отже, комунікативна толерантність – одна з найважливіших особистісних якостей і водночас провідний принцип діяльності педагога. У структурі особистості студента – майбутнього вчителя – цей феномен об'єктивно динамічний, оскільки базований на аксіологічних характеристиках, зокрема на ціннісних етичних та естетичних комунікативних орієнтирах, що позначається на розвитку численних психічних процесів спілкування в ході навчально-професійної взаємодії.

Науковий пошук реалізовано в межах науково-дослідницької держбюджетної теми кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького «Моделювання професійної діяльності майбутнього фахівця в умовах інтеграції України в європейський освітній простір» (державний реєстраційний номер № 0109U002550).

Аналіз публікацій. Аксіологічний складник у структурі комунікативної толерантності особистості досліджували Т. Білоус, В. Бойко, Я. Довгополова, О. Скрябіна, Ю. Тодорцева, С. Толстікова та інші вчені, однак наявні теоретичні напрацювання стосуються загально методологічних основ досліджуваного феномену. З огляду на це актуалізується проблема виявлення аксіологічних характеристик комунікативної толерантності майбутніх педагогів, що пов'язані з особливостями спілкування на різних рівнях: студент – студент в академічній групі, студент – студент на одному курсі, студент – студент на різних курсах, студент – викладач, студент – куратор академгрупи, студент – адміністрація університету, студент – учень та студент – учитель під час педпрактики. На кожному із цих рівнів аксіологічні виміри комунікативної толерантності можна тлумачити як відповідний функціональний стан особистості студента, зумовлений спрямованістю навчально-професійної взаємодії, яка за своїм характером може бути індивідуально-деструктивною, інформаційною, інтерактивною й світоглядною. Однак, яким би не був характер цієї взаємодії, аксіологічний складник комунікативної толерантності можна уявити як сукупність стійких параметрів, що зберігаються в мінливих умовах спілкування.

Мета статті полягає в аналізі аксіологічного складника комунікативної толерантності студентів педагогічних спеціальностей університетів у навчально-професійній взаємодії та в дослідженні його критеріїв і показників у контексті вимог А.С. Макаренка до виховання.

Виклад основного матеріалу. Визначаючи мету й стратегію виховання майбутніх педагогів у вищих навчальних педагогічних закладах України, вітчизняні дослідники звертаються до історичних джерел і поглядів на цю проблему класиків української педагогіки, зокрема до пелагічної спадщини А.С. Макаренка, що не втратила своєї актуальності в наш час. За радянського періоду в основі більшовицької концепції виховання була закладена антихристиянська ідеалістична теорія, що ґрунтувалася на вірі у привід «вічного щастя» – комунізму в поєднанні з тотальним контролем за життям, навчальною і професійною діяльністю людини. Така стратегія виховання зумовлювала формування в особистості почуття страху, переживання за свої обов'язки, майбутню трудову діяльність, життя власних дітей.

А.С.Макаренко як педагог формувався в системі комуністичних цінностей, проте робив усе можливе, щоб виховати справжнього громадянина своєї Вітчизни – моральностіку, творчу, усебічнорозвинену, працюовиту особистість. Погляди класика української і світової педагогіки на мету й основні завдання виховання співзвучні з вимогами сучасних законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепції національного виховання, у яких акцентується увага на тому, що метою виховання в сучасних українських навчальних закладах є всебічний розвиток людини як особистості й найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, виховання високих моральних якостей. Одне з важливих питань формування особистості у працях А.С. Макаренка було виховання її волі й характеру. Він ввів у науковий обіг поняття «моральне обличчя особистості» як рушійної сили її поведінки та вчинків. На думку педагога, воля і характер неспадкові, небіологічно зумовлені якості. Вони виховуються в конкретних суспільно-історичних ситуаціях. Особливу увагу А.С. Макаренко приділяв вихованню особистості в сім'ї. Проте основою системи виховання в педагогічній діяльності педагога є вчення про колектив. Його спостереження, власний досвід переконали в тому, що кожна особистість безпосередньо залежить від середовища, в якому вона перебуває, від стосунків, що складаються в неї з колективом. До основних принципів виховання в колективі Макаренко відносив повагу і вимогливість, щиросердність і відкритість, турботливість і уважність, знання, вправи, працю, любов до вихованця, покарання й винагороду [16].

Учення А.С. Макаренка про виховання мало випереджувальний характер. Сформульовані ним принципи виховання складають основу сучасної аксіології, категорійний апарат якої містить ключове поняття «цінність», тобто такі характеристики особистості (суб'єкта ціннісних взаємин), як значення, смисл, оцінка, потреба, мотивація, ціннісні орієнтації тощо [7, с. 24]. Ціннісні взаємини між людьми, базуючись на комунікації, об'єднують їх та утворюють осередки, як-от: сім'я, колектив, народність, нація, держава, суспільство. З огляду на це, цінності толерантної комунікації постають внутрішнім прагненням людини до гармонії в спілкуванні.

У низці фундаментальних досліджень (Б. Анан'єв, О. Леонтьєв, І. Бех та ін.) ціннісні орієнтації слугують детермінантами моральної поведінки особистості, забезпечуючи її цілісність, стабільність і довершеність. Саме тому розвинені ціннісні орієнтації – ознака зрілої особистості. У контексті комунікативної толерантності усталена й несуперечлива сукупність ціннісних настанов у процесі спілкування зумовлює такі якості особистості, як чуйність, відданість моральним ідеалам, здатність до вольових зусиль заради цих ідеалів і цінностей, активність життєвої позиції. Зважаючи на це, ціннісне орієнтування майбутніх педагогів на толерантну комунікацію в навчально-професійній взаємодії має бути об'єктом цілеспрямованого педагогічного впливу. Як слушно зауважував О. Леонтьєв, цінності, що склалися в культурі, є лише тоді дієвими для людини, коли набудуть для неї «особистісного смислу» і коли людина, перетворивши їх на особистісному рівні, здатна проектувати майбутнє [10].

Ю. Габермас стверджував, що будь-яка комунікація за своєю природою – нормативна й впливає із визнання кожного з учасників акту спілкування як особи, гідної поваги. Визнання особистої значущості партнерів спілкування, що своєю чергою зумовлює відповідальне,

раціональне, поважне ставлення до них, – головний принцип універсалізації комунікативної етики, яка становить ядро толерантних взаємин. Тому для комунікативної толерантності конститутивним стає «етичний принцип взаємності, а проблемою – відсутність взаєморозуміння, засобом розв'язання якої слугує дискурс (діалог), спрямований на волевиявлення і досягнення інтерсуб'єктного консенсусу щодо смислових взаємозв'язків, цінностей та норм» [14, с. 65]. У контексті комунікативної толерантності проголошуваний Ю. Габермасом принцип справедливого «залучення іншого» не лише до розмови, але й до буття в розмаїтому світі означає передусім те, що межі будь-якої спільноти відкриті для всіх, навіть для тих, хто хоче бути для інших її членів чужим, а «невблаганний егалітаризм «справедливості» потребує натомість чутливості до відмінностей, які різнять індивідів: кожен вимагає від іншого поважати його інакшість» [5, с. 19].

У професійній підготовці майбутніх учителів використання парадигми теоретичного конструкту комунікативної етики дає змогу гармонізувати навчально-виховний процес у ВНЗ. До основних норм комунікативної етики зараховують такі:

- 1) абсолютність волі до раціональності, що звучить у вигляді своєрідного категоричного імперативу: «аргументуй раціонально»;
- 2) абсолютність волі до розумного консенсусу;
- 3) обов'язкова умова розумної згоди у розв'язанні практичних питань;
- 4) розумна згода щодо розв'язання проблеми особливостей ідеальної та реальної комунікативної спільноти [8, с. 99].

Серед перерахованих норм на першому місці, як і у А.С. Макаренка, постає воля.

Для реалізації окреслених норм комунікативної етики Ю. Габермас оперує поняттям «конструктивне навчання». Завдяки такому підходові вчений сформулював ключовий принцип етики комунікативної толерантності: кожна норма повинна відповідати тій умові, щоб прямі та побічні дії, які працюватимуть для задоволення інтересів кожного окремого індивіда, могли без якого-небудь примусу бути прийняті всіма, кого вони стосуються [12]. Цей принцип має три компоненти:

а) когнітивізм – передбачає розв'язання морально-етичних проблем через раціональне обговорення та аргументацію;

б) універсалізм – кожен учасник дискусії принципово здатний дійти згоди стосовно суджень про норми дії;

в) формалізм – елімінує ціннісні орієнтири, але залишає нормативні питання щодо справедливості, які можуть бути розв'язані в процесі дискусії.

Отже, ціннісні етичні орієнтири комунікативної толерантності майбутнього педагога – це насамперед реалізація норм і принципів мовної етики. На цьому наголошує автор підручника з етики В. Малахов, стверджую, що дотримання елементарних вимог толерантності має принципове значення і своєрідну цінність цього виміру людського спілкування [11, с. 328].

Окрім етичних, у комунікації особливо чітко виявляються й естетичні норми. На думку А. Федя, «естетика спілкування повинна тлумачитись як розкриття в кожному індивідуумі потенційно закладених можливостей прояву ідеї прекрасного, у якій відчувають потребу ті, хто спілкується» [13, с. 166]. Учений обґрунтовує схематичну теоретичну модель естетики спілкування у вигляді піраміди, основою якої є загальнолюдські форми моралі, а її вершиною – любов. Тіло піраміди утворюють два будівельні блоки:

- 1) мистецтво – естетика спілкування – інтелігентність;
- 2) зовнішність – культурні форми спілкування – мова [13, с. 227].

На наш погляд, окреслену теоретичну модель естетики спілкування можна обирати за основу естетичних орієнтирів комунікативної толерантності майбутнього вчителя як процесу професійної самоідентичності особистості студента, що, на думку М. Варбана, формується через рефлексію навчально-професійних інтересів, цілей, очікувань, дій, досягнень, результатів, якостей, які становлять потенціал професіонала, цінностей майбутньої професійної діяльності тощо [4, с. 81]. З огляду на це, естетична орієнтація

комунікативного розвитку майбутнього вчителя передбачає усвідомлення необхідності самопізнання й самооцінювання краси та довершеності власного спілкування, ототожнення його з естетичним ідеалом учителя-професіонала, який майстерно володіє словом, бо саме слово, за твердженням А. Федя, «здатне нести ознаки глибинного проникнення думки в об'єкти дійсності, несе в собі красу» [13, с. 236]. Естетична цінність спілкування майбутнього вчителя полягає в тому, що воно спрямоване в гуманістичній орієнтації на прекрасне – невід'ємний аспект комунікативної толерантності й дієву основи педагогічного артистизму.

Здатність учителя яскраво й емоційно-образно перекодовувати інформацію в потрібному руслі є якістю, що нині має реальне право бути складником професіограми сучасного педагога. Саме тому формування артистизму майбутнього педагога – одне з провідних завдань його естетичного розвитку.

В. Леві у книзі «Мистецтво бути собою» пропонує портрет «генія комунікабельності», основними рисами якого є високий інтерес до інших людей, відсутність тривожності, адекватний зворотний зв'язок, пластичність поведінки, артистизм, деяка агресивність, що створює підтекст сили, оптимізм, не упередженість, уміння передбачати поведінку інших людей, яке розвивається внаслідок спостережливості, симпатії до людей, бачення в них хорошого і прийняття їх такими, якими вони є насправді [9, с. 11 – 14]. Серед цих рис особливу роль відіграє привабливість учасника комунікації, завдяки чому людина завойовує симпатію і повагу співрозмовників. Привабливість означає ефектну зовнішність, високу інтелігентність, артистизм тощо. У психології цю якість нормалізують терміном «фасцинація» (англ. *fascination* – очарування). Серед її засобів – особливий погляд (прямий, променистий, твердий і водночас теплий), голос (багатий за тембром, гнучкий за модуляціями); ритм мовлення (подібний до музичного ритму, але неодноманітний), інтелектуальні якості (високий рівень здатності до імпровізації, насиченість мовлення словесними конструкціями, ситуативність розуму, наявність зворотного зв'язку з партнером у спілкуванні).

У контексті естетики комунікативних властивостей педагога артистизм – «це особлива образно-емоційна мова творіння нового; проникливий стиль співтворчості педагога й учня, орієнтований на розуміння і діалог з Іншим» [3, с. 15]. Тому з позицій комунікативної толерантності слово вчителя, як стверджує Л. Кассіль, «повинне координуватися з можливостями сприйняття слухачів-учнів» [6, с. 69]. Окрім словесного оформлення педагогічної дії вчитель має володіти й іншими естетично-комунікативними вміннями, як-от темпоритмом, партитурою, налаштуванням, мізансценічним угрупованням спілкування тощо. Такий характер педагогічного спілкування продукує гармонію зовнішніх і внутрішніх виявів учителя, стимулює в учнів переживання емоційного задоволення, відчуття прекрасного, запобігаючи появі естетичного бар'єру.

Формування комунікативної толерантності майбутніх педагогів в умовах університетської підготовки супроводжується інформаційним забезпеченням, спрямованим на оволодіння студентами мовного етикету й моральної свідомості, що сприяє набуттю знань про зразки толерантної комунікативної поведінки, співвідношення належного й дійсного й про призначення бажаної поведінки – зробити спілкування передбаченим для забезпечення загального комфорту навчально-професійної взаємодії. Однак суто інформативних знань про толерантну поведінку недостатньо. Їх потрібно привести в дію. На цьому наголошував А. Макаренко, критикуючи «широко прийняте в нас словесне виховання, тобто нескінченне говоріння про різні гарні речі без супроводу їх гімнастикою поведінки» [15, с. 181].

Окреслені естетико-комунікативні риси педагогічного артистизму сприяють формуванню привабливого водночас з тим толерантного образу педагога. Саме тому естетична орієнтація в комунікативній толерантності майбутнього педагога передбачає ідентифікацію з пантомімічним (візуальний портрет, що створюється поглядом, усмішкою, пластичністю і темпоритмом рухів, їхньою красою і гармонійністю) та вербальним (портрет духовного плану, що складається завдяки багатству й мелодиці мови, ритмічності й енергетики фраз) образами вчителя. Успішний перебіг цього процесу в майбутній професійній діяльності вможливіть те,

що студент під час педагогічного спілкування матиме змогу зреалізувати «мотиваційну» (формування переконань завдяки образному узагальненню картини світу), «мобілізаційну» (утвердження віри в успіх навчальної діяльності учнів), «атрактивну» (особистісна самопрезентація для впливу на соціально-психологічні механізми сприйняття дитиною себе як особистості і своїх дій), «фаліситативну» (така взаємодія між учителем та учнем, що сприяє прийняттю, розумінню вияву терпимості до чужої культури, суджень, віри), «стимулювальну» (підвищення творчої активності учнів на засадах педагогіки співпраці, ненасилля, співучасті й співпереживання) й «синтетичну» (синтез устремлень педагога й учнів для досягнення емоційно-психологічної єдності шляхом спільного переживання радощів спілкування) функції педагогічного артстизму [3, с. 75 – 76].

Висновки. Критеріями аксіологічного складника комунікативної толерантності майбутнього вчителя в навчально-професійній взаємодії визначено:

- 1) етична орієнтація комунікації за показниками:
 - ціннісні настанови на чуйність і відданість моральним ідеалам у спілкуванні;
 - визнання особистої значимості партнерів спілкування на основі відповідального й шанобливого ставлення до них;
 - прагнення розв'язати морально-етичні проблеми через раціональне обговорення та аргументацію в спілкуванні на засадах справедливості;
- 2) естетична орієнтація комунікації за показниками:
 - прагнення до краси й довершеності (артистизму) спілкування;
 - бажання бути зовнішньо і внутрішньо привабливим учасником спілкування;
 - ідентифікація себе з пантомімічним і вербальним образами ідеального вчителя в процесі спілкування.

Перспективи подальших досліджень. Подальшого аналізу та визначення критеріїв і показників потребують інші складники (індивідуально-типологічний, когнітивний, діяльнісний) комунікативної толерантності студентів педагогічних спеціальностей університетів у навчально-професійній взаємодії.

Список використаних джерел

1. Амонашвили Ш. А. Основания педагогики сотрудничества / Ш. А. Амонашвили // Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 144 – 177.
2. Амонашвили Ш. А. Педагогическая симфония: В 3-х ч. / Ш. А. Амонашвили. – Екатеринбург: Изд. Уральского ун-та, 1993. – Ч. 3. – 216 с.
3. Булатова О. С. Педагогический артистизм: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / О. С. Булатова. – М.: Академия, 2001. – 240 с.
4. Варбан М. Ю. Рефлексія професійного становлення в юнацькому віці / М. Ю. Варбан // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6 – 7. – С. 80 – 83.
5. Габермас Ю. Залучення іншого. Студії з політичної теорії / Ю. Габермас. – Львів : Астролябія, 2006. – 416 с.
6. Кассиль Л. А. Собрание сочинений : В 5 т. / Л. А. Кассиль. – М. : Терра, 2009. – Т. 3. – 512 с.
7. Котова И. Б. Педагог: профессия и личность / И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского университета, 1997. – 144 с.
8. Кошарний С. О. Доля новітньої німецької філософії інтерсуб'єктивності: між життєвим світом та абсолютним розумом / С. О. Кошарний // Ціннісні орієнтації (Аналіз соціальнофілософських концепцій заходу 80 – 90-х років). – К.: Наукова думка, 1995. – С. 75 – 110.
9. Леви В. Л. Искусство быть собой / В. Л. Леви. – М. : Знание, 1991. – 256 с.
10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
11. Малахов В. А. Етика: Курс лекцій: [навч. посібник] / В. А. Малахов. – 4-те вид. – К. : Либідь, 2002. – 384 с.
12. Марков Б. В. Мораль и разум: [научн. деятельность философа и социолога Юргена Хабермаса] / Б. В. Марков // Моральное сознание и коммуникативное действие. – СПб., 2000. – С. 287 – 377.
13. Федь А. М. Естетичний світ педагога: [монографія] / А. М. Федь. – Слов'янськ: ПП «Канцлер», 2005. – 300 с.
14. Habermas J. Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln / J. Habermas. – Frankfurt am Main, 1983. – 350 s.
15. Макаренко А. С. Сочинения в 7 т. / А. С. Макаренко. – М.: АПН РСФСР, 1952. – Т. 2. – 496 с.
16. Макаренко А. С. Про виховання. – [Електронний ресурс] : studentam.net.ua

Стаття надійшла до редакції 11.02.2013

Зинченко А.

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ А.С. МАКАРЕНКО К ВОСПИТАНИЮ

Проанализирована аксиологическая составляющая коммуникативной толерантности будущего учителя в учебно-профессиональном взаимодействии, очерчены ее этический и эстетичный критерии, а также определены их показатели в контексте требований А.С. Макаренко к воспитанию личности.

Ключевые слова: коммуникативная толерантность, будущий педагог, учебно-профессиональное взаимодействие, критерии и показатели аксиологической составляющей коммуникативной толерантности, требования к воспитанию, методы воспитания А.С. Макаренко.

Zinchenko A.

Cherkassy national university of name Bohdan Khmelnytskyi, Ukraine

A CONSTITUENT OF AXIOLOGY COMMUNICATIVE TOLERANCE OF FUTURE TEACHER IS IN THE CONTEXT OF REQUIREMENTS OF A.S. MAKARENKO TO EDUCATION

In the article axiological component of communicative tolerance of the future teacher in educational professional interaction is analysed, its ethic and aesthetic criteria are outlined, and also their parameters are defined in the context of the requirements of A.S. Makarenko to educate a person.

Keywords: communicative tolerance, the future teacher, educational professional interaction, criteria and parameters of axiological component of communicative tolerance, requirements for education, methods of education A.S. Makarenko.

УДК 316.4.066

ЕЛЕНА ЗРИТНЕВА

ВЛАДИСЛАВ ЗРИТНЕВ

Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, Россия

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА

Представлены различные толкования понятия «гражданское общество». Показаны его сущность, основные признаки и принципы. Обоснованы психологические предпосылки возникновения гражданского общества.

Ключевые слова: гражданское общество, социальная жизнь, личность, субъект, социальные условия, психологические предпосылки.

Вступление. Гражданское общество представляет собой необходимый и рациональный способ существования людей, основанный на разуме, свободе, праве и демократии, что представляется оптимальным для жизнедеятельности человека. От уровня развитости гражданского общества во многом зависит путь развития государства. Вместе с тем, процесс становления гражданского общества сложен, противоречив и длителен. Его создание – результат исторических целенаправленных преобразований. Можно сказать, что этот процесс не завершён ни в одной из существующих стран, при этом на Западе гражданское общество имеет многовековую историю, истоки которой находятся в XVIII веке.

В России идеи гражданского общества в той или иной форме существовали на протяжении всей истории. И чувство гражданской ответственности, и гражданская инициатива, и навыки самоуправления, и способность самоорганизации автономно от государства являются неизменными чертами русского характера с древности и по сегодняшний день. Поэтому впервые оформленная научными терминами концепция построения в России гражданского общества не является сама по себе новой и необычной, а представляет собой естественно продолжение исторического пути государства.

Современный этап формирования гражданского общества в России осуществляется наиболее активно и находится на начальной стадии, в связи с тем, что начало этому процессу было положено в 90-е годы XX века в результате постсоциалистических демократических преобразований. Выявление сущности понятия «гражданское общество» и обоснование психологических предпосылок его возникновения позволит выявить общие закономерности этого процесса, раскрыть творческий потенциал концепции гражданского общества.

Актуальность исследования данной проблемы определяется тем, что гражданское общество принадлежит к числу понятий социологической и политической теории (наряду с понятиями свободы, справедливости, равенства, демократии), которые имеют как теоретическое, так и политическое значение, вместе с тем не существует единого подхода к пониманию этого явления, не выявлены психологические предпосылки его возникновения, не определены сущность и значение взаимодействия с другими социальными институтами.

Анализ последних исследований. Изучение различных аспектов гражданского общества является относительно новым и перспективным направлением научных исследований разных специальностей. Общие проблемы становления и развития данного процесса отражено в работах И. Дзялошинского, В. Леушина, В. Первалова, Г. Чевозеровой и др.

Природа гражданского общества как особая внесударственная сфера социума рассмотрена Н. Беловой, К. Варламовым, В. Данченко, А. Кочетковым, С. Крапивенским, В. Романовым и др.

Другие исследователи (П. Андерсон, А. Галкин, Ю. Красин, Л. Седов, Ю. Резник и др.) основными критериями гражданского общества называют наличие реальных гражданских прав и свобод, возможность самореализации.

С точки зрения психологии гражданское общество изучено в недостаточной степени. Так, психология становления гражданского общества в России и психология гражданского самосознания изучались Н. Шавшуковой, гражданское право как фактор формирования психологии гражданского общества анализировал Н. Еникеев.

Отмечая значимость исследований, их роль в формировании социально-гуманитарного знания в рассматриваемом предметном поле, необходимо указать, что психологические предпосылки возникновения гражданского общества не являлись предметом отдельного социально-психологического исследования, что и обусловило **цель** данной статьи

Изложение основного материала. В научной литературе гражданскому обществу отведено значительное место, так как осуществляется стратегический выбор его модели. Юридический, социологический, философский и другие словари дают различные толкования данного понятия, что имеет немаловажное значение для выявления психологических предпосылок его возникновения.

Так, гражданское общество рассматривается как способ социальной жизни, основанный на праве и демократии; общественное устройство, при котором человеку гарантируется свободный выбор форм его экономического и политического бытия, утверждаются права человека, обеспечивается идеологический плюрализм [1, с. 135].

Гражданское общество трактуется и как общество с развитыми экономическими, культурными, правовыми и политическими отношениями между его членами, независимое от государства, но взаимодействующее с ним, общество граждан высокого социального, экономического, политического, культурного и морального статуса, создающих совместно с государством развитые правовые отношения [2, с. 102]

Гражданское общество – это такое общество, где главным действующим лицом является человек – личность – субъект, обладающий экономической и политической свободой. Степень свободы человека непосредственно связана с закрепленными в Конституции РФ его правами и свободами и комплексом конституционно-правовых гарантий, которые позволяют ему реально защищать свои права и свободы. В условиях

гражданского общества изживает себя представление о человеке как «винтике» государственного механизма [3, с. 156].

Гражданское общество – это свободное демократическое правовое общество, ориентированное на личность, обеспечивающее свободу творческой (предпринимательской) деятельности, создающее возможность реализации прав человека и гражданина [4, с. 93].

Гражданское общество – это система самостоятельных и независимых от государства общественных институтов и отношений, которые призваны способствовать реализации интересов индивидов и коллективов. Сущностная черта гражданского общества – существование в его рамках различных социальных сил, общественных образований, где главным действующим лицом является человек со всей его системой потребностей и интересов.

Необходимо подчеркнуть, что гражданское общество – это социально активная прослойка общества, объединенная в партии, общественные организации, группы (на основе какой-либо идеи и пр.), активно выражающая свою позицию, мнение которой обязательно должно учитываться.

Объединяет все представленные дефиниции то, что понятие «гражданское общество» является одним из ключевых для осмысления всего комплекса отношений современного общества и современного государства для их разграничения. В гражданском обществе люди подчиняются законам государства, но это та часть общества, где и государство учитывает индивидуальные интересы личности.

Можно вычленил два специфических значения (или функций) понятия гражданского общества: теоретико-аналитическое и нормативное. Теоретико-аналитическое значение подразумевает, что гражданское общество выступает как обобщенное понятие, обозначающее специфическую совокупность общественных коммуникаций и социальных связей, социальных институтов и социальных ценностей, главными субъектами которых являются гражданин с его гражданскими правами (свобода слова, равенство перед законом), политическими правами (право на участие в голосовании и политических организация), социально-экономическими правами (право на экономическое благополучие и социальную защищенность) и гражданские организации: ассоциации, объединения, общественные движения и гражданские институты.

Нормативное значение понятия «гражданское общество» используется в качестве нормативной концепции, которая способствует мотивации и мобилизации граждан и других социальных агентов на развитие различного содержания и форм гражданской активности. Реальность гражданского общества определяется соотношением идеала, идеального проекта и реально достигнутого состояния общества, которое действительно осуществляет такой проект. Это в принципе бесконечный процесс совершенствования общества, власти, политики и человека, охватывающий все без исключения стороны жизни, так же как и процессы достижения свободы, равенства, справедливости и др. социальных, политических, моральных и культурных ценностей.

Г. Чевозерова сформулировала основные признаки гражданского общества:

1. Наличие граждан как суверенных, активных, свободных, универсальных личностей. Наличие у них, и в обществе, идеалов и навыков, стимулирующих и позволяющих использовать имеющуюся свободу для самостоятельного или коллективного (без помощи государства) удовлетворения своих разнообразных потребностей, не вступая при этом в противоречие с общественными потребностями.

2. Наличие структур и институтов (коммерческих и некоммерческих), созданных по инициативе граждан, как результат реализации представленных свобод.

3. Наличие демократического государства как необходимого условия, предоставляющего возможность гражданам лично или опосредованно, в том числе через свои гражданские союзы, участвовать в принятии значимых для его жизни решений. Наличие политической активности и культуры.

4. Наличие развитого этико-правового сознания граждан, реализуемого в этико-правовом поведении.

5. Наличие частной собственности и рыночных отношений как необходимого условия для создания материальной базы, обеспечивающей реализацию различных потребностей граждан, в том числе и потребности иметь свободу.

6. Наличие механизмов реализации принципов эффективного взаимодействия общества с окружающей средой.

7. Наличие свободного информационного обмена в обществе, и в первую очередь, в виде независимых средств массовой информации как самой оперативной и массовой информационной системы [5].

Из определения, сущности и признаков гражданского общества вытекают условия его возникновения и развития:

– социальная свобода, демократическое государственное управление, существование общественной сферы политической деятельности и политических дискуссий;

– гласность и связанная с ней высокая информированность граждан, позволяющая реально оценивать хозяйственную конъюнктуру, видеть социальные проблемы и предпринимать шаги по их разрешению;

– наличие соответствующего законодательства и конституционных гарантий.

Принципами гражданского общества являются: приоритет прав человека в его взаимоотношениях с обществом и государством; свобода человека в экономической, личной и духовной жизни; идеологическое многообразие, политический плюрализм и многопартийность; открытость гражданского общества и его вовлеченность в мировое сообщество и др.

Таким образом, определение, сущность, основные признаки и принципы гражданского общества позволяют обосновать психологические предпосылки его возникновения.

Действующим лицом гражданского общества является человек – личность – субъект. А личность – центральное понятие психологии. Основной способ существования личности – постоянное развитие, направленное на реализацию своих возможностей в деятельности и общении. Зрелая личность действует не под влиянием сиюминутных факторов, а на основе своей системы ценностей, которая складывается годами. Вторая сторона личности – ее активность и самостоятельность. Зрелая личность занимает активную жизненную позицию в любой деятельности, которой она занимается, сама определяет для себя смысл, цели и задачи деятельности и ищет оптимальные способы их выполнения. И третья сторона личности – возможность содействовать росту и развитию других людей. Преобладание в том или ином обществе зрелых личностей с высокоразвитым гражданским самосознанием, развитым представлением о социальных ценностях, компетентных в социальном управлении и является необходимой психологической предпосылкой возникновения гражданского общества.

Необходимо также указать на изначальное стремление человека к свободе и демократии, независимой, субъектной позиции в жизни, без вмешательства в нее государства. В исторической ретроспективе именно переход от средневековья к новому времени заложил предпосылки для формирования гражданского общества. Граждане буржуазных государств существенно отличались по своему социальному и правовому положению от безропотных подданных феодального общества. В современных условиях можно утверждать, что люди, активно включенные в структуру гражданского общества, имеют более развитую и дифференцированную картину мира относительно государства и общества.

Психологической предпосылкой возникновения гражданского общества является плюрализм во всех сферах жизнедеятельности – возможность существования различных мнений и позиций.

Необходимое условие и еще одна психологическая предпосылка возникновения гражданского общества – существование определенного типа личности самоценной и самодостаточной, с высоким уровнем индивидуальной автономии по отношению к социуму вообще и к государственной власти в особенности. Для возникновения такого типа личности необходимы определенные социальные условия – равенство прав и

обязанностей человека, общества и государства. Личность при этом выделена из массы, возможности ее самореализации ничем не ограничены.

Наличие у человека социогенных потребностей – в социальных взаимодействиях конкретного содержания – также способствовало возникновению гражданского общества. Изучение этих потребностей позволяет узнать к чему стремится тот или иной народ, какими интересами живет. Так, в России долгое время ведущими были коллективистские потребности, состоящие в стремлении принадлежать какой-то группе, не выделяться из нее, отстаивать ее интересы иногда вопреки собственным. Но так как это противоречит природе и психологии человека, в современных условиях в связи с изменением идеологии первейшими становятся мотивы личного самоопределения и самоактуализации.

Немаловажной психологической предпосылкой возникновения гражданского общества является наличие идеалов и навыков, стимулирующих и позволяющих использовать имеющуюся свободу для удовлетворения своих разнообразных потребностей, не вступая при этом в противоречие с общественными потребностями.

Психологическими предпосылками возникновения гражданского общества является и независимость субъектов общественной жизни, способность конструктивно взаимодействовать с другими личностями во имя общих интересов, целей, ценностей, а также способность подчинять свои частные интересы и способы их достижения общему благу. Потенциальный субъект гражданского общества – это человек, уверенный в том, что собственные действия – наилучший способ защиты своих интересов, решения экономических, социальных, политических проблем и добиться реальных результатов можно только объединив свои действия с другими людьми.

Выводы. Правовое государство может формироваться только в органической связи с гражданским обществом, обеспечивая его функционирование. Для его формирования необходимы определенные институциональные предпосылки, прежде всего минимум демократических прав и свобод, делающих возможными и законными как автономию личности, так и самоорганизацию граждан для отстаивания общих интересов и целей, равенство всех форм собственности, свободы предпринимательства и частной инициативы и пр. Немаловажное значение имеют психологические предпосылки, среди которых мы выделяем:

- преобладание в том или ином обществе зрелых личностей с высокоразвитым гражданским самосознанием, развитым представлением о социальных ценностях, компетентных в социальном управлении;
- наличие у определенной части граждан развитой и дифференцированной картины мира относительно государства и общества;
- плюрализм во всех сферах жизнедеятельности;
- существование определенного типа личности самоценной и самодостаточной, с высоким уровнем индивидуальной автономии по отношению к социуму вообще и к государственной власти в особенности;
- наличие у человека (людей) социогенных потребностей;
- наличие идеалов и навыков, стимулирующих и позволяющих использовать имеющуюся свободу для удовлетворения своих разнообразных потребностей, не вступая при этом в противоречие с общественными потребностями;
- способность определенного круга граждан конструктивно взаимодействовать с другими личностями во имя общих интересов, целей, ценностей, а также способность подчинять свои частные интересы и способы их достижения общему благу.

Таким образом, гражданское общество – это способ социальной жизни, основанный на праве и демократии, при котором гражданин рассматривает себя как значимый элемент общественной жизни, ведущую силу общественного жизнеустройства, независимого от государства. Психологические предпосылки возникновения гражданского общества типичны для любого государства, не зависят от исторических, географических, политических особенностей, базируются на развитии определенного типа личности.

Список использованных источников

1. Большой юридический словарь / Под ред. А. Н. Азрилияна. – М.: Институт новой экономики, 1999.
2. Тихомирова, Л. В., Тихомиров, М. Ю. Юридическая энциклопедия. – М.: Наука, 1999.
3. Теория государства и права: Учебник / Под ред. В. К. Бабаева. – М.: Юрист, 2004.
4. Леушин, В. И., Перевалов, В. Д. Гражданское общество и правовое государство // Теория государства и права. – М.: Юрист, 1997.
5. Чевозерова, Г. В. Средства массовой информации как фактор формирования гражданского общества в России. Дисс. ... канд. политических наук. – М., 2007.

Стаття надійшла до редакції 27.03.2013.

Зритнева О.

Зритнев В.

Північно-Кавказький федеральний університет, м. Ставрополь, Росія,

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Представлено різні тлумачення поняття «громадянське суспільство». Показані його сутність, основні ознаки та принципи. Обґрунтовано психологічні передумови виникнення громадянського суспільства.

Ключові слова: громадянське суспільство, соціальне життя, особистість, суб'єкт, соціальні умови, психологічні передумови.

Zritneva E.

Zritnev V.

North-Caucasian Federal University, Stavropol, Russia

PSYCHOLOGICAL BACKGROUND OF CIVIL SOCIETY

Presented different interpretations of the concept of "civil society." Showing its essence, the main features and principles. Substantiated psychological preconditions of civil society.

Keywords: civil society, social life, the personality, the subject, the social conditions, psychological conditions.

УДК 37.015.31:17.023.32–057.87

АЛІНА ІВАНИЦЯ

Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка

ОСОБЛИВОСТІ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розглянуто особливості сімейного виховання студентської молоді, обґрунтовується його пріоритетність при впливі на особистість студента.

Ключові слова: сім'я, сімейне виховання, студентська молодь, особливості сімейного виховання.

Актуальність проблеми. Останнім часом, поруч з іншими соціальними явищами, можемо спостерігати зміни, які відбуваються й у відносинах у родині – чоловіків і жінок, батьків і дітей різної статі і віку. Тепер важко виділити, хто "головніший" в родині. Змінюється сам тип залежності в родині людей один від одного, а чоловічі і жіночі ролі тяжіють до симетрії, змінюються уявлення про те, як повинні поводитися чоловік і дружина. Все частіше говориться про виникнення нових нетипових проблем виховного характеру внаслідок різних матеріальних і психологічних труднощів, пережитих родиною. Невпевнені в собі батьки перестають бути авторитетом і зразком для наслідування у своїх дітей, особливо для студентської молоді. Студенти часом виконують неprestижну, некваліфіковану роботу, але вигідну в грошовому відношенні, і їхній заробіток може наближатися до заробітку батьків або навіть перевищувати його. Це один із факторів, що

сприяє падінню авторитету батьків в очах студентської молоді, викликає зсув у системі життєвих цінностей. Подібна тенденція не тільки скорочує виховні можливості родини, але і приводить до зниження інтелектуального потенціалу суспільства.

Проте можна вивести досить певну залежність успішності формування особистості. Чим краща сім'я і чим краще впливає вона на виховання, тим вищі результати фізичного, морального, трудового виховання особистості. За рідкісним винятком, роль сім'ї у формуванні особистості визначається залежністю: яка сім'я, така і виростає у ній людина. Саме в родині студентська молодь одержує перший життєвий досвід, робить перші спостереження і вчиться, як себе поводити в різних ситуаціях.

Сімейне виховання можна розглядати як педагогічний, соціокультурний, народний і релігійний феномен. Традиції як феномен буття виявляють сутнісні характеристики сімейного виховання. До них можна віднести педагогічні, соціокультурні, народні та релігійні традиції сімейного виховання.

Головною духовною силою, яка скріплює сім'ю, є почуття спорідненості, кровна співдружність. Ця думка висловлена багатьма мислителями, відображена в поглядах багатьох народів. Російський учений І.А. Ільїн показав, що людська сім'я, на відміну від «сім'ї» у тварин, є «цілий острів духовного життя». І якщо родина цього не усвідомлює, вона приречена на розкладання і розпад [1]. Історія показала і підтвердила це досить наочно: великі катастрофи і зникнення народів виникають з духовно-релігійних криз, які виражаються, перш за все, в розкладанні сім'ї.

Виховання дітей не закінчується із настанням повноліття, а продовжується впродовж усього життя – це віддача особливих сил, сил духовних. Вони багато одержують від батьків, і останні природно породжують у них почуття подяки, любові і свого роду гордості своїми батьком і матір'ю. Не тільки сам по собі підхід, допомога, турбота батьків, але й участь, і ласка їх грають у цьому роль. Вони завжди люблять тих, хто любить і поважає їхніх батьків. І коли батьки дійсно володіють великими достоїнствами і дітям доводиться бачити вираження подяки або поваги до їхніх батьків, це майже завжди справляє на них враження, яке залишається на все життя і нерідко визначальний характер життя і подальшої діяльності [3].

Виклад основного матеріалу. Особистості батьків грають суттєву роль у житті кожної людини. Любов дитини до своїх батьків безумовна та безмежна. Причому якщо в перші роки життя любов до батьків забезпечує власне життя і безпеку, то в міру дорослішання батьківська любов усе більше виконує функцію підтримки і безпеки внутрішнього, емоційного і психологічного світу людини. Батьківська любов – джерело і гарантія благополуччя людини, підтримки тілесного і душевного здоров'я, що не втрачає свого значення і в студентському віці.

Коли йдеться про взаєморозуміння, емоційний контакт між студентською молоддю та батьками, мається на увазі деякий діалог, взаємодія дитини і батька (матері) один з одним. Головне у встановленні діалогу – це спільне устремління до загальної мети, спільне бачення ситуацій, спільність у напрямку спільних дій. Першорядне значення має сам факт спільної спрямованості до вирішенню проблем. Молодь завжди повинна розуміти, якими цілями керується батько в спілкуванні. Дитина, навіть у найстаршому віці, повинна ставати не об'єктом виховних впливів, а союзником у загальному сімейному житті, у відомому сенсі її творцем. Коли студент бере участь у загальному житті родини, розділяючи всі її цілі та плани, настає справжній діалог. Важливо дотримати рівність позицій – тобто, визнання активної ролі молоді в процесі виховання. Людина – завжди активний суб'єкт самовиховання. Рівність позицій у діалозі складається в необхідності для батьків постійно вчитися бачити світ у самих різних його формах очима своїх дітей. Головне у встановленні діалогу – це спільний потяг до загальної мети, спільне бачення ситуацій, спільність у напрямку дій. Мова йде не про обов'язковий збіг поглядів і оцінок. Часто точка зору батьків і студента різна, що цілком природно при розходженнях досвіду. Однак першорядне значення має сам факт спільної спрямованості до вирішення проблем.

Найбільш істотною характеристикою діалогічного спілкування, що виховує, полягає у встановленні рівності позицій студента і батьків.

Досягти цього в повсякденному сімейному спілкуванні непросто. Звичайно стихійно виникаюча позиція дорослого – це позиція «над» студентською молоддю. Людина не повинна бути об'єктом виховання, вона завжди активний суб'єкт самовиховання. Батьки можуть стати володарями душі своєї дитини лише в тій мірі, в якій їм вдається розбудити у студентської молоді потребу у власних досягненнях, власному вдосконаленні.

Батькам, якщо необхідно у виховних цілях, давати оцінку студентській молоді, то оцінювати потрібно не особистість молоді, а її дії і вчинки важливо здійснювати, змінюючи їхнє авторство.

У педагогічній діяльності абсолютної норми не існує. У батьківській праці, як у кожній іншій, можливі і помилки, і сумніви, і тимчасові невдачі, поразки. Виховання в сім'ї – це те ж життя. Відносини з дитиною, так само як і з кожною людиною, глибоко індивідуальні і неповторні.

Глибокий постійний контакт із молоддю – це універсальна вимога до виховання, яка в однаковій мірі може бути рекомендована всім батькам, контакт необхідний у вихованні кожної дитини в будь-якому віці. Саме відчуття і переживання контакту з батьками дають студентській молоді можливість відчутти й усвідомити батьківську любов, прихильність і турботу. Основа для збереження контакту – щира зацікавленість в усьому, що відбувається в житті студентської молоді.

Крім діалогу, для вселяння студентській молоді відчуття батьківської любові необхідно виконувати ще одне надзвичайно важливе правило. Визнання права студентської молоді на властиву їй індивідуальність, несхожість на інших, у тому числі несхожість на батьків. Приймати студентську молодь – значить затверджувати неповторне існування саме цієї людини, з усіма властивими їй якостями. Батьки повинні усвідомлювати, що кожна негативна оцінка особистості студентської молоді і властивих їй якостей характеру, якою б справедливою, по суті, вона не була, якою б ситуацією ні викликалося, завдає серйозної шкоди контакту зі студентською молоддю, порушує впевненість у батьківській любові. Необхідно виробити для себе правило не оцінювати негативно самої молоді, а критикувати тільки невірну здійснену дію або помилковий, необдуманий вчинок.

Дистанція, що стала переважною у взаєминах зі студентською молоддю в сім'ї, безпосередньо залежить від того, яке місце займає діяльність виховання у складній, неоднозначній, часом внутрішньо суперечливій системі різних мотивів поведінки дорослої людини. Тому варто усвідомити, яке місце в батьківській власній мотиваційній системі займає діяльність з виховання своєї дитини.

Для батьків сімейне виховання – процес свідомого формування фізичних і духовних якостей студентської молоді. Кожен батько і кожна мати повинні добре розуміти, що вони хочуть виховати у своїй дитині. Цим визначається свідомий характер сімейного виховання і вимога розумного і виваженого підходу до вирішення виховних завдань.

Сімейне виховання в педагогіці розуміється як керована система взаємин батьків з дітьми. Виховна робота батьків у сім'ї – це, перш за все, самовиховання. Отже, кожному з батьків треба вчитися бути педагогом, вчитися керувати взаєминами з молоддю. Вивчення виховних, педагогічних відносин, що виникають між батьками і їхніми дітьми студентського віку, має особливе значення для попередження відхилень у моральному розвитку студентської молоді.

Методи виховання дітей у сім'ї – це шляхи (способи), за допомогою яких здійснюється цілеспрямований педагогічний вплив батьків на свідомість і поведінку дітей. Вони не відрізняються від загальних методів виховання, але мають свою специфіку:

- вплив на дитину індивідуальний, заснований на конкретних вчинках і пристосований до особистості,
- вибір методів залежить від педагогічної культури батьків: розуміння мети виховання, батьківської ролі, уявлень про цінності, стилю взаємин у сім'ї і т. д. Тому

методи сімейного виховання несуть в собі яскравий відбиток особистості батьків, значною мірою залежать від встановлених ними виховних пріоритетів: одні хочуть виховати послух, і тому їхні методи націлені на те, щоб молодь безвідмовно виконувала вимоги старших. Інші вважають більш важливим вчити самостійного мислення, прояву ініціативи і, природно, знаходять для цього відповідні методи.

Вибір і застосування методів батьківського виховання спираються на ряд загальних умов:

1. Знання батьками своїх дітей, їхніх позитивних і негативних якостей: що читають, чим цікавляться (а сьогодні – ще й їхні інтернет-захоплення), які доручення виконують, які труднощі відчують, які відносини з одногрупниками та викладачами, що понад усе цінують в людях і т. д.

2. Особистий досвід батьків, їхній авторитет, характер стосунків у сім'ї, прагнення виховувати особистим прикладом також позначаються на виборі методів. Ця група батьків зазвичай вибирає наочні методи, порівняно частіше використовує доручення.

3. Якщо батьки віддають перевагу спільної діяльності, то зазвичай переважають практичні методи. Інтенсивне спілкування під час спільної праці, переглядів телепередач, походів, прогулянок дає добрі результати: молоді люди більш відверті, це допомагає батькам краще зрозуміти їх. Немає спільної діяльності, немає і приводу, і можливості для спілкування.

4. Педагогічна культура батьків робить вирішальний вплив на вибір методів, засобів, форм виховання. Помічено здавна, що в сім'ях педагогів, освічених людей діти завжди краще виховані. Отже, вчити педагогіку, оволодівати секретами виховного впливу зовсім не розкіш, а практична необхідність. [4, с. 204].

«Педагогічні знання батьків, важливі ...для ... розумового розвитку, духовного життя дітей, у вирішальній мірі залежить від ... елементарної педагогічної культури матері і батька, яка виражається у мудрому розумінні складних душевних рухів людини, яка розвивається», – писав В.О. Сухомлинський. [5, с. 22]

Разом з тим, багато залежить і від особистості батьків, від стилю їхнього ставлення до сина чи доньки. Відомо, що родини дуже сильно розрізняються за тим чи іншим ступенем волі і самостійності, наданої молоді. В одних родинках діти, що досягли студентського віку, практично, зовсім самостійні. В інших – звітують у всіх, навіть дрібних, вчинках, їх не відпускають у походи і поїздки з друзями, охороняючи їхню безпеку. Доросла, загалом, людина є підзвітною у виборі друзів, усі її дії піддаються суворому контролю, що не може не викликати внутрішнього супротиву, зумовлює виникнення конфліктів або збільшення міжособистісної дистанції.

Сучасне родинне виховання ґрунтується на принципах гуманістичної педагогіки:

- креативності – вільного розвитку здібностей дітей;
- гуманізму – визнання особистості як абсолютної цінності;
- демократизму, заснованого на встановленні рівноправних духовних відносин між дорослими і дітьми;
- громадянськості, заснованої на усвідомленні місця свого «Я» в суспільно-державній системі;
- ретроспективності, що дозволяє здійснювати виховання на традиціях народної педагогіки, а також власної родини;
- пріоритетності загальнолюдських моральних норм і цінностей [1, с. 74].

У кожній родині об'єктивно складається певна система виховання. Під системою виховання розуміються мета виховання, формулювання її завдань, більш-менш цілеспрямоване застосування методів і прийомів виховання, врахування того, що можна і чого не можна допустити у відношенні студентської молоді. Можуть бути виділені 4 тактики виховання в сім'ї і відповідають їм 4 типи сімейних взаємин, що є і передумовою і результатом їх виникнення: диктат, опіка, «невтручання» і співпраця. Диктат у родині виявляється в систематичному придушенні одними членами сім'ї ініціативи та почуття власної гідності інших його членів. Опіка в родині – це система відносин, при яких батьки,

забезпечуючи своєю працею задоволення всіх потреб студента, захищають його від будь-яких турбот, зусиль і труднощів, приймаючи їх на себе. Система міжособистісних відносин у родині, яка будується на визнанні можливості і навіть доцільності незалежного існування дорослих та студента, може породжуватися тактикою «невтручання». Співробітництво як тип взаємин у сім'ї передбачає опосередкованість міжособистісних стосунків у сім'ї загальними цілями і завданнями спільної діяльності, її організацією і високими моральними цінностями. Саме в цій ситуації долається егоїстичний індивідуалізм дитини. Сім'я, де провідним типом взаємин є співробітництво, набуває найвищої якості, стає групою високого рівня розвитку – колективом.

Слід відзначити, що період навчання у вищому навчальному закладі для молодшої людини означає зміну вікового статусу в аж до дорослого стану, і цю зміну можна здійснити за своїм вибором, можна скасувати або змінити. В цілому студентський період веде до зростання людської свободи в соціальному вимірі.

Саме освіта (середня та вища) веде до суттєвих змін процесів спадкоємності культури і закріпленні механізмів культурних новацій. М. Мід у роботі «Культура и преемственность» дає цьому чітке обґрунтування. Сучасна ситуація характеризується тим, що батьки прищеплюють своїм дітям установку на соціальну мобільність, на засвоєння нових умов і культурних норм. Але в більшості соціумів зміна роду занять і соціального становища, яка тягне за собою видозміну поведінки, також пов'язана і зі змінами в структурі особистості. Як правило, перший розрив зі стилем поведінки батьків виникає в результаті отриманої освіти, в тих випадках, коли батьки вибирають для своїх дітей освіту нового типу, ставлять перед ними завдання здобути іншу професію. Наслідки, однак, тут залежать від ситуації. Якщо число таких молодих людей велике, вони стають зразками поведінки один для одного і, відкидаючи в нових умовах поведінкові моделі дорослих, розглядають своїх вчителів і адміністраторів як конфронтуючу їм силу, яку скоріше потрібно перехитрити, ніж наслідувати її приклад. Група студентів, що виробила свій стиль поведінки, може послужити моделлю для своїх молодших братів (і сестер), які будуть вважати природним слідувати їх прикладу. Вони, вводячи нові жаргонні вирази і нові точки зору, можуть видозмінювати стиль поведінки. Але чим сильніше відчувається різниця між поколіннями в родині, чим сильніші соціальні зміни, які є наслідками залучення людини в нові групи, тим більш тендітною стає соціальна система, і врешті, тим менш впевнено, ймовірно, буде себе почувати індивідуум [3], а отже, потребуватиме підтримки.

Висновки. Мета виховання – сприяти розвитку людини, яка вирізняється своєю мудрістю, самостійністю, художньою продуктивністю і любов'ю. Необхідно пам'ятати, що не можна дитину зробити повноцінною людиною, а можна тільки цьому сприяти і не заважати, щоб вона сама з себе виховала людину.

Тож у поведженні з дитиною, що досягла студентського віку, оптимальним є ставлення, за якого вона розглядається не як об'єкт виховання, а як суб'єкт самовиховання, і розумна підтримка тих тенденцій її особистісного становлення, які оптимально поєднують інтереси самої молодшої людини, її родини та суспільства, в якому їй доведеться реалізуватися як особистості та професіоналові.

Список використаних джерел

1. Ильин И.А. О семье /И.А. Ильин. Собр. соч. Т.1. М.: Рос. книга, 1993. – С.142—167.
2. Мудрость воспитания: Книга для родителей – М., 1989.
3. Мид М. Культура и преемственность. Исследование между поколениями / М. Мид. – М., 2012.
4. Физическое и умственное развитие / К Флейк-Хобсон, Б.Е. Робинсон, П. Скин // Ребенок и семья : хрестоматия / Ред. Д.Я. Райгородский. – Самара : Бахрах-М, 2002.
5. Сухомлинський В.А. Батьківська педагогіка. – К., 1977.

Стаття надійшла до редакції 30.03.2013

Иваница А.

Полтавский национальный технический университет имени Юрия Кондратюка

ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье рассмотрены особенности семейного воспитания студенческой молодежи, обосновывается его приоритетность при воздействии на личность студента.

Ключевые слова: семья, семейное воспитание, студенческая молодежь, особенности семейного воспитания.

Ivanitsa A.

Poltava National Technical University named after Yuri Kondratyuk, Ukraine

FEATURES FAMILY EDUCATION STUDENTS

The article describes the features of family education students, is grounded in its priority under the influence of the personality of the student.

Keywords: family, family education, and students, especially family education.

УДК 378.22.091.3:004

ТЕТЯНА ІСАЄНКО

Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка

ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ МОВИ

У статті розкриваються сутність і зміст поняття «моральна культура особистості» та пропонуються шляхи її виховання засобами мови.

Ключові слова: мораль, моральність, моральна культура, особистість, виховання, культура мови, мовні засоби.

Постановка проблеми. Актуальність обраної теми очевидна, оскільки „зниження рівня життя більшості населення, його розшарування, знецінення традиційних моральних норм і цінностей, пропаганда жорстокості, бездуховності, насильства, невизначеність в оцінці подій історичного минулого українського народу, – як вважає Л.В. Чупрій, – негативно вплинули на моральні цінності підростаючого покоління. На наших очах виростає покоління молодих людей, позбавлених почуття національної гідності, гордості, якому насаджується безкультур'я, нівелюється совість, деградується мораль, честь, справедливість та меркантилізм” [12, с. 16]. Ми схвалюємо завдання „Концепції національного виховання студентської молоді”, серед яких найголовнішими вважаємо: формування національної свідомості, гідності громадянина, виховання поваги й любові до рідної землі й українських традицій; підготовка свідомої інтелігенції України, збереження інтелектуального генофонду нації; підняття престижу української мови в академічному середовищі, забезпечення і розвиток українськомовного освітнього простору; плекання поваги до своєї alma mater, розвиток академічних традицій вищого навчального закладу.

Сучасна вища технічна школа потребує здійснення кардинальних змін, спрямованих на підготовку спеціалістів, спроможних створити технологічний та економічний потенціал України, які б мали інноваційний тип мислення. Підготовка провідних спеціалістів різних рівнів та напрямів продиктована потребами сучасних ринкових відносин та стрімким розвитком суспільних процесів у світі. Разом із тим, завданням сучасної вищої технічної школи є підготовка не тільки компетентних фахівців у своїй галузі, але й інтелігентних особистостей, носіїв високої моральної культури.

Визначальна роль у формуванні мислячої, діяльної, творчої, національно свідомої людини належить мові. Для утвердження державності української мови і розширення сфери її

функціонування як основного засобу спілкування у суспільному житті країни потрібно задіяти комплекс чинників, основним серед яких є процес реального перетворення освітньо-наукової системи в національно орієнтовану, українську. Відповідно до Державної національної програми "Освіта. Україна XXI ст.", головні завдання мовної освіти – це виховання культури, формування інтелекту, розвиток мовленнєвих здібностей особистості в процесі розв'язання життєвих проблем (побутових, виробничих, духовних) засобами мови [6, с. 15].

Аналіз досліджень та публікацій. Щоб глибоко зрозуміти поняття "моральна культура", необхідно простежити єдність двох суспільних явищ – культури і моралі.

На сучасному етапі моральна культура є предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних філософів, педагогів, психологів. Так, у роботах А.І. Арнольдова, Л.М. Архангельського, Є.М. Бабосова, В.І. Бакштановського, С.П. Винокурової, Л.Б. Волченка, А.А. Гусейнова, С.Н. Іконникової, Г.Г. Квасова, І.С. Кона, І.Ф. Надольного, Е.В. Соколова, Дм. Станкова, А.І. Титаренка, Г.В. Троцько, В.П. Тугаринова, А.К. Уледова, П.Н. Федосєєва, Е.Г. Федоренка, В.І. Шинкарука та інших авторів підкреслюється складна структурна диференціація, багатоаспектність, поліфункціональність моральної культури, відзначається її гуманістична спрямованість, висока соціальна значимість.

Аналіз публікацій засвідчив, що науковцями активно обговорюється проблема формування культури ділового мовлення фахівців різних галузей (Л. Барановська, М. Зубков, Н. Тоцька, О. Любашенко та ін.), формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентності майбутніх фахівців (Н. Бабич, М. Вашуленко, Л. Мацько, Л. Паламар, М. Пентилюк, Г. Сагач та ін.), специфіку творчого використання інформації про феномен мови й мовлення (О. Смирницький, А. Супрун, С. Семчинський, Л. Щерба та ін.), особливості публічного мовлення (Г. Сагач, Н. Бабич, Б. Головін, І. Шведов, П. Таранов, П. Сопер, І. Томан, Д. Карнегі), формування й удосконалення професійного мовлення (О. Муромцева, В. Жовтобрюх, Л. Струганець) тощо.

Мета статті полягає у розкритті сутності й змісту поняття "моральна культура особистості" та висвітленні шляхів її виховання засобами мови.

Виклад основного матеріалу. Моральна культура визначається вченими як найголовніший компонент духовного життя людини, який характеризує її досягнення в оволодінні основами моралі і становить мету морального виховання. Приймаючи таке трактування, вважаємо за доцільне оперувати такими поняттями, як мораль, моральність, моральна свідомість, моральні переконання, моральні почуття, моральні звички, моральна спрямованість.

Основним змістом моральної культури є мораль – форма суспільної свідомості, суспільний інститут, що виконує функцію регулювання поведінки людини в усіх сферах суспільного життя. У моралі відбиваються цінності, що склалися в суспільстві, у тих нормах поведінки людей, які закріплені в поняттях добра, честі, совісті, справедливості тощо. Усі ці поняття мають оцінний і регулюючий характер, тому мораль, за визначенням І.М. Даниленка, є не тільки універсальним всюдисущим регулятором життя людей, а й показником їхньої соціальної зрілості [5, с. 39]. Мораль, на думку Б.Т. Лихачова, спираючись на силу суспільної думки, використовує духовне заохочення, примушування, спонукання, засудження, впливає на свідомість людей, виховує їх за прийнятими в суспільстві моральними законами [9, с. 32]. Мораль визначає, якою має бути людина в суспільстві і які головні якості слід у неї формувати. Але моральні норми і правила поведінки, сформовані в суспільстві, не мають обов'язкового характеру. Зобов'язання їх виконувати покладаються на людей громадською думкою, схваленням чи осудом їх дій і вчинків. Цим і пояснюється величезна роль виховання в суспільстві.

Проаналізувавши праці О.С. Богданової, А.М. Бойко, І.С. Мар'єнка, В.О. Сухомлинського, ми дійшли висновку, що моральне виховання – це планомірний, цілеспрямований вплив на морально-емоційний розвиток людини через організацію умов, у яких формуються її духовна, емоційна, світоглядна сфера та поведінка відповідно до моралі суспільства і загальнолюдських морально-етичних цінностей, тобто формується моральна культура особистості.

Далі поняття “моральна культура” ми будемо розглядати як результат морального виховання, його головну мету та якісну характеристику.

На всіх етапах розвитку моральне виховання цікавило людське суспільство. В етичних поглядах античних філософів найвищою цінністю і привілеєм людини вважається право на щасливе життя (Аристотель, Сократ). Сократ вищою моральною цінністю вважав справедливість, Платон – внутрішнє вдосконалення. Протагор убачав у людині мірило всіх речей. Важливий внесок у розуміння суті моральності людини внесли Конфуцій, А. Шопенгауер, Ф. Ніцше. На двох основних ідеях – безумовної самоцінності людської особистості й обов'язку – базується етична система І. Канта. Праці великих педагогів Я.А. Коменського, Д. Локка, Й.Г. Песталоцці, Ж.Ж. Руссо пронизані ідеями моральності. Духовні витоки моралі українського народу глибоко розкриті у вченні Г.С. Сковороди про духовний світ людини. Шлях до морального вдосконалення він убачав у самопізнанні, освіті, науці. Як бачимо, проблеми моралі цікавили вчених давно. Але термін “моральна культура” з'явився тільки в кінці XIX століття. У науковій літературі він став застосовуватись ще пізніше.

Досліджуючи праці вчених, ми дійшли висновку, що суб'єктивний підхід кожного дослідника дозволяє йому давати власне трактування моральної культури. Наприклад, Л.Б. Волченко визначає її як “стимулюючий початок розвитку особистої моральності в конкретно-історичних умовах” [2, с. 45]. А. Гусейнов головним у моральній культурі вбачає моральні цінності, які закріпилися в суспільній думці та визнаються більшістю [4, с. 13].

Особливу цінність мають погляди В.О. Сухомлинського. Моральну культуру особистості він визначає як грань, момент суспільної суті людини, що відображає моральний потенціал особистості, який полягає в усвідомленні суспільно значимого зв'язку зі світом та іншими людьми, а також у специфічних способах освоєння і відтворення моральних відносин [8, с. 10]. Виходячи з цього, вважаємо, що основний зміст моральної культури – глибоке засвоєння гуманістичних цінностей, той рівень оволодіння ними, коли вони набувають особистісного змісту, перетворюються на мотив поведінки.

Наведені визначення дозволяють зробити висновок, що моральна культура особистості – складна структурована система. До визначення її компонентів автори підходять по-різному. Зокрема, Т.Р. Гуменникова вказує на наявність чотирьох складових частин структури досліджуваного поняття: когнітивного (знання в галузі моральності), потребово-емоційного (потреби, мотиви поведінки, емоції та почуття), регулятивного (конкретні вияви почуттів) та діяльнісно-практичного (уміння, навички, дії, поведінка) компонентів [3, с. 15]. Такий погляд на структуру моральної культури, на нашу думку, дає можливість сприймати її як цілісну систему, особливий, сконцентрований сплав знань, переконань і практичних дій.

Базовим для етики й педагогіки є послідовно обґрунтоване ще у XVIII ст. французьким філософом К. Гельвецієм положення, згідно з яким моральна культура особистості формується в процесі виховання, і це єдиний спосіб оволодіння моральними нормами культури. Та сьогодні це положення потребує переосмислення відповідно до завдань оновлення всіх сфер людської життєдіяльності й побудови в нашій країні справді гуманістичного і демократичного суспільства. Моральна культура містить увесь спектр взаємин із навколишнім світом, передбачає вміння любити й поважати людину, жити серед людей і для людей, формувати моральне ставлення до людини й суспільства, створити атмосферу довіри, поваги до людської гідності, духовно-моральну, психологічно комфортну атмосферу у взаєминах. Це, на нашу думку, можливо виховати в особистості в першу чергу за допомогою мови, оскільки вона є тим феноменом, який забезпечує функціонування національного організму в усіх його виявах – політичному, економічному, культурному тощо, бо саме мова – головна ознака нації. Втрата мови, денаціоналізація народу призводить, як зазначав О. Потєбня, до „дезорганізації суспільства, аморальності, спідлення” [10, с. 188].

Сьогодні культура майбутнього фахівця пов'язується з досконалим оволодінням українською мовою, опануванням лексичними, стильовими тонкощами, умінням послуговатися її багатством у професійній діяльності, в усіх сферах життя і діяльності

суспільства. Фахівець повинен вільно володіти письмовою та усною формами національної мови, використовувати свої знання у професійній діяльності та у міжособистісному спілкуванні, тобто мати високий рівень мовної культури. Під терміном “культура мови” розуміють відповідність її не тільки сучасним літературним нормам, а й іншим якостям, які свідчать про її комунікативну досконалість. Це точність, логічність, чистота, виразність, багатство, доцільність. Проблема мовної культури сучасної молоді є актуальною, і це незаперечний факт, оскільки вона є показником рівня моральної культури особистості.

На сучасному етапі, коли відбуваються зміни в суспільному житті України, стають іншими пріоритети діяльності й розвитку особистості, особливого значення набуває культура спілкування. Поява у мовленні сучасної молоді значної кількості сленгів, жаргонів змушує серйозно замислитися над проблемою чистоти мови, що є ключовою з погляду національної культури, у тому числі й мовної. Адже рідна мова – запорука інтелектуального зростання, розвитку, першооснова існування нації.

Людина, яка не намагається вдосконалювати свої знання та вміння якісно користуватися мовою, створює своєрідний мовний антимідж. Він, на нашу думку, найбільше шкодить людині, яка порушує точність, логічність, правильність, чистоту у висловлюванні, що є основними комунікативними ознаками мовлення. Найбільш важливим для мовленнєвого портрета особистості ми вважаємо чистоту її мовлення – відсутність у мовленні нелітературних елементів (Н.Д. Бабич) [7, с. 58], що спостерігається в трьох аспектах: орфоепічному (правильна літературно-нормативна вимова), інтонаційному (відповідність інтонації змістові та експресії висловлювання), у слововживанні (уникнення позалітературних лексем).

Найбільше занепокоєння науковців, педагогів саме й викликає те, що у мовленні представників різних поколінь спостерігається перенасичення позалітературними лексичними одиницями. Особливо це стосується сучасної студентської молоді. Нерідко в мові студентів можна почути просторічну, згрубілу лексику, яка створює іронічний колорит у спілкуванні. Наприклад: брешеш, не гавкай, не скигли, насобачитись. У студентських колективах виникає багато жаргонізмів. Наприклад: пара – “двійка”, шпори – “шпаргалки”, хвіст – “академічна заборгованість”, студак – “студентський квиток”, домашка – “домашнє завдання”, скатать вишку – “списати завдання з вищої математики”, не паритись – “не надавати значення, не переживати”, общага – “гуртожиток” тощо. Більшість жаргонізмів – це слова загальнонародної мови, вживані в специфічному значенні.

Значною проблемою порушення чистоти мовлення є явище, що дістало назву суржик. Чітке визначення суржику і пов'язаної з ним загрози тотального розмивання норм української літературної мови дав свого часу лише Борис Антоненко-Давидович у праці “Як ми говоримо”. “Недобре, – зазначав письменник, – коли людина, не знаючи гаразд української чи російської мови, плутає обидві ці мови, перемишує їхні слова, бере якийсь притаманний саме цій мові вислів і живосилом тягне його в іншу мову, оминаючи традиції класичної літератури й живу народну мову. Так створюється мовний покруч чи, як кажуть у нас, в Україні, суржик” [1, с. 19]. Одна з перших його дослідниць Олександра Сербенська розвинула погляд Бориса Антоненка-Давидовича на субмову як zdeградовану під тиском русифікації форму українського мовлення, підкресливши, крім лінгвістичного, ще й психологічний аспект її негативного впливу на свідомість. “Сьогодні слово “суржик”, – пише Олександра Сербенська, – почали вживати і в ширшому розумінні – як назву zdeградованого, убогого духовного світу людини, її відірваності від рідного, як назву для мішанини залишків давнього, батьківського, з тим чужим, що нівелює особистість, національно-мовну свідомість. Скалічена мова отупляє людину, зводить її мислення до примітиву, адже мова виражає не тільки думку. Слово стимулює свідомість, підпорядковує її собі, формує. Суржик в Україні є небезпечним і шкідливим, бо паразитує на мові, що формувалась упродовж віків, загрожує змінити мову...” [11, с. 184].

Низький рівень живомовної культури – це необізнаність із мовними нормами, байдуже ставлення до свого мовлення, лінєвство думки, мовна неохайність, невміння й небажання контролювати себе. Віками активно діяв механізм розхитування норм, вірус зневаги до

української мови. Виховувати в собі повагу до мови, якою спілкуємося – це, передовсім, шанувати себе, виявляти повагу до народу, його історії, культури. Адже мова – своєрідний генетичний код нації, а не лише засіб спілкування.

Визначаючи основні комунікативні ознаки культури мовлення, слід зауважити, що вони, існуючи самостійно, підпорядковуються одній глобальній – правильності, бо залежать від того, порушені чи не порушені у мовленні правила. Точність – одна з головних ознак культури мовлення майбутнього фахівця, оскільки специфіка професійного мовлення полягає в обслуговуванні сфери виробничих відносин, потреб спілкування між представниками однієї професії. Добре знання мови фаху підвищує ефективність праці, допомагає краще орієнтуватися в складній професійній ситуації. “Точним можна назвати таке мовлення, – вважає Н.Д. Бабич, – коли вжиті слова повністю відповідають їх мовним значенням – значенням, що усталились у мові в даний період її розвитку” [7, с. 92]. Точність мовлення залежить не лише від вибору слів, а й від уміння або невміння автора зіставити слово і предмет, слово і дію, слово і поняття. Отже, найголовнішим засобом точності мовлення є лексичне багатство української мови, бо воно містить великі можливості для вибору. Наприклад, щоб утворити словосполучення з прикметниками професіональний, професійний, ми повинні точно визначити їхній смисл: обидва прикметники мають однакове значення, але їх співвідносять із різними словами: професіональний – професіонал, професійний – професія. Вони вказують на зв'язок із професією: професійна (професіональна) підготовка; професійні (професіональні) інтереси. Але є різниця щодо їх сполучуваності з іншими словами. Професійний має ширше коло зв'язків. Переважає у сполученні з іменниками хвороба, захворювання, травма та ін. У сполучі професійна спілка взаємозаміна прикметників не допускається. Професіональний найчастіше вживається тоді, коли треба підкреслити значення “такий, що стосується професіоналів, не аматорів; фаховий”: професіональний будівельник, тобто людина, що обрала своїм фахом будівельну справу. Отже, точність мовлення вимагає повної співвідносності слів із реальною дійсністю.

Рівень професіоналізму людини визначається не тільки ґрунтовним знанням основ свого фаху, а й умінням застосовувати здобуті знання на практиці, реалізувати їх через слово. Для вільного володіння усною та писемною формами професійного спілкування студенти нефілологічних ВНЗ повинні мати чималий активний лексичний запас фахової термінології, бо мовленнєва специфіка даного стилю спілкування визначається насамперед великою кількістю термінів, що активно обслуговують сферу професійно-виробничої діяльності. Термінологічна лексика має велике значення і для науково-виробничої комунікації, сприяючи її інтелектуалізації, полегшує процес засвоєння знань та реалізації їх у майбутній фаховій діяльності, є засобом розширення активного професійно зумовленого словникового запасу, підвищує культурний рівень майбутньої української інтелігенції.

Перед сучасною освітою на передній план виступає завдання інтелектуального розвитку. Мислення сучасної особистості мусить бути логічним, оскільки без належного обґрунтування ті чи інші думки не будуть достатньо переконливими для оточуючих. Логічність виявляється в точності вживання слів і словосполучень, у правильності побудови речень, у смисловій завершеності тексту. На основі логічності визначаються доступність, дієвість, доречність мовлення. Щоб мовлення було логічним, треба володіти знаннями мови і законами зв'язного мовлення. Тож завдання учителя, викладача – в тому, щоб навчити учнів, студентів змістовно, граматично правильно і стилістично вправно висловлювати свої думки в усній та писемній формах, чітко і переконливо обґрунтовувати своє бачення питання, виробляти власне розуміння життя та ставлення до нього.

Основою логічності мовлення є логічне мислення, що формується запасом знань і вмінням їх передати співбесідникові. Мовознавчий аспект його формування опирається на розуміння логічності мовлення як досягнення смислової погодженості частин висловлювання. Логічність як ознака культури мовлення формується на рівні „мислення – мова – мовлення” і залежить від ступеня володіння прийомами розумової діяльності,

знання законів логіки і ґрунтується на знаннях об'єктивної реальної дійсності. У формальній логіці основними формами абстрактного мислення виступають поняття, судження, умовиводи, які мають нерозривний зв'язок з мовою.

Висновки. Сучасна молода людина, що претендує на звання всебічно розвинутої особистості, носія високої моральної культури, повинна оперувати знаннями про комунікативні ознаки якісного мовлення; про сутність спілкування і його механізми; закони та принципи спілкування; комунікативні ситуації; моделі поведінки в процесі спілкування; способи, прийоми, засоби й форми передачі інформації при спілкуванні та інше, що найсуттєвіше реалізує основну мету вивчення української мови, яка полягає у формуванні національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, котра володіє уміннями і навичками вільно, комунікативно вмотивовано користуватися мовними засобами.

Список використаних джерел

1. Антоненко-Давидович Б. Як ми говоримо / Борис Антоненко-Давидович. – К.: Вид. дім «КМ Akademia», 1994. – 254 с.
2. Волченко Л.Б. Гуманність, деликатність, вежливост, етикет / Л.Б. Волченко – М.: Изд-во Московского университета, 1992 – 115 с.
3. Гуменникова Т.Р. Першооснови моральної культури / Т.Р. Гуменникова // Початкова школа. – 1995. – №4. – С. 14 – 16.
4. Гусейнов А.А. Перестройка: новый образ морали (этическая мысль) / А.А. Гусейнов. – К.: Политиздат, 1990 – 168 с.
5. Даниленко И.М. Моральные критерии социальной зрелости личности / И.М. Даниленко. – М., 1980. – 64 с.
6. Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI ст.). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
7. Культура фахового мовлення : навчальний посібник / за ред. Н.Д. Бабич. – Чернівці : Книги – XXI, 2006. – 496 с.
8. Курзова Н.А. Сухомлинский о формировании нравственной культуры личности / Н.А. Курзова: Автореф. Дис... канд. Филос. Наук. – Л, 1987. – 17 с.
9. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций / Б.Т. Лихачев / Учеб. пособие для студентов педагог. Учеб. Заведений и слушателей ИПК и ФПК. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2000. – 523 с.
10. Потебня О.О. Эстетика и поэтика слова: Збірник / Олександр Опанасович Потебня. – К.: Мистецтво, 1985. – 315 с.
11. Сербенська О. Антисуржик: вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити: навч. посіб. / О. Сербенська, М. Білоус, Х. Дацишин, Ю. Редько, Н. Станкевич [та ін.]. – Львів: нац. ун-т ім. І. Франка, 2011. – 257 с.
12. Чупрій Л.В. Патріотичне виховання в Україні: стан і перспективи / Л.В. Чупрій // Дзеркало тижня. – 2007. – №40. – С. 16 – 18.

Стаття надійшла до редакції 25.03. 2013.

Исаенко Т.

Полтавский национальный технический университет имени Юрия Кондратюка, Украина

ВОСПИТАНИЕ МОРАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ЯЗЫКА

В статье раскрыты сущность и содержание понятия «моральная культура личности» и предлагаются пути ее воспитания средствами языка.

Ключевые слова: мораль, нравственность, моральная культура, личность, воспитание, культура речи, речевые средства.

Isaenko T.

Poltava national technical university named after Jury Kondratyuk, Ukraine

EDUCATION OF THE INDIVIDUAL MORAL CULTURE BY THE WAYS OF SPEECH

Subject-matter and the concept content of the «individual moral culture» is revealed and ways of its education by means of speech are offered in the article.

Keywords: morals, ethics, moral culture, personality, education, speech culture, language means.

УДК 37.0-021.3

НАДІЯ КАСЯРУМ

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

ОСВІТНІЙ ПРОСТІР: СТАНОВЛЕННЯ ПОНЯТТЯ

У статті систематизовано відомості стосовно поняття «освітній простір», яке виокремлює достатньо новий феномен у розвитку освітньої сфери, визначено рівні та типи освітнього простору, розкрито динаміку формування освітнього простору на прикладі європейського освітнього простору.

***Ключові слова:** освітній простір, рівні та типи освітнього простору, європейський освітній простір.*

Постановка проблеми. Поступово до педагогічного тезаурусу життя привносить нові поняття, одним з яких є поняття освітнього простору (англ. Education Area, або EA). У статті проаналізуємо, як саме відбувалось становлення зазначеного поняття у педагогічній науці та у глобальній людській спільноті, які реалії освітньої сфери воно відображає.

Слово «простір» визначає порядок речей і процесів у світі. У просторі відбувається особистісне і професійне життя людей, їх праця, навчання. Просторові характеристики буття є дуже важливими для людини. Простір розглядається як умова і результат діяльності суб'єкта, її продукт. Увага до проблем життєвого світу людини примусила переосмислити сучасну освітню парадигму, зосередитись на тих просторах, які є похідними суб'єкта діяльності – людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Просторові характеристики соціального простору досліджували відомі філософи, соціологи, психологи І. Кант, П. Бурдьє, Б. Верлен, Е. Дюркгейм, П.А. Сорокін, Дж. Тернер, М. Хайдеггер та інші. Науковцями проаналізовано різні аспекти освітнього простору (ОП): філософсько-культурологічний (В.А. Конев, Р.Б. Квеско, Г.М. Шевелева); ОП як педагогічне явище (В.І. Гінеціанський, Е.В. Мещерякова, Т.Й. Франчук); ОП як простір особистісного розвитку (Є.В. Бондаревська, В.В. Серіков, І.Д. Фрумін, Б.Д. Эльконін); проектування освітнього простору (О.С. Газман, М.В. Кларін, В.Я. Левін, В.А. Ясвін).

У дослідженнях проблем освітнього простору можна виділити декілька тенденцій: аналіз педагогічних явищ у межах єдиного ОП; вивчення окремих підпросторів: дидактичного, виховного, особистісного; аналіз окремих аспектів ОП (полікультурний освітній простір, культурно-освітній простір, освітній простір як специфічна комунікативна система).

Виклад основного матеріалу дослідження. Прискорення інтеграційних процесів у різних галузях життя суспільства спричинило тенденцію позначати їх сутність як формування й розвиток певного простору: економічного, інформаційного, освітнього, надаючи йому значення взаємодії суб'єктів суспільної діяльності (соціальних інститутів) у межах певних територій: освітньої установи, міста, регіону, країни, а також у межах групи країн, які мають спільні історичні, культурні, освітні традиції (європейський освітній простір, освітній простір держав СНГ), і навіть у глобальному масштабі – світовий освітній простір. Відтак, поряд із термінами «політичний простір», «економічний простір», «інформаційний простір», «соціальний простір» сформувалось поняття «освітній простір».

В освітній простір людина включається в будь-який період свого життя. При цьому відбувається «зрощення» людського життя і діяльності певного закладу освітньої сфери: дошкільної установи, загальноосвітньої школи, закладу професійної освіти, ВНЗ, курсів перепідготовки/підвищення кваліфікації, закладу освіти «третього віку» тощо. В цей час життя людини водночас із її освітньою діяльністю регулюється правилами освітнього

закладу, відбувається в певних умовах, певному просторі і часі, що дає привід говорити про освоєння нею частини освітнього простору.

Термін «освітній простір» відображає певні зміни у поглядах науковців на проблему впливу суспільства на умови розвитку особистості, взаємодії суспільства та особистості. Освітній простір тлумачать як сферу суспільної діяльності, де здійснюється цілеспрямоване соціокультурне відтворення людини, формування і розвиток особистості. Освітній простір, об'єднуючи ідеї освіти і виховання, створює освітню протяжність з освітніми подіями, явищами з трансляції культури, соціального досвіду, особистісних смислів. Під освітнім простором слід розуміти просторово-часове поле функціонування і розвитку системи освіти як відкритої й активної соціальної сфери, в якій діє ідеологія формування особистості з урахуванням умов зовнішнього середовища (природно-кліматичних, демографічних, екологічних, соціально-економічних, політичних й ін.), потреб соціальних замовників (і самої особи), реалізуються освітні послуги установами освіти й організаціями, що володіють освітнім, виховним і розвивальним потенціалом.

Освітній простір суспільства є формою соціальної єдності людей, яка створюється в результаті їх спільної освітньої діяльності. Цілі такої діяльності визначаються потребами суб'єктів освіти. Призначення освітнього простору полягає в створенні необхідних умов для передачі в суспільстві досвіду від покоління до покоління, яке забезпечують такі чинники як відповідна інфраструктура, інформаційне забезпечення, соціальні умови.

У визначенні освітнього простору виокремлено соціально-географічний, системно-цілісний, локально-постерний підходи. В соціально-географічному підході відображено створення єдиного освітнього простору в межах соціальних регіонів, географічних територій та держав з урахуванням їх специфіки за умови наявності єдиного інформаційного середовища. Прибічники системно-цілісного підходу розглядають освітній простір як елемент соціальної формації, як взаємодію різних рівнів системи освіти й особистості. В локально-постерному підході використовують поняття освітній простір освітньої установи або її складової.

Освітній простір має певні характеристики: територіальна визначеність освітніх послуг, цілісність елементів освіти, системність, наявність просторових координат, інформаційність, особистісно-розвивальна спрямованість освіти, єдність вимог до змісту освіти на певному рівні та певній території, характерних для суспільства або громади при передачі соціального досвіду. Освітній простір складається з автономних самостійних структур, які об'єднані певними ідеями і концепціями. Поліструктурність ОП дозволяє розуміти його як умову збагачення і розвитку автономних структур, як безліч взаємодіючих різних за масштабами освітніх систем (просторів) різного рівня. Освітній простір виступає як чинник безперервності освіти при збереженні основоположних елементів її системи, це створює формально рівні можливості для кожної особистості.

У створенні ОП беруть участь: міжнародна діяльність держав в освітній галузі; соціальні інститути освіти; установи освіти; окремі регіональні, міждержавні і недержавні освітні структури (союзи, асоціації, фундації); природні об'єкти, що мають освітній потенціал; засоби масової комунікації; Інтернет; громадськість; освітні теорії і концепції; соціально-психологічні стереотипи людей, що регламентують їх поведінку щодо освіти. Освітній простір передбачає формування широкого кола суб'єктів для створення системи непрямого управління освітнім розвитком особистості, пропонує варіативні освітні послуги.

За час розвитку людства ОП як соціальний феномен пройшов декілька етапів: 1) безпосереднє спілкування особистості з носіями соціального досвіду до винаходу писемності; 2) акумулювання своєрідних вузлів освітнього простору в монастирях та університетах, які призвели до освітньої стратифікації, тобто наявності в суспільстві освітніх середовищ з різними освітніми можливостями, освітнім потенціалом; 3) вирівнювання характеристик освітнього простору завдяки книгодрукуванню, розвитку транспорту та засобів зв'язку; 4) інтеграція й глобалізація ОП.

Освітній простір є складною ієрархічною структурою, пірамідою просторів. У ньому виділяють низку рівнів: глобальний, континентальний, освітній простір країни,

національно-регіональний, регіональний, територіально-регіональний, муніципальний (міський територіальний), локальний (окремого освітнього закладу), сімейний, особистісний освітній простір. Умовою для структуризації освітнього простору виступають його територіальна й особистісна складові. ОП, як частина соціального простору суспільства, формується системою освіти і зовнішніми соціальними чинниками, віддзеркалює позитивні і негативні реформи. Специфічні відмінності освітнього простору держав і народів зумовлені культурними й історичними традиціями. Динаміка ОП є важливою соціокультурною характеристикою суспільства. Інформатизація суспільства сприяє формуванню інформаційного освітнього підпростору. Освітній простір є результатом конструктивної діяльності суб'єктів освіти. В ньому взаємодіють освітні середовища і форми існування освітнього співтовариства як соціокультурного і соціопсихологічного феномена.

Для сучасного світового освітнього простору характерні важливі тенденції: перехід від елітарної вищої освіти до високоякісної освіти для всіх; поглиблення міждержавної співпраці в освіті; збільшення в змісті освіти гуманітарної складової; поширення інновацій при збереженні національних традицій країн. До проявів світового освітнього простору слід віднести процеси обміну студентами та викладачами, співпрацю між ВНЗ країн над спільними проектами. Негативними наслідками глобалізації освіти є активізація «витоку розуму» – обдарованої молоді, кращих учених – з країн з недостатнім розвитком освітньої інфраструктури і низькою престижністю інтелектуальної праці до розвинених країн.

Функції організаційного регулювання процесів у світовому освітньому просторі покладено на ЮНЕСКО, яке здійснює моніторинг соціальних і освітніх процесів. Найвідомішим у світовій практиці є індексний метод, що використовується в щорічних докладах ООН про розвиток людини. Його сутність полягає в розрахунку зіставних індексних показників, що характеризують різні аспекти економічного і соціального життя країн світу. До сукупності цих показників включено: 1) інтегральний індекс розвитку людського потенціалу (ІРЛП); 2) індекс рівня освіти; 3) рівень грамотності дорослого населення; 4) сукупний валовий показник вступників до навчальних закладів 1, 2 та 3 рівнів акредитації; 5) кількість учених та технічних спеціалістів, які займаються науково-дослідною роботою, на 1000 осіб населення; 6) очікувана тривалість життя при народженні, кількість років; 7) валовий національний продукт; 8) реальний валовий національний продукт на душу населення; 9) доля витрат на освіту від обсягу загальних державних витрат; 10) доля витрат на освіту від валового національного продукту; 11) загальні витрати на освіту. За окремими показниками (1; 6; 9; 10; 11). Україна відстає від розвинених країн світу.

Континентальний освітній простір. На континентальному рівні інтеграція політичних та економічних процесів сприяла формуванню різних типів освітніх просторів: американського, південно-азійського, європейського освітнього простору та інших. Усі вони об'єднують національні освітні системи різних типів і рівнів, відрізняються за філософськими і культурними традиціями, цілями, якістю освіти.

Особистісний ОП (ООП). Сукупний освітній потенціал суспільства визначається за конкретними освітніми здобутками особистості. ООП – це простір включеності особистості як суб'єкта едукативного процесу в освітній простір країни, громадянином якої він є. ООП відображає систему реальних взаємодій людини з відкритим соціальним освітнім середовищем, взаємодій, які спрямовані на використання освітнього потенціалу суспільства з метою задоволення власних освітніх потреб і саморозвитку. Завдяки освітній діяльності особистості певна частина освітнього простору персоналізується, фіксується як «власна», створюється освітній простір «для мене», який забезпечує особистісне зростання. Людина існує в різних освітніх просторах, зв'язки між якими іноді є системними (дитяча дошкільна установа – загальноосвітня школа – ВНЗ), іноді автономні (освітні простори позашкільних установ). Дослідження науковців відмічають соціальну невизначеність освітнього професійного та особистісного простору молоді, яка пов'язана зі складністю вибору життєвого шляху.

Формування освітніх просторів, які охоплюють значні території – складний і тривалий процес. Розглянемо механізми формування цього феномену на прикладі європейського простору вищої освіти, свідками розвитку якого ми є в період кінця ХХ – початку ХХІ століття. Головною особливістю категорії «простір», на думку М. Хайдеггера, є його здатність «конструювати світ». Прикладом соціального «конструювання світу» в межах європейського континенту є створення Європейського простору вищої освіти (ЄПВО). Сутність поняття відображає результат конструктивної діяльності європейських країн, спрямованої на узгодженість та інтеграцію процесів у галузі вищої освіти.

ЄПВО (з англійської – European Higher Education Area, або ЕНЕА) – це система соціальних відносин і взаємодії суб'єктів суспільної діяльності (соціальних інститутів) у межах певних територій Європи, спрямована на задоволення освітніх потреб людини і суспільства. За типом, територіальними, правовими характеристиками ЄПВО – це континентальний освітній простір, який забезпечує зближення і гармонізацію систем вищої освіти в Європі. Він є одним із рівнів соціального європейського простору (поряд з економічним, політичним, культурним простором), а саме – вищим рівнем континентального європейського освітнього простору, це єдиний освітній простір у галузі вищої освіти європейських країн, що беруть участь у Болонському процесі. Ідея формування ЄПВО виникла у 1970-х рр., коли Рада міністрів Європейського союзу прийняла резолюція про програму співпраці у сфері освіти: програма Tempus з модернізації навчальних планів і програм навчання університетів країн Євросоюзу; програма Erasmus (1987) дозволяла студентам країн Європи вчитися семестр або рік в іншій країні.

Інтеграційні процеси у вищій освіті Європи беруть початок з Великої Хартії Університетів (Magna Charta Universitatum) (Болонья, 18.09.1988), де затверджені фундаментальні принципи ЄПВО: автономія університетів; єдність науки і освіти; свобода досліджень, освіти і підготовки; взаємне пізнання і взаємодія культур. У Сорбоннській декларації (Париж, 25 травня 1998 р.) міністри освіти Великобританії, Італії, Франції та Німеччини дійшли висновку про те, що сегментація вищої освіти заважає розвитку науки і освіти в Європі [1]. Економічним підґрунтям інтеграційних процесів у вищій освіті слугувало зниження конкурентоспроможності європейських університетів на світовому ринку освітніх послуг. У 90 рр. ХХ ст. кількість європейців, що навчалися в США, вперше перевищила кількість американських студентів в Європі. Рішення щодо створення ЄПВО прийняли представники 29 країн (Болонська декларація, 19.06.1999). У 1999-2010 рр. зусилля членів Болонського процесу були спрямовані на створення Європейського простору вищої освіти. Членами ЄПВО на 2011 рік є 47 країн. Казахстан (2010) – перша центрально-азійська держава, яка визнана повноправним членом ЄПВО. Від Бельгії в ЄПВО беруть участь фламандське і французьке співтовариства, німецькомовне співтовариство Бельгії залишилося поза ЄПВО у зв'язку з відсутністю університетів. Монако і Сан-Маріно – єдині члени Ради Європи, що не беруть участі в ЄПВО.

У 2006 р. в Україні створено Національний Болонський центр і Національну групу промоутерів Болонського процесу (National Team Bologna Promoters), до якої залучені фахівці провідних університетів. Україна впровадила освітньо-кваліфікаційні рівні бакалавра і магістра, розроблено додаток до диплому, у ВНЗ застосовується система оцінювання ECTS.

Офіційне оголошення про створення ЄПВО відбулося у березні 2010 р. [7]. ЄПВО вступив у фазу консолідації і вдосконалення. Процес його створення підтримують міжнародні організації: Рада Європи, Європейська комісія із питань освіти в ХХІ сторіччі, Європейське об'єднання університетів (EUA), об'єднання Союзу студентів європейських країн (ESIB), Європейське об'єднання установ вищої освіти (EURASHE), а також ЮНЕСКО. Метою ЄПВО є формування інтелектуального, культурного, соціального і науково-технічного потенціалу Європи; підвищення престижності європейської вищої школи; забезпечення конкурентоспроможності вищої європейської освіти; підвищення ролі університетів в розвитку європейських культурних цінностей. Водночас ЄПВО спрямований на: досягнення сумісності і порівнянності національних систем вищої освіти;

підвищення якості освіти; створення умов для розвитку мобільності громадян з можливістю їх працевлаштування. У 2000 р. була створена Європейська асоціація гарантії якості у вищій освіті (ENQA).

Існування в Європі єдиного економічного простору та ринку праці примусило узгодити формальні кваліфікації вищої освіти й компетентності, одержані за допомогою реального досвіду роботи. У 1992 році при ЮНЕСКО була створена робоча група з розробки нормативної бази для забезпечення можливості взаємного визнання документів про освіту країн Європи і Америки. В контексті Лісабонської конвенції по визнанню кваліфікацій та Болонської декларації важливою є співпраця європейської вищої освіти з вищою освітою інших регіонів світу. Досвід мереж ЮНЕСКО ENIC (Європейський національний інформаційний центр з академічного визнання та мобільності – Рада Європи/ЮНЕСКО) і NARIC (Національний інформаційний центр з академічного визнання) використано для вирішення проблем визнання кваліфікацій за межами ЄПВО. ENIC охоплює всі країни Європи, Австралію, Канаду, Ізраїль і Сполучені Штати Америки. Мережа NARIC охоплює країни Європейського Союзу і Європейської економічної зони, а також асоційовані країни.

ЄПВО характеризується різноманітністю національних освітніх систем, що є європейською традицією. Характеристики і структура систем вищої освіти країн визначаються: типом і тривалістю середньої освіти з погляду віку і підготовки до подальшого навчання; наявністю або відсутністю підсистем вищої освіти, можливістю переходу з однієї підсистеми в іншу; особливостями доступу до вищої освіти (від відкритого вибору до різних форм відбору й обмежень при прийомі); оплатою навчання (від допомоги до диференційованих або узагальнених систем оплати навчання); організацією навчання з погляду графіку навчання (від річних курсів до блокових модулів), вибору (від встановленого навчального плану до вільного вибору), періодичності і типу іспитів (постійні іспити, підсумкові за кредит або блок іспитів після декількох семестрів навчання); структурою, числом і типом ступенів і тривалістю навчання для їх отримання. Збереження унікальності і цілісності національних систем вищої освіти, заперечення їх уніфікації є провідною ідеєю ЄПВО.

Кожна країна повинна встановити вимірні цілі для участі й інтеграції різних соціальних груп у вищій освіті до кінця наступного десятиріччя. До 2020 року мінімум 20% випускників ВНЗ ЄПВО повинні вчитися або проходити практику (стажування) за кордоном. Навчання протягом життя і трудовлаштування – важливі місії вищої освіти. Мають бути зменшені строки підготовки фахівців на першому циклі навчання (але не менше 3 років), бо це призводить до збільшення витрат держави і родин на навчання, збільшення відсіву студентів, зменшення привабливості вищої освіти для іноземних студентів, запізнення вступу випускників ВНЗ на ринок праці, недемократичності системи вищої освіти для студентів з соціально неблагополучних прошарків суспільства.

ЄПВО прагне розширити коло освітнього ринку, що є проявом конкуренції на ринку освітніх послуг. Зацікавленість до ЄПВО виявили країни Латинської Америки. Засобами завоювання міжнародного ринку вищої освіти є залучення іноземних платних студентів, створення філіалів, франчайзинг (передача повноважень відомого навчального закладу іншому навчальному закладу на національному або міжнародному рівні щодо права використання апробованої програми, зберігаючи за собою право загального контролю за змістом, поданням програми, а також надає оцінки та здійснює заходи щодо гарантії якості). В ЄПВО зростає пропозиція транснаціональної дистанційної освіти, яка пропонується визнаними акредитованими університетами. Франчайзинг програм вищої освіти, офшорні організації у вищій освіті, віртуальна вища освіта через Інтернет – це форми транснаціональної вищої освіти, яка незалежна від будь-якої територіальної юрисдикції. У межах ЄПВО актуалізується потреба визнання кваліфікацій: через Інтернет, за допомогою транснаціональних форм освіти, через комбінації традиційного і нетрадиційного навчання, через визнання різних видів попереднього навчання,

включаючи навчання в процесі виробничої діяльності. Всі вони об'єднані концепцією «освіта протягом усього життя».

ЄПВО створює потенційні можливості для задоволення освітніх потреб людини і вирішення проблем європейського ринку праці. Провідними його ознаками є: демократизація (доступність вищої освіти, створення системи безперервної освіти); диверсифікація (багатоваріантність за змістом, методам, формам, термінам і траєкторіями, особистісно орієнтована система різнорівневих навчальних закладів); інтернаціоналізація (академічна мобільність студентів і викладачів, міжнародне визнання документів про освіту, вчених ступенів і звань); посилення ролі освіти в науково-технічному прогресі людства, економічному зростанні країн і забезпеченні зайнятості населення; трансформація змісту, методів, цінностей, цілей, упровадження нових освітніх і інформаційних технологій.

В основу побудови єдиного ОП покладено: принцип цілісності; принцип взаємозв'язку системи і середовища; структурність як сукупність певних елементів, їх взаємодії і внутрішніх зв'язків. Основні принципи формування єдиного ОП в межах країни: наявність державних освітніх стандартів; підтримка ініціатив суб'єктів освіти всіх рівнів (державного, регіонального, муніципального) з організації співпраці; кооперація і співпраця в дослідницькій, управлінській, навчально-виховній діяльності, виконанні спільних освітніх проектів; відкритість інформації про стан і діяльність системи освіти.

Висновки. Освітній простір має певні властивості: потенціал свободи особистості, існування різних освітніх траєкторій; єдині юридичні межі; багатофункціональність; багатопрофільність – надання спектру освітніх послуг, диференційованих за змістом; варіативність і інтегрованість форм взаємодії суб'єктів, інституцій; дискретність і неперервність (загальні ідеї ОП реалізуються завдяки локальним ОП навчальних закладів); часова неперервність – наявність традицій, перспектив, програм; просторова протяжність (ОП району, міста, регіону, країни); доступність – різноманіття способів задоволення освітніх потреб; динамічність; структурованість – мережа освітніх установ; неоднорідність, пов'язана з історично створеними за час розвитку людства центрами освіти і культури; ієрархічність; рухливість меж ОП; єдність функціональних зв'язків, відносин між освітніми інститутами; інноваційний потенціал; культурні характеристики ОП як простору «культури освіти»; відкритість – включення ОП в інші соціальні простори. В освітній стратегії і політиці європейські держави дотримуються наступних імперативів: розширення прав і свобод громадян в освітній сфері; підвищення ролі держави в управлінні системою освіти; збереження національних традицій в умовах інтеграції освітніх процесів; підвищення соціального і економічного статусу педагогічного персоналу; розвиток і стимулювання зв'язків між освітою, наукою, культурою і економікою.

Освітній простір завжди повинен бути надмірним і багатоваріантним, бо саме ця його характеристика забезпечує вільний розвиток особистості.

Список використаних джерел

1. Шевелева Г.М. Образовательное пространство. Современный взгляд. Подходы к формированию / Г.М. Шевелева – Воронеж, 2001.
2. Гинецинский В.И. Проблема структурирования образовательного пространства / В.И. Гинецинский // Педагогика. 1997. – С. 10-15.
3. Цукер А.А. Образовательное пространство школы / А.А. Цукер // Управление школой. – 2004. – № 27-28.
4. Франчук Т.Й. Феномен „цілісності” в педагогічному процесі, основи формування цілісного освітнього простору / Т.Й. Франчук // Вісник Черкаського університету. Вип. 101. – Черкаси : вид. відділ ЧНУ, 2007. – С. 51-56.
5. Касярум Н.В. Освітній простір як характеристика сучасної системи освіти [Електронний ресурс] / Н.В. Касярум // «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку». 2008. Вип. №1. – Режим доступу : http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_2/

6. Спільна декларація про гармонізацію архітектури Європейської системи вищої освіти (Париж, Сорбонна, 25 травня 1998 р.).

7. Будапештсько-Венська декларація про Європейський простір вищої освіти від 12 березня 2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://quality.edu.kz/index.php?option=com>

Стаття надійшла до редакції 20.03.2013

Касярум Н.

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: СТАНОВЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ

В статті систематизовані свідчення стосовно поняття «образовательное пространство», которое описывает достаточно новый феномен в развитии образовательной сферы, определены уровни и типы образовательного пространства, раскрыта динамика формирования образовательного пространства на примере европейского образовательного пространства.

Ключевые слова: образовательное пространство, уровни и типы образовательного пространства, европейское образовательное пространство.

Kasyarum N.

Cherkassy National University named after Bogdan Khmelnytsky, Ukraine

EDUCATIONAL SPACE: BECOMING OF NOTION

In the article the information in relation to notion is systematized «educational space», which describes the new enough phenomenon in development of educational sphere, levels and types of educational space are certain, the dynamics of forming of educational space on the example of European educational space is exposed.

Key words: educational space, levels and types of educational space, European educational space.

УДК 37.013.73

СЕРГІЙ КЛЕПКО

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені М.В. Остроградського

МАЖОР ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

Здійснюється постановка проблеми формування "мажору філософії освіти" як системного опису центральних ідей філософії освіти, необхідного для розроблення змісту підготовки і освіти педагогів. Відштовхуючись від змісту поняття "мажор" та "заряду чудового макаренківського мажору" у творчості А.С.Макаренка, окреслюється експлікація макаренківського "мажору філософії освіти" у "педагогічній логіці". Аналізується можливість формування "мажору філософії освіти" як "веселої науки" та з'ясовується місце в "мажорі філософії освіти" уявлень про мажор як стиль організації педагогічної діяльності.

Ключові слова: мажор, мажор філософії освіти, педагогічна логіка

Постановка проблеми. Слово "мажор" (англ. major, франц. majeur, італ. maggiore) фігурує в європейських мовах у двох основних значеннях: (1) важливий, основний, головний, життєвий, критичний, істотний, великий, серйозний, радикальний, видатний, відомий, важкий, та (2) бадьорий, веселий, радісний [1]. В останньому значенні використав цей термін А.С. Макаренко, позначивши ним «головну рису стилю дитячого колективу», що відображена у його п'єсі «Мажор» (1933). Пізніше у теоретичних роботах Макаренко писав: «По-перше, мажор. Я ставлю на перше місце цю якість. Постійна бадьорість, ніяких похмурих облич, ніяких кислих виразів, постійна готовність до дії, райдужний настрій, саме мажорний, веселий, бадьорий настрій ...» [2, С.213-214]. І ще: «Мажор у колективі повинен мати дуже спокійний і стійкий вид. Це перш за все прояв

внутрішнього, впевненого спокою у своїх силах, у силах свого колективу і у своєму майбутньому» [там само]. "Заряд чудового макаренківського мажору"[3], який несуть у собі книги і принципи Макаренка, спробуємо використати для розвитку філософії освіти. Метою статті є окреслення варіанту такого розвитку. Для цього розглянемо ще одне значення слова мажор / major.

Поширене сьогодні зневажливе позначення "мажор" для матеріально забезпеченої молодій людини, що живе на гроші своїх батьків ("Знову в клубі самі мажори! Поговорити ні з ким"), мабуть, пов'язане з терміном major в американській освіті, яким називають як студента, що спеціалізується з конкретного предмету ("мажор лінгвістики"), так і саму спеціалізацію чи профільюючу дисципліну, основний предмет або галузь освіти, на вивченні якої спеціалізуються. Тому термін "мажор" у цьому значенні застосовується для позначення опису тієї чи іншої спеціалізації в освіті. Наприклад, Американська Філософська Асоціація (American Philosophical Association – APA) у своїй заяві "Philosophy Major" описує центральні ідеї філософії як профільюючої дисципліни [4]. Знайти український відповідник терміну major у цьому сенсі не вдається, тому пропонується спроба злити воедино значення слова мажор / major у понятті "мажор філософії освіти". Таке поєднання, на перший погляд, може видатися штучним і надуманим. Однак, як буде показано нижче, воно є не лише наслідком полісемії слова, а має глибший і складніший зміст, ніж це може видатися.

Дійсно, ідея мажорної організації педагогічної діяльності є далеко не визначальною у філософії освіти. Французький філософ О. Больнов, посилаючись на Гвардіні, мислить педагогіку у руслі буберівської філософії діалогу як послідовний ряд "зустрічей" людини з дійсністю такого порядку, що вони мають зачіпати "духовне осердя" особистості [5]. Кожна з таких "зустрічей" не обов'язково є "радісною". У комунікативній педагогіці поряд з радісною не вилучається "трагічна зустріч". Педагогіку як переважно "трагічну зустріч" експлікує американський фахівець з філософії освіти Ніколас Бурбулес [6], цей погляд радикалізується у представників "антипедагогіки". Проте, якщо врахувати сучасні проекти змісту освіти, то образ людини майбутнього, відповіді на питання "кого і як виховувати в підростаючих поколіннях" здебільшого пов'язується у них з ідеалами радісного переживання повноти та значущості буття.

Тому поняття мажору і постає як теоретико-смысловий центр і як інтегруюча ідея, що визначає власне специфіку філософії освіти взагалі як автентичного центра знань про освіту, окреслює її контури, надає їй панорамного бачення, підвищує репутацію її понять.

Моделі "мажору філософії освіти". Коли ми говоримо про мажор, як про щось головне у філософії, то за цим словом розгортається величезне розмаїття понять: головна теза, головна проблема, головний смисл тощо. У згаданому документі APA, який був схвалений для публікації на щорічних зборах APA у 1992 році, говориться, що "мажор філософії" може розглядатися з чотирьох сторін: як щось історично-визнане, як певне "поле" філософського дослідження, як певні головні і центральні проблеми філософії та як певні філософські практики (дії) [4]. Між цими чотирма "моделями" мажору філософії ("історична модель", "модель полів", "модель проблем" та "модель дій") вбачається така послідовність: спочатку викристалізовується історично визнане головне у філософії, далі з нього виділяються "поля" філософської рефлексії і здійснюється тематизація рубрик, потім з цих "полів" виділяється мажор у вигляді "проблем" і зрештою з цих проблем вибираються ті, які є важливими для конкретного людського життя чи його ситуації.

У 1997 Ute Angerhoefer у статті "Педагогіка Макаренка – ціннісно-орієнтований освітній метод?" ставить питання "Ким був А.С. Макаренко?", актуальне не лише для закордонних педагогів, але і для нас, хоча ми ніби й знаємо найкраще відповідь. Автор вказує, що хоча за кожною спробою такого запитування постає інший Макаренко, проте його багатолічність не знімає його дійсно парадигмального значення [7].

Шість центральних парадигмальних проблем, які окреслив Макаренко, можуть відігравати для сучасної філософії освіти роль "поля" філософського дослідження:

1. Проблема взаємодії педагогічної теорії з практикою.
2. Проблема аксіології освіти.

3. Проблема інтеграції освіти.
4. Проблема співвідношення біологічного і соціального.
5. Проблема персоналізму і колективізму.
6. Проблема взаємозв'язку школи і дійсності.

Коло цих полів (проблем) можна розширити і уточнювати, структурувати проблематику для філософсько-освітньої рефлексії, провівши її диференціацію на "проблемні поля", "проблемні лінії", "проблематики", "проблемні блоки" та власне "проблеми". Серед цих проблем важко виділити головні і другорядні, можна лише наголосити, що всі вони потребують застосування підхід, основою якого не є філософування "проти" Макаренка, "за" Макаренком, "у рамках" Макаренка, чи "згідно з" Макаренком, а окреслення змісту мажору філософії освіти виключно "завдяки" Макаренку як "імпульсу" для його сучасної реконструкції.

У системі поглядів і досвіду А.С.Макаренка дослідники (наприклад, А.А.Фролов та З.Вайтц) виділяють три пласти: перший – результат переосмислення класичного спадку; другий – освоєння і нова інтерпретація основ радянської суспільно-педагогічної системи, третій – постановка нових проблем, введення в науковий обіг нових понять та ідей. Питання про "переосмислення класичного спадку" складніше, ніж здається на перший погляд. Стосунки А.С. Макаренка з класичним спадком, який хоч побіжно, але все ж таки рефлекував ідею мажору, ніби відомі: "Нам нічого заглядати в глибину віків і починати з Аристотеля. Не тільки те, що було при Аристотелі, але й те, що було при Миколі Другому можна залишити без розгляду"[8]. Приблизно таких оцінок зазнало і "вільне виховання", "толстовство", "соціальна школа Дьюї і Наторпа" та інші моделі освіти.

Однак, відтворюючи змальовану Макаренком картину педагогічного мажору, віднаходять багато цікавих історико-філософських та історико-педагогічних паралелей Макаренка з мислителями минулого, наприклад, із Шопенгауером, який писав: "... Ми повинні широко розкрити свої двері веселості, коли б вона не з'явилась ..., нам належить ... прагнути по можливості до більш повного здоров'я, кращим вираженням якого є веселість" [9, с. 199]. Сукупність таких паралелей і надає підстави говорити про "потаємну філософію" Макаренка.

Слід зазначити, що "...пресловута воєнізація...", за яку Макаренка в свій час критикували, виступала "альтернативною" чи навіть "опозиційною" до існуючих у той час шкільних ритуалів і процедур. Досвід показує, що більшість шкіл заходу мають свої традиції та ритуали, що близькі до макаренківських. П.Пфлаум (Peter E. Pflaum), автор інтернетівського проекту школи "всесвітнє село", називаючи джерела своєї концепції, вказує на творчість А.С. Макаренка, який "яскраво відображає всі принципи групової поведінки, які необхідно завжди пам'ятати". Поєднавши центральну ідею соціобіології про еволюційно-біологічні передумови соціального буття, розроблену Едвардом О. Вільсоном, з ідеєю макаренківської гри під назвою "ритуал", П.Пфлаум обґрунтовує необхідність використання у роботі з різноманітними групами форм ритуальної поведінки, які він називає "шкільною філософією". Він переконаний, що в групах існує "символіка руху і тіла" як певна метамова. Традиція та ритуал є показником організованості групи [10].

Усвідомлення того, що педагогіка повинна формувати не радість від гри, а радість від конкретної серйозної роботи, надає підстави багато кому з відомих філософів освіти, як зокрема німецькому досліднику Т. Літту виступити проти будь якої "театральності" у міжособових відносинах і особливо у вихованні [11]. Спроби подолати штучність в США отримали назву принципів створення ситуацій "hands-on". Проблема "зняття" штучності єднає А.С. Макаренка також з представниками "педагогіки контексту", яка виникла під його безпосереднім впливом. Базовим положенням такої педагогіки є необхідність охопити увагою і включити в сферу виховної дії чи в "педагогічне поле" весь світ, що впливає на дитину.

"Мажор філософії освіти" як "педагогічна логіка". Терміном "педагогічна логіка" А.С. Макаренко назвав розділ своєї незавершеної праці "Досвід методики роботи дитячої трудової колонії". У цьому розділі не згадується мажор, радість, щастя, однак саме "педагогічна логіка" є передумовою формування радісного ставлення до життя.

Л.А.Левшин, аналізуючи "Педагогічну логіку", вказує, що Макаренко дав характеристику трьох найбільш типових помилок педагогічної логіки: дедуктивного передбачення, етичного фетишизму, відокремленого засобу [12, с. 95]. Фактично, Макаренко розробив "педагогічну логіку" як одну із моделей взаємозв'язку наукових досліджень і освітніх практик.

"Помилка дедуктивного передбачення" полягає в тому, що з загального, нібито правильного положення чисто логічним шляхом виводять твердження, практичною перевіркою яких нехтують, задовольняючись тим, що все "виведено правильно". Ця помилка полягає у підміні онтологічного логічним. Саме ця помилка демонструє нам обмеженість будь-яких педагогічних імперативів, тому А.С. Макаренко "основою для радянського педагогічного закону" проголошує "індукцію цілісного досвіду" [8, с. 481], проте не відкидається і метод дедуктивного передбачення.

Помилка етичного фетишизму – це засилля мови над буттям, "гіпертрофія силогізму". Часто педагоги виходять з того, що засіб вважають "хорошим" тільки тому, що в його словесному визначенні є два-три гарних слова.

Відокремлений засіб як педагогічна помилка виникає не з "канонізації" слова, а з канонізації засобу. Макаренко був переконаний, що "ніякий засіб не можна розглядати окремо від системи". Він писав Горькому (18.09.1934): "Я дуже прошу Вашої уваги до наступного: Моя педагогічна віра: педагогіка – річ насамперед діалектична – не може бути встановлено ніяких абсолютно правильних педагогічних засобів або систем. Будь-яке догматичне положення, що не виходить із обставин і вимог даної хвилини, даного етапу, завжди буде хибним".

Однак завдання "педагогічної логіки" за Макаренко полягає не лише у розвінчуванні помилок, а передусім у підготовці розбудови "педагогічного виробництва" за "технологічною логікою". А.С. Макаренко вказував: "Наше педагогічне виробництво ніколи не будувалося за технологічною логікою, а завжди за логікою моральної проповіді... Саме тому в нас просто відсутні всі важливі відділи виробництва: технологічний процес, облік операцій, конструкторська робота, застосування кондукторів і пристосувань, нормування, контроль, допуски й бракування" [13, С.575]. Зазначимо, що і сьогодні українська освіта немає завершеної "технологічної логіки" як у розумінні Макаренка, яке сформувалося внаслідок процесів індустріалізації 1930-х років, так і в сучасному розумінні, якщо метафорам Макаренка зіставити відповідні терміни понять з освітньої політики, державного управління в освіті, курикулярної теорії та інших дисциплін з сучасної едукології.

"Мажор філософії освіти" як "весела наука". Адептом філософії як веселої науки є О. В. Перцев, який у Пленарній доповіді на Другому Російському філософському конгресі "Філософія як весела наука", відштовхуючись від розрізнення Мішеля Монтеня між "веселою філософією" і "похмурою філософією", розгорнув мажор філософії освіти, який потім розвивався у монографії [14]. Головне завдання "веселої філософії" за О. В. Перцевим – "налагодження в суспільстві таких відносин, які дійсно будуть служити життю в усьому його різноманітті". Для цього "весела філософія" повинна періодично руйнувати постарілі будівлі окремих застарілих ідеологій, зокрема – позитивістської, і безперервно влаштовувати "комедію філософії" – на противагу трагедіям і драмам, що викликаються в суспільстві "похмурою філософією" [15].

Про "філософські веселощі" та "веселих філософів" розмірковує і В.М.Садовніков, який досліджує питання "Чи можлива філософія як весела наука?", що ініціюється прочитанням праць Ф. Ніцше "Весела наука" і "Так говорив Заратустра". Проте В.М.Садовніков сумнівається у продуктивності "веселощів" у філософії, оскільки риторичне питання "що веселощі роблять?" висловлює справедливий скепсис у їхньому творчому потенціалі. Враховуючи, що сучасне суспільство все більше стає "суспільством спектаклів", які ставляться його членами та якими вони "обмінюються" між собою, В.М.Садовніков вважає "істинним фактом", що "немудре світу цього все більше веселиться". Заратустра, на його погляд, "закликає нас не до веселощів, але до твердості і мужності, до творення вище себе і далі себе на основі любові і надії, бо "не в тому небезпека для благородного, що він стане

добрим, а в тому, що він стане нахабним, насмішником і руйнівником" [16]. Тому теза, що мажор філософії освіти має бути мажорним, потребує додаткових досліджень.

Висновки. У розмаїтті макаренкознавчих студій не вщухають суперечки, амплітуда яких сягає від амбіційних спроб "подолання" до патетичних вигуків "вперед" чи "назад" до Макаренка. Підхід реконструкції "мажору філософії освіти" з використанням досвіду і теорії Макаренка є ні "апологетикою", ні "розвінчуванням" його культурної особи у педагогіці ХХ століття. Начерк реконструкції "мажору філософії освіти" як спроба поєднання історико-філософського дослідження з історико-педагогічним у розгортці чотирьох указаних вище моделей філософії освіти, визначивши центральною ідеєю організації навчального процесу ідею радісного переживання буття, і відповідно, проголошення основним, головним, ключовим положенням у сучасній філософії освіти ідеї бадьорості, веселості, оптимізму, радісного сприйняття життя, а її методом – "веселої науки", потребує ще багатьох уточнень.

Потрібно передусім з'ясувати, що перешкоджає у сучасній організації освіти мажорному стилю освітніх відношень, щоб "мажор" був основною ідеєю і стилем розвитку сучасного навчального закладу. Безсумнівне одне – "заряд макаренківського мажору" необхідний сучасним ученим-педагогам і учителям. Адже сьогодні не рідкість учитель, який вважає, що освітні інновації він може застосувати лише тоді, коли у його класі знаходяться творчі і успішні учні; а не тоді, коли у класі тотально байдужі і зневірені молоді люди без жодної мотивації до навчання. Макаренко, який володів мажорним "мажором філософії освіти", впроваджував інновації у вихованні своїх учнів не очікуючи "параду планет". Його педагогічні ідеї, випробувані більше півстоліття тому, у той час, який навряд чи можна вважати кращим за наш час, є актуальними і для нашого суспільства у пошуках шляхів докорінного оновлення освіти.

Список використаних джерел

1. <http://www.thefreedictionary.com/Major>; <http://www.merriam-webster.com/dictionary/major>.
2. Макаренко А.С. Трудовое воспитание. Отношение, стиль, тон в коллективе // Макаренко А.С. Сочинения в семи томах. Т. 5. : М., 1958.
3. Терновский А. А.С. Макаренко [Текст] : [Очерк] / А. Терновский // Макаренко А.С. Собрание сочинений / А.С. Макаренко. – Москва, 1971. – Т.5. – С. 465-501.
4. American Philosophical Association Statement on the Philosophy Major (<http://www.albright.edu/catalog/APA-Statement-on-Philosophy.pdf>).
5. Больнов О.Ф. Зустріч // Ситниченко Л.А. Першоджерела комунікативної філософії. – К.: Либідь, 1996. – С.157-170.
6. Burbules N. The tragic sense of education // Teacher College Record, Vol. 91, no. 4 (1990). – P. 469-479.
7. Angerhoefer Ute. Makarenkos Pädagogik – eine wertgeleitete Pädagogik? // Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. – 1997. – Vol. 66. – no.1. – S. 1-22.
8. Макаренко А.С. Опыт методики работы детской трудовой колонии (Материалы книги) // Макаренко А.С. Пед. соч.: в 8 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – С.166 – 190.
9. Шопенгауэр А. Мысли / Пер. с нем. / А. Шопенгауэр – М., 2003. – 328 с.
10. Pflaum Peter E. Golden Globe – The Synergy Network (<http://wiredbrain.tripod.com/groups.htm>).
11. Litt Th. Technisches Denken und menschliche Bildung. – Heidelberg: Quelle & Meyer, 1964. – 96 S.
12. Левшин Л. А. Логика педагогического процесса // Вопросы философии. – 1978. – № 5.
13. Макаренко А.С. Педагогическая поэма // Сост., вступ. ст., примеч., коммент. С. Невская / А.С. Макаренко. – М.: ИТК, 2003. – 736 с.
14. Перцев А.В. Душа в дебрях технологий / А. В. Перцев. – Екатеринбург: Деловая книга; Москва: Академический проект, 2004. – 219 с. – (Философские технологии).
15. Перцев А.В. Философия как веселая наука (Пленарный доклад на Втором Российском философском конгрессе) // Вестник МГУ. Серия 7. Философия. – 2000. – №3.
16. Садовников В.Н. О философском веселье или веселых философах (Екклесиаст и Ницше) // Научно-технический вестник СПб ГУ ИТМО. – 2005. – Выпуск 17. (faculty.ifmo.ru/philosophy/doc/p11_3.doc).

Клепко С.

Полтавський обласний інститут післядипломного педагогічного образования
імені М.В. Остроградського, Україна

МАЖОР ФІЛОСОФІЇ ОБРАЗОВАННЯ

В статті здійснюється постановка проблеми формування "мажора філософії образования" як системного описання центральних ідей філософії образования, необхідного для розробки содержания підготовки і образования педагогов. Отталкиваюсь от содержания поняття "мажор" і "заряда замечательного макаренковського мажора" в творчестве А. С. Макаренка, определяется експликація макаренковського "мажора філософії образования" в "педагогічській логіці". Аналізується можливість формування "мажора філософії образования" як "веселої науки" і в'ясняється місце в "мажорі філософії образования" представлений о мажорі як стилі організації педагогічної діяльності.

Ключевые слова: мажор, мажор філософії образования, педагогічська логіка.

Клерко С.

Poltava Regional Institute of Postgraduate Education named after MV Ostrogradskii , Ukraine

MAJOR PHILOSOPHY OF EDUCATION

The paper is formulation of the problem of formation of "Major philosophy of education " as a systematic description of the central ideas of the philosophy of education necessary to develop the content of the training and education of teachers . Based on the content of " major" and " remarkable charge makarenkovskogo majeure " in the works of Makarenko , determined explication makarenkovskogo " majeure philosophy of education " in the " teaching logic. The possibility of formation of a " philosophy of education majeure " as a " gay science," and it appears in the " Major philosophy of education " as a major key concepts of style, organization of educational work.

Keywords: ajmor, major educational philosophy , teaching logic

УДК 378.22.064

НІНА КЛІМОВА

Комунальний заклад «Середня загальноосвітня школа №4 імені
А.С.Макаренка м.Дніпродзержинська»

ІДЕЇ А.С.МАКАРЕНКА В СВІТЛІ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ДО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Автор розглядає мету і засоби виховання в педагогічній спадщині А.С.Макаренка співзвучними вимогам Концепції виховання дітей та молоді в системі освіти сучасної Української незалежної держави, актуальність його ідей, які розкривають суть виховання як суспільного явища: єдність виховання і життя; мета виховання як розгорнута програма формування людської особистості; колектив як метод виховання; взаємовідносини колективу і особистості; самоуправління в колективі; виховання свідомої дисципліни; зв'язок навчання з продуктивною працею; праця як постійний компонент системи виховання; залучення вихованців у різноманітні життєві сфери, виховання господаря життя; всебічний розвиток особистості; роль сім'ї у вихованні дітей.

Ключові слова: А. С. Макаренко, виховання, особистість, колектив, дисципліна.

Загальноприйнятою метою у світовій теорії і практиці гуманістичного виховання був і залишається ідеал всебічно розвинутої особистості, який іде із глибин століть.

Мета сучасного виховного процесу характеризується гармонією соціальних та індивідуальних цілей, завдань, співробітництвом у їх досягненні.

На процес виховання впливає родина, окремі педагоги, школа в цілому, суспільство з його виховними інститутами.

Визначаючи мету і стратегію виховання в сучасній незалежній Українській державі, доцільно звернутися до історичних джерел, до поглядів на цю проблему класиків української педагогіки. Вимогам Концепції виховання дітей та молоді в системі освіти України співзвучна проблема мети й засобів виховання у педагогічній спадщині А.С.Макаренка.

А.С.Макаренко, видатний український педагог, спрямовував свою діяльність на виховання справжнього громадянина своєї Вітчизни – людину морально стійку, працьовиту, творчу, колективістську, всебічно розвинену. Його погляди на мету й основні завдання виховання відповідають вимогам сучасного Закону України «Про освіту», Державної національної програми «Освіта», Концепції національного виховання, в яких наголошується, що метою виховання в сучасній українській школі є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору.

Педагогічна система А.С.Макаренка – це складна сукупність ідей і практичних рішень, основними з яких є:

- суть виховання як суспільного явища;
- єдність виховання і життя;
- мета виховання як розгорнута програма формування людської особистості;
- колектив як метод виховання;
- взаємовідносини колективу і особистості;
- самоуправління в колективі;
- виховання свідомої дисципліни;
- зв'язок навчання з продуктивною працею;
- праця як постійний компонент системи виховання;
- залучення вихованців у різноманітні життєві сфери, виховання господаря життя;
- традиції та їх виховна роль;
- педагогічний колектив і його центр;
- всебічний розвиток особистості;
- роль сім'ї у вихованні дітей.

А.С.Макаренко категорично поставив питання про моральне обличчя особистості як рушійної сили її поведінки та вчинків. Він стверджував, що лише висока ідейність, гуманістичні принципи моральності, громадянська цілеспрямованість здатні викликати в людини до життя нові, громадянські, риси волі й характеру. Воля й характер, підкреслює педагог, не спадкові якості, не біологічно зумовлені, а виховуються в конкретних суспільно-історичних умовах. Воля – це готовність діяти, спрямована усвідомленістю почуття обов'язку перед колективом, перед Батьківщиною. Риса характеру розвиваються під впливом суспільних особливостей життя, на основі переконань і моральних якостей людини, під виховним впливом педагога. Тільки правильно організована діяльність вихованця дає можливість виховати в нього найкращі якості волі й характеру.

Педагогічна позиція А.С. Макаренка була глибоко гуманістичною, особливістю її – нове усвідомлення позиції людини на землі, нові шляхи довіри до людини і нові принципи суспільної творчої дисципліни. «Якомога більше поваги до людини і якомога більше вимогливості до неї», – таким був його основний педагогічний принцип.

А.С.Макаренко вважав, що мета виховання випливає з наших соціальних потреб, з нашого суспільного життя: «Я під метою виховання розумію програму людської особистості, програму людського характеру, при цьому в поняття «характер» я вкладаю весь зміст особистості, тобто і характер зовнішніх проявів і внутрішньої переконливості, і політичне виховання, і знання – абсолютно всю картину людської особистості; я вважаю, що ми, педагоги, повинні мати таку програму людської особистості, до якої повинні прагнути».

Сьогодні в Україні загальна мета виховання конкретизується через систему виховних завдань, які об'єднані в напрями:

- інтелектуальне виховання (засвоєння системи знань з навчальних предметів; розвиток пізнавального інтересу, творчої активності, мислення, раціональної організації навчальної праці; розвиток критичного мислення, здатності усвідомлювати та відстоювати особисту позицію; вироблення вмінь самостійно здобувати знання і застосовувати їх в практичній діяльності; формування особистісного світогляду);

- патріотичне виховання (виховання любові до рідної землі, родини, свого народу, Батьківщини, громадянського обов'язку перед країною. суспільством; культивування кращих рис української ментальності; виховання бережливого ставлення до національного багатства країни: мови, культури, традицій; формування національної свідомості і політичної культури; вироблення етики міжнаціональних стосунків);

- правове виховання (прищеплення поваги до прав та свобод людини і громадянина; виховання поваги до Конституції, законів України, державних символів; формування усвідомлення взаємозв'язку між ідеями свободи, правами людини та її громадянською відповідальністю);

- моральне виховання (формування основ загальнолюдської і народної моралі: совісності, порядності, тактовності, співчуття, милосердя, доброти, чесності, гуманності, толерантності та інших добродійностей; виховання поваги до батьків, духовної єдності поколінь, почуття власної гідності, готовність будувати своє життя за принципами гуманізму; виховання культури поведінки);

- художньо-естетичне виховання (оволодіння основами народного мистецтва, музики, архітектури, усної народної творчості, національної пісенної і танцювальної культури, побуту, ремесел, гри; формування системи знань про світову культуру і мистецтво; розвиток естетичних потреб і почуттів, розвиток художніх здібностей і творчої діяльності);

- трудове виховання (вироблення свідомого ставлення до праці як вищої цінності людини і суспільства; формування уміння самостійно й ефективно працювати, готовності до праці в умовах ринкової економіки; виховання господаря й господарської відповідальності);

- екологічне виховання (формування розуміння необхідної гармонії людини з природою, готовності до активної екологічної діяльності; виховання почуття відповідальності за природу як національне багатство, основу життя на землі);

- фізичне виховання (забезпечення повноцінного фізичного розвитку дітей і молоді; виховання відповідального ставлення до зміцнення власного здоров'я; розвиток потреби у здоровому способі життя);

- статеве виховання (психосексуальна підготовка; формування готовності вкласти шлюб і виконувати сімейні обов'язки; формування культури сімейних і статевих відносин).

До основних принципів виховання А.С. Макаренко відносив повагу і вимогливість, щиросердечність і відкритість, принциповість, турботливість і уважність, знання, вправи, загартування, працю, колектив, сім'ю, кількість любові та міру суворості, дитячі радощі, гру, покарання й винагороду.

Уся педагогічна діяльність А.С. Макаренка пронизана глибокою вірою у великі можливості вихованців. У своїй роботі педагог виходив з такого положення: «Відповідальність перед дітьми – це відповідальність перед історією; сьогоднішні діти – це завтрашня історія, завтрашнє майбутнє людства, нашої великої справи». Він вважав, що педагогіка повинна орієнтуватись на позитивні риси особистості. Педагог підкреслював, що людина не може бути вихованою тільки шляхом безпосереднього впливу на неї іншої людини, якими б властивостями ця людина не володіла. Виховання – це соціальний процес у широкому розумінні слова.

Оскільки складовими мети виховання є насамперед та сукупність якостей особистості, необхідність яких визначається потребами суспільства, до таких якостей А.С.Макаренко відносив почуття приналежності до колективу, у якому даний індивід перебуває

(навчається, працює), поваги до встановлених у цьому колективі норм життєдіяльності, поведінки, здатність дотримуватись правил і норм колективістського життя; відчуття рівності між членами колективу; прагнення бути господарником, тобто вміти організувати свою роботу, роботу інших членів колективу, а також керувати цією роботою, вміти оцінювати її результати, бути охайним, життєрадісним і постійно дбати про свій фізичний, фізіологічний і нервовий стан, дбати про оволодіння достатньою сумою знань і навичок. При цьому педагог наголошував, що рівень досягнутості виховання в кожному з вище перерахованих станів може бути як завгодно високим у залежності від індивідуальних талантів і нахилів виховання.

Серцевиною системи виховання особистості в педагогічній діяльності А.С. Макаренка було його вчення про колектив, який вважав «найголовнішою формою виховної роботи». Сьогодні визначено, що розвиток особистості здійснюється з допомогою роботи в групі дітей за участю дорослих. Індивідуальність може виявити, розкрити себе тільки в зіткненні особистого досвіду, знань, розуміння інших людей. І саме колектив є найбільш ефективним «полем» для придбання досвіду бути «особистістю».

Колектив, що являє собою модель взаємин, прийнятих у суспільстві, є «місцем для тренування соціальних взаємин», або, як писав А.С. Макаренко, «гімнастичним залом для вправління в моральності». Педагог надавав становленню досвіду основоположного значення в розвитку особистості. При цьому він нерозривно пов'язував становлення індивідуального досвіду з досвідом колективним. Мова йде про досвід соціалізації особистості, тобто становлення особистісних якостей, що забезпечують їй можливість самореалізації, здатність конструювання свого життя в контексті соціуму.

Саме в зв'язку з виховуючим впливом колективу на особистість вихованця великий педагог і вводить в обіг поняття середовища й характеру його впливу на вихованця. Він бачив, що конкретна особистість завжди безпосередньо залежить як від самого середовища, у якому перебуває, так і від тих відносин, які складаються в неї з умовами її життя, в межах яких діють не тільки позитивні, а й негативні фактори. Тому завдання вихователя, стверджував А.С. Макаренко, насамперед полягає в такій організації процесу виховання, щоб вихованець був включений у систему основних відносин особистості й природи та навколишнього суспільного життя. Це досягається за допомогою участі вихованців у різних видах діяльності (навчальній, трудовій, суспільній, ігровій, організації побуту, споживання тощо). У цьому сенсі все життя вихованця (як і людини взагалі) становить собою складну систему різносторонніх відносин з навколишньою дійсністю. А.С. Макаренко розумів сутність людини як єдність природного й соціального і у своїх колективах ставив завдання розвитку індивідуальності через гармонізацію стосунків особистості і колективу: «Проблема особистості може бути вирішена, якщо в кожній людині бачити особистість».

Певна річ, ефективність виховної роботи і сьогодні прямо залежить від широти й багатства тієї системи взаємин у процесі виховання, яку проектує школа, вчитель, педагогічний та учнівський колектив.

Колектив як гуманно організоване співтовариство фільтрує негативні впливи суспільства, захищає особистість, розвиває особистісні якості, завдяки яким у кожної людини з'являється здатність протистояти цим негативним впливам і будувати своє життя, використовуючи все позитивне, що є в соціальному досвіді. А.С. Макаренко теоретично і практично визначив шляхи побудови такого виховуючого колективу, який створює найбільш сприятливі умови для всебічного розвитку особистості, підготовки її до життя, здійснення комплексного підходу до виховання. Виховуючий колектив, як його розумів педагог, ніби об'єднує силу різних впливів природи, суспільства, продуктивної праці на особистість, коли виховання досягається не словесними повчаннями, а тільки через життя, роботу, прагнення самого колективу.

Колектив виконує і функцію «вирощування» культурного досвіду дітей. Вступаючи в процес різноманітної діяльності, у різні взаємини, вихованці ніби «просочуються» культурою того суспільства, у якому вони живуть, і не тільки «привласнюють»

накопичений досвід, а й розвивають такі особистісні якості, які дозволяють їм виробляти нові цінності й у прагненні до нових сенсів «підноситися» у своєму подальшому розвитку й самоактуалізації. При цьому організується колективна розумова діяльність, колективне емоційне співпереживання тощо, причому кожен член колективу в такій діяльності «бере» стільки, скільки дозволяють йому його здібності, розвиток, але з орієнтуванням на наступну еволюцію. Це найвищою мірою гуманний підхід, тому що в колективній діяльності, бачучи поруч із собою зразки більш високого рівня, кожен має перспективу свого особистісного подальшого руху.

Саме колектив розглядався і розглядається і як середовище соціалізації особистості, і як сфера її самореалізації. Тільки в колективі людина може опанувати досвід емпатійного ставлення до людей, коли здатність до співпереживання і співчуття стає рисою особистості і виявляється у взаєминах із будь-якими людьми, а не тільки з родичами і друзями. Тільки тут людина може набути цілісного й повноцінного досвіду «бути особистістю». Ідея самоактуалізації, збереження автентичності особистості, яка лежить в основі особистісного підходу, якнайкраще реалізується в умовах організованого гуманного співтовариства.

Особливу увагу А.С. Макаренко приділяв питанням єдності управління і самоврядування. Педагогічна майстерність у тому й полягає, щоб, зберігаючи суворе підпорядкування, відповідальність, дати широкий простір ініціативі. Педагогічне керівництво буде правильним у тому випадку, якщо між педагогами і вихованцями складеться такий стиль відносин, при якому стане нормою взаємна повага, відданість інтересам колективу і суспільства.

А.С. Макаренко вважав важливим питання виховання в сім'ї. Кожен батько, кожна мати повинні знати, що вони хочуть виховати в своїй дитині. Слід завжди пам'ятати: вони народили і виховують сина чи дочку не тільки для своєї батьківської радості. У сім'ї і під керівництвом батьків росте майбутній громадянин. «Виховання в тому й полягає, що більш доросле покоління передає свій досвід, свою пристрасть, свої переконання молодшому поколінню». І якщо батьки виховують погану людину, біда від цього буде не тільки їм, а й багатьом іншим людям, усьому суспільству.

Педагогічна спадщина А.С. Макаренка, його погляди на визначення суті й характеру виховання, на визначення мети й засобів виховання є актуальними і для сьогодення. Значущість його досвіду у створенні системи виховання підростаючого покоління, що ґрунтується на принципах справжнього гуманізму, соціальної рівності та свободи особистості. А.С. Макаренко створив нову філософію виховання, орієнтовану на олюднення як власне процесу виховання, його середовища, так і суб'єктів виховання – вихованців і вихователів.

Силу і життєвість системи видатного педагога підтверджує повсякденна діяльність сучасної школи. Його педагогічна система спрямована на удосконалення педагогічної майстерності учителів і самоврядування школярів, поєднання навчання з продуктивною працею і розвитком обдарованості дітей, виховання дисципліни і почуття відповідальності.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту».
2. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти.
3. Макаренко А.С. Воспитание гражданина / А.С. Макаренко. – Москва: Просвещение, 1988. – 304 с.
4. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в восьми томах / А.С. Макаренко. – Москва: «Педагогика», 1984. – Т.1 – 368 с.
5. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в восьми томах / А.С. Макаренко. – Москва: «Педагогика», 1984. – Т.4 – 400 с.
6. Іванченко А.В. А.С.Макаренко про мету й засоби виховання / А.В.Іванченко. //Вісник Житомирського державного університету ім. І.Я.Франка. – 1998. – №2. – С.3-6.
7. Гриценко Л. Розвиток індивідуальності в колективах А.С.Макаренка. / Л.Гриценко // Завуч. – 2003. – №3. – С.4.

8. Гриценко Л. Особистісний підхід і колектив: конфронтація чи єдність / Л.Гриценко. // Завуч. – 2003. – №3. – С.4-5.

Стаття надійшла до редакції 13.02.2013

Климова Н.

Коммунальное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 4 имени А.С. Макаренко г. Днепродзержинска», Украина

ИДЕИ А.С.МАКАРЕНКО В СВЕТЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ К ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ

Автор рассматривает цели и средства воспитания в педагогическом наследии А.С. Макаренко, которые созвучны с требованиями Концепции воспитания детей и молодежи в системе образования современного украинского независимого государства, актуальность его идей, раскрывающих суть воспитания как общественного явления: единство воспитания и жизни, цель воспитания как развернутая программа формирования человеческой личности; коллектив как метод воспитания; взаимоотношения коллектива и личности; самоуправления в коллективе, воспитание сознательной дисциплины, связь обучения с производительным трудом; труд как постоянный компонент системы воспитания, привлечение воспитанников в различные жизненные сферы, воспитание хозяина жизни; всестороннее развитие личности, роль семьи в воспитании детей.

Ключевые слова: А. С. Макаренко, воспитание, личность, коллектив, дисциплина.

Klimova N.

Communal institution "Secondary school № 4. ASМакаренко of Dneprodzerzhinsk", Ukraine

MAKARENKO IDEAS IN THE LIGHT OF MODERN APPROACHES TO EDUCATION OF PERSONALITY

The author examines the aims and means of education in Makarenko 's pedagogical heritage , which are in accord with the requirements of the concept of education of children and youth in the education system of modern Ukrainian independent state. And today, the basic ideas remain relevant Makarenko , revealing the essence of education as a social phenomenon : the unity of education and life, the goal of education as a comprehensive program of formation of the human person; collective as a method of education , relations and collective identity; government in a collective, conscious discipline education , communication education with productive labor , labor as a permanent component of the educational system , the involvement of students in the various spheres of life and raise a host of life -round development of the individual , the family's role in the upbringing of children.

Keywords: Makarenko, upbringing, personality, team discipline.

УДК 371.135(092)

ЮЛІЯ КОЛОС

Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А.С. МАКАРЕНКА

Стаття присвячена актуальній проблемі визначення змісту та структури професійної компетентності вихователя, спираючись на педагогічну спадщину А.С. Макаренка.

Ключові слова: професійна компетентність вихователя, педагогічна майстерність, педагогічна техніка, колектив, А.С. Макаренко.

Постановка проблеми. Педагогічна спадщина Антона Семеновича Макаренка не втрачає своєї актуальності сьогодні, незважаючи на зміну соціально-економічних та політичних реалій, зміну ідеології, морально-етичних пріоритетів та виховного ідеалу сучасної молоді людини. Із плином часу змінився не тільки виховний ідеал вихованця, а й ідеал вихователя. Питання професійної компетентності педагога саме як вихователя набуває актуальності сьогодні, в умовах технізації життєвого простору (на відміну від

гуманізації), переходу до суспільства знань, у зв'язку з чим головний пріоритет віддається навчанню, а не вихованню – через інформаційний вибух та перевантаженість навчальних програм. Оскільки наша держава запроваджує компетентнісний підхід в освіті, переглядаються стандарти професій, кваліфікаційні характеристики саме у площині компетентностей, важливим є визначення сутності та складових професійної компетентності вихователя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із проблеми. Дослідженням педагогічної спадщини А.С.Макаренка займались багато вчених: І.А.Зязюн, Л.С.Григорова, М.В.Гриньова, С.Г.Карпенчук, Т.В.Кравченко, Б.М.Наумов, Л.Ф.Пашко, А.В.Ткаченко, О.А.Хромова та ін.

Проблемі визначення сутності та складових професійної компетентності педагога присвятили свої праці І.Д.Бех, Л.І.Гриценко, І.В.Гришина, М.В.Елькін, І.А.Зязюн, Л.В.Коваль, Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова, В.Ю.Стрельников та ін.

Мета статті – дослідити педагогічну спадщину Макаренка та виявити у ній зміст та складові професійної компетентності вихователя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Компетентність визначають як здатність здійснювати визначені завдання у певному контексті на високому професійному рівні. Компетентність включає знання, вміння, навички, ставлення та досвід, що є основною категорією педагогічної діяльності. Компетентності формуються в результаті практичного досвіду та навчального процесу.

На думку Ф.С.Ісмагілової, компетентність – це результат професійного досвіду, такий наслідок його накопичення протягом професійного життя та діяльності, що забезпечує глибоке знання своєї справи, сутності роботи, що виконується, способів та засобів досягнення цілей, здатність правильно оцінювати професійну ситуацію, що склалася, і приймати у зв'язку з цим потрібне рішення [2, с. 18].

Л.І.Гриценко розглядає компетентність не тільки у конструктивному, а й у процесуальному аспекті, і вважає, що компетентність є цілісним актом діяльності, який включає постановку мети, відбір засобів, планування, виконання та контроль [1, с. 36]. Не можна також не погодитися з Л.І.Гриценко в тому, що педагогічна компетентність в широкому сенсі – це здатність людини вирішувати спектр проблем (завдань), що належать тій чи іншій галузі освіти. Змістовне наповнення цього спектру завдань може бути більшим або меншим. Наприклад, може бути педагогічна компетентність в області виховання. Людина, що володіє нею, може вирішувати завдання, пов'язані з виховною діяльністю, але не може грамотно (компетентно) вирішувати завдання, пов'язані з навчальною діяльністю. Педагогічна компетентність у вузькому сенсі – це здатність людини вирішувати конкретний тип практико-орієнтованої проблеми (задачі) [там само].

Сам Антон Семенович Макаренко у своїх творах обстоював думку про необхідність розмежування методики виховання та методики освіти, які становлять два більш-менш самостійні розділи педагогічної науки [8, с. 100].

У нашому дослідженні ми зупинимося на педагогічній компетентності саме у галузі виховання.

До образу вихователя та його ролі у педагогічній роботі в колективі А.С.Макаренка не раз звертався у своїх творах. Описи вихователів хороших і не дуже ми знаходимо в його літературному доробку. З одного боку, він писав: „Без талановитого вихователя, здатного керувати, що має пильне око, наполегливість, розум, досвід, одне слово, без хорошого вихователя важко”. З іншого ж боку, знаходимо наступне: „Ніхто так не шкодив, ніхто так не псував моєї роботи, ніхто так не збивав набік налагодженої роками роботи, як поганий вихователь” [8, с. 162]. Тобто, вихователь – це одна із ключових фігур у виховному процесі, від якої багато чого залежить.

Проте слід зазначити, що в останні роки своєї педагогічної діяльності Антон Семенович відмовився від вихователів, а користувався лише допомогою шкільних учителів, виховну функцію виконував налагоджений колектив із досвідчених членів, у якому були вихованці різного віку, старші виховували молодших. У той же час педагог

писав, що зовсім відмовитися від вихователя у дитячому виховному закладі не можна: „У дитячому колективі повинні бути авторитетні, культурні, працездатні, хороші дорослі люди, тільки тоді може зрости культура дитячого колективу. Виховання в тому і полягає, що більш доросле покоління передає свій досвід, свою пристрасть, свої переконання молодшому поколінню. Саме в цьому і полягає активна роль педагогів” [9, с. 328-329].

Антон Семенович був переконаний, що навчити виховувати можна так само, як навчити математики, як навчити спеціальності. Він уважав, що як неприпустимим є брак у виробництві, так само неприпустимим є брак у педагогічній роботі. Щоб бути хорошим педагогом, не обов'язково мати талант, – достатньо досягти педагогічної майстерності шляхом навчання.

Причому навчання має полягати в організації характеру педагога, вихованні його поведінки, організації спеціальних знань та навичок. До них педагог відносив поставлений голос, уміння розмовляти з дитиною, з батьками. Антон Семенович вважав, що не може бути хорошим вихователем той, хто не володіє мімікою, не може надати своєму обличчю потрібного виразу або стримати свого настрою. Вихователь, на його думку, повинен уміти організовувати, ходити, жартувати, бути веселим, сердитим. Вихователь повинен поводитися так, щоб кожен його рух виховував, і завжди повинен знати, чого він хоче в даний момент і чого він не хоче.

Спробуємо визначити складові професійної компетентності вихователя, опираючись на ідеї А.С. Макаренка. Професійну компетентність вихователя можна поділити на три групи здатностей: соціально-особистісні, куди віднесемо універсальні якості, потрібні фахівцю, а також особистісні якості, значущі для професії вихователя; загально професійні компетентності, які мають бути притаманними усім педагогічним працівникам; та спеціальнопрофесійні, що важливі саме для вихователя.

Отже, на нашу думку, до соціально-особистісних компетентностей вихователя можна віднести здоров'язбережувальну, комунікативну, економічну та громадянську компетентності.

Виділяють здоров'я у фізичній, соціальній, духовній та психічній сферах. У творах А.С. Макаренка неодноразово підкреслюється важливість здорового способі життя. Вихователі та колоністи повинні були бути підтягнутими, мати гарну осанку, неприпустимими були шкідливі звички. Велика увага приділялася особистій гігієні та санітарно-гігієнічному стану приміщень і робочих місць. Педагог вважав, що як від вихованців, так і від педагогів та інших працівників дитячого закладу необхідно вимагати повного порядку і чистоти костюму, задовільного стану зачіски, вусів і бороди, чистоти взуття, чистоти рук, обстрижених нігтів і наявності носової хусточки [5, с. 79]. У структурі колонії була створена санітарна комісія (санком). Черговий член санкому міг зайти в квартиру до будь-якого інженера, співробітника чи педагога, після чого доповісти на загальних зборах, що в квартирі ось такого педагога бруд [8, с. 114]. Увага у колонії приділялася режиму праці і відпочинку, харчування, організації спортивного дозвілля. Сприяла здоров'ю і фізична праця. Як відомо, вихователі трудилися разом із колоністами.

Під здоров'ям у соціальному аспекті розуміємо характер стосунків у колективі. Складовою здорового колективу, за концепцією А.С. Макаренка, є мажорний тон, а також почуття захищеності кожного члена колективу, відсутність дискримінації. Стиль спілкування у колонії був діловий. Педагог вважав, що загальний тон виховується у всіх площинах дитячого закладу, у кожний момент роботи, у житті, у побуті, у школі, на виробництві, під час ігор і т.д. Багато залежить від поведінки і тону вчителів, вихователів, керівного та інструкторського персоналу. Персонал сам повинен у своїй поведінці задовольняти всі вимоги, які ставляться перед вихованцями. До вихованців керівний і педагогічний персонал завжди повинен бути ввічливим, стриманим, за винятком тих випадків, коли потрібне або деяке підвищення тону в зв'язку з новими вимогами, або таке ж підвищення в сторону більшої його емоціональності – під час загальних зборів, загальних робіт, окремих проривів у колективі. У всякому разі, педагоги і керівництво ніколи не повинні припускати з свого боку тону фривольного: зубоскальства,

розповідання анекдотів, ніяких вольностей у мові, передражнювання, кривляння тощо. З другого боку, зовсім неприпустимо, щоб педагоги і керівництво в присутності вихованців були похмурими, дразливими, крикливими. В окремих випадках серйозних проступків можна припустити виявлення обурення, але такий тон повинен бути обов'язково виправданий серйозністю проступка [5, с. 79].

Що ж стосується психічного здоров'я, то А.С. Макаренко вважав, що для захисту своєї нервової системи педагог повинен уміти грати: „Не можна ж допустити, щоб наші нерви були педагогічним інструментом, щоб ми виховували дітей за допомогою наших сердечних мук, мук нашої душі” [7, с. 247].

Педагог має бути також хорошим господарником. Макаренко писав: „У мене щойно пофарбовані стіни. Я на останні кошти запросив майстрів, щоб вони зробили хороший ремонт. Я не можу допустити, щоб дитина виявила тут свої здібності в галузі малювання” [7, с. 250]. Шанобливе чи просто практичне ставлення до праці, вкладених затрат дисциплінує вихованців і прищеплює їм такі якості як діловитість, економність.

Вихователь повинен мати активну громадянську позицію, бути патріотом своєї Батьківщини. Твори самого А.С. Макаренка просякнуті духом тогочасної радянської ідеології, помітно, що він є небайдужим громадянином, і свій виховний процес він вибудовував, опираючись на комуністичну ідеологію, що, слід визнати, давало результати у вихованні позитивних якостей, насамперед таких як товариськість, колективізм, любов до праці, негативне сприйняття лінощів, неробства, шкідливих звичок, егоїзму тощо.

Серед інших професійно значущих особистісних якостей вихователя Антон Семенович називає авторитетність. А.С. Макаренко слушно пише, що вихователь, який не користується авторитетом, не може бути вихователем. Він повинен ставити вимоги до колективу, не має підлабузнюватися до вихованців і приховувати свою точку зору із проблемних питань, навіть якщо вона буде для дітей неприємною. В очах вихованців вихователь не повинен бути дволичним, і його дії в загоні не повинні здаватися такими, що суперечать діям адміністрації закладу [5, с. 89]. Не повинен прагнути вихователь заслужити любов і прихильність своїх вихованців. У такому випадку, вважає педагог, він не зможе бути вимогливим і справедливим ні до своїх вихованців, ні до себе.

Вимогливість – це ще одна важлива риса вихователя. За словами самого педагога, його головним принципом завжди було: якомога більше вимоги до людини, але разом з тим і якомога більше поваги до неї. Не можна вимагати більшого від людини, яку ми не поважаємо [3, с. 210]. Також вихователь повинен бути сміливим і не боятися йти на ризик, якщо переконаний у своїй правоті. Макаренко вважав, що відмовитись від ризику в роботі – значить відмовитись від творчості [3, с. 211]. Часом Макаренко закликає до зовсім безкомпромисних рішень: „Коли ви відчуваєте себе правим, ви повинні не поступатись, навіть коли ризикуєте бути звільненим з роботи” [4, с. 292].

До загальнопрофесійних компетентностей вихователя віднесемо знання теоретичних положень філософії, психології, біології та педагогіки; здатність проводити педагогічні дослідження, зокрема, спостереження; та організаторські здібності педагога, здатність здійснювати професійне педагогічне спілкування (професійна комунікативна компетентність).

Щодо згаданих наук, Макаренко писав: „ці науки повинні мати значення у виховній роботі, але зовсім не як передумови для висновку, а як контрольні положення для перевірки наших практичних досягнень” [8, с. 101].

Комунікативній компетентності вихователя, а саме володінню вербальними та невербальними засобами комунікації, Антон Семенович приділяв значну увагу. До вербальних засобів комунікації належить все багатство мови та її засобів. Обов'язковим є дотримання адекватного стилю мови та реєстру спілкування. До невербальних засобів належать акустичні (тон, гучність, тембр, висота, сміх тощо), оптичні (міміка, постава, жести, відстань між комунікантами, почерк, зовнішній вигляд), тактильно-кінестезичні (поплескування, потиснення рук, дотик), ольфакторні (запахи) та темпоральні (паузи, час початку розмови тощо) засоби спілкування. До цих, на перший погляд, дрібниць, педагог

ставився з великою увагою, оскільки розумів, який серйозний вплив вони мають на вихованця. Сьогодні відомо, що саме із невербальних джерел людина „зчитує” від 60 до 80 % інформації. Так, зокрема, у багатьох своїх творах Антон Семенович згадував пораду, яка була надрукована в одному тогочасному педагогічному журналі, – що педагог повинен розмовляти з вихованцем рівним голосом. „З якої речі? Чому рівним голосом?”, – обурюється Макаренко. Він пише, що „...рівний голос із хуліганом, те, що учитель боїться виявити своє обурення, а виявляє свою боязнь, – це є найризикованіша дія. ... Розмовляти рівним голосом, це значить: мені байдуже, як ти поводишся, але я розмовляю з тобою тому, що виконую свої обов’язки” [4, с. 291]. В іншому творі знаходимо: „педагог повинен бути веселим, бадьорим, а коли що не так робиться, повинен і гримнути, щоб відчували, що коли я сердитий, то сердитий посправжньому” [8, с. 202]. Але в той же час Антон Семенович уважав, що доросла людина в дитячому колективі повинна вміти гальмувати, приховувати свої негативні настрої та емоції.

У своїй лекції про взаємини і тон у колективі педагог пише, що він не допускав у клас учителя, якщо він був неохайно вдягнений. Звичкою було ходити на роботу в найкращому костюмі. Серйозні вимоги ставилися до всіляких, на перший погляд, дрібниць – до підручника, приладдя. Олівець має бути гостро наточений, перо не має бути іржавим. Так само, як і вихованці, педагогічний персонал повинен говорити тоді, коли треба, і стільки, скільки треба, не повинен притулятися до стін і не спиратися на столи, не розвалюватися на диванах, не плювати, не кидати недопалків, не струшувати на підлогу попелу, не ходити в приміщенні в шапках і пальтах [5, с. 80].

Щодо вміння вихователя вести спостереження і про їх доцільність Макаренко писав: „Робота вихователя в загонах повинна полягати в наступному: насамперед, вихователь повинен добре знати склад своїх загонів, повинен знати життя й особливості характеру кожного вихованця, його прагнення, сумніви, слабкості й гідність. Хороший вихователь повинен обов’язково вести щоденник своєї роботи, у якому записувати окремі спостереження за вихованцями, випадки, які характеризують ту чи іншу особу, бесіди з нею, рух вихованця вперед, аналізувати явища кризи або перелому, які бувають в усіх дітей у різному віці”. На думку, Антона Семеновича, вихователь має знати, який стан здоров’я вихованця; як вихованець ставиться до свого закладу, причини такого ставлення; як вихованець ставиться до товаришів; до підвищення своєї кваліфікації, до шкільної та культурної роботи; що він читає; які таланти та здібності має; де працює на виробництві, як ставиться до роботи, до свого робочого місця; чи знайомий вихованець із загальним виробничим становищем усього загону, цеху; матеріальне становище дома і заробіток вихованця на виробництві; чи прищеплюються йому навички культури, як ставиться до слабших, до жінок, дівчат, дітей та літніх людей. Проте ніколи збір таких даних не повинен бути простим колекціонуванням. Вихователь повинен дивитися на вихованця не як на об’єкт вивчення, а як на об’єкт виховання. Кожне узнавання чогонебудь нового про вихованця у вихователя негайно повинно перетворюватися в практичну дію, практичну пораду, прагнення допомогти вихованцеві [5, с. 84].

До спеціальнопрофесійних компетентностей вихователя належать, на нашу думку, здатність накреслити перспективу як перед окремим вихованцем, так і перед дитячим колективом; ставити вимоги; доцільно використовувати методи виховання; створювати виховуюче середовище.

Антон Семенович писав: „При першій зустрічі вихователя і вихованця перший повинен поставити перед собою практичну мету: зробити з цього хлопчика чи дівчинки справжню культурну людину, працівника, корисного громадянина, кваліфікованого, письменного, політично освіченого і вихованого, здорового фізично і психічно. Цю мету своєї роботи вихователь ніколи не повинен забувати” [5, с. 87-88]. Вихователь повинен думати про майбутнє вихованця. Він повинен знати, ким хоче і сподівається стати вихованець, наскільки реальні його прагнення. Часто великими перешкодами є невір’я в свої сили, або, навпаки, небезпечне наслідування сильніших товаришів [там само].

Щодо вимогливості і вміння ставити вимоги перед колективом, педагог писав: «...без щирої, одвертої, певної, палкої і рішучої вимоги не можна починати виховувати колектив, хто

думає почати з хитких, підлабузницьких умовлянь, робить помилку» [8, с.135]. Як відомо, згідно з теорією розвитку колективу, на останньому етапі вимоги висуває не педагог, а самі члени колективу.

Великого значення Антон Семенович надавав таким методам виховання, як покарання і заохочення. Він уважав, що покарання у виховній роботі є необхідними, бувають випадки, коли застосування педагогічного „такту” і замовчування ситуації є неприпустимими. Проте потрібно вміти правильно обирати форму покарання. Деяким вихованцям було достатньо докорів сумління та осуду з боку колег, інших карали арештом і навіть вигнанням із колонії. Уміння правильно призначити та організувати покарання педагог називає технікою покарання. Цією технікою повинен володіти кожен вихователь. Найкращим же заохоченням у колонії було оголошення подяки, яке відбувалося в урочистій формі у вигляді наказу.

Хоча А.С.Макаренко не був проти індивідуального підходу, він вважав вирішальним у справі виховання організацію школи, колективу і виховного процесу [6, с. 260]. Вирішальну роль у вихованні відіграє середовище. Створити таке виховуюче середовище – першочергове завдання вихователя. На думку педагога, жоден вихователь не має права діяти сам-один, на власний розсуд. Повинен бути колектив вихователів, єдиний план роботи, єдиний тон, точний підхід до дитини. Тому, вважає педагог, краще мати 5 слабких вихователів, об'єднаних у колектив, запалених однією думкою, одним принципом, одним стилем, які працюють кожен по-своєму, ніж 10 хороших вихователів, які працюють кожен по-своєму, хто як хоче [8, с. 163].

А.С.Макаренко пропонує багато форм роботи вихователя в загоні – від участі в роботі загону до спільних прогулянок, поїздок та катання на лижах. При цьому вихователь повинен уникати тільки однієї форми: простого перебування на очах у дітей без усякого діла і без всякого інтересу до них [5, с. 88-89]. Велику увагу Макаренко приділяв гри як методу виховання. У дитини є потяг до гри, і треба його задовольняти. Треба не тільки дати дитині час погратися, але треба проїняти цією грою все її життя. Елементи гри можна помітити і в елементах військової дисципліни у колонії, і навіть коли колоністи робили фотоапарати «Лейка» з точністю до 1 мікрона, – на думку самого А.С.Макаренко, все-таки це була гра [7, с. 251].

А.С.Макаренко вважав просто бесіду найбільш кустарним педагогічним прийомом. Він був переконаний, що суть педагогічної позиції вихователя повинна бути прихована від вихованців і не виступати на перший план. Радянську педагогіку Макаренко вважав педагогікою не прямої, а паралельної дії. Вихованець – це насамперед член трудового колективу. У його очах і вихователь повинен виступати також насамперед як член того ж колективу, а потім уже як вихователь. Вихователь виступає із загоном як зацікавлений його член у всіх випадках, коли загін відстоює правильну, громадську позицію. Коли ж загін збивається на неправильний шлях, вихователь веде боротьбу в самому загоні, спираючись на кращих членів, захищаючи при цьому не свої педагогічні позиції, а насамперед інтереси вихованців і всього закладу [5, с. 85-86].

Висновки. Отже, професійна компетентність вихователя є складним багаторівневим утворенням, яке відбиває його головні функції та професійні завдання. Досвід вирішення деяких із них можна віднайти у педагогічній спадщині видатного педагога Антона Семеновича Макаренка і застосувати в нових умовах.

Список використаних джерел

1. Гриценко Л.И. Профессиональная компетентность педагога : традиции и новации / Л.И.Гриценко // Збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – Вип. 8. Ч. II. – Полтава, 2011. – Серія „Педагогічні науки”. – С. 35–42.
2. Исмагилова Ф. С. К проблеме психологического анализа профессионального опыта / Исмагилова Ф. С. // Вест. Моск. ун-та. Сер. 14 : Психология. – 2000. – №2. – С. 16–27.
3. Макаренко А.С. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду / А.С.Макаренко // Твори: У 7 т. – К.: Радянська школа, 1953. – Т.5. – С. 209–231.
4. Макаренко А.С. З досвіду роботи / А.С.Макаренко // Твори: У 7 т. – К.: Радянська школа, 1953. – Т.5. – С. 284–301.
5. Макаренко А.С. Методика організації виховного процесу / А.С.Макаренко // Твори: У 7 т. – К.: Радянська школа, 1953. – Т.5. – С. 9–93.

6. Макаренко А.С. Мої педагогічні погляди / А.С. Макаренко // Твори: У 7 т. – К.: Радянська школа, 1953. – Т.5. – С. 254–284.

7. Макаренко А.С. Про мій досвід / А.С. Макаренко // Твори: У 7 т. – К.: Радянська школа, 1953. – Т.5. – С. 231–254.

8. Макаренко А.С. Проблеми шкільного радянського виховання / А.С. Макаренко // Твори: У 7 т. – К.: Радянська школа, 1953. – Т.5. – С. 97–205.

9. Макаренко А.С. Художня література про виховання дітей / А.С. Макаренко // Твори: У 7 т. – К.: Радянська школа, 1953. – Т.5. – С. 316–345.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2013

Колос Ю.

Полтавский национальный технический университет имени Юрия Кондратюка, Украина

СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ А.С. МАКАРЕНКО

Статья посвящена актуальной проблеме определения содержания и структуры профессиональной компетентности воспитателя, опираясь на педагогическое наследие А.С. Макаренко.

Ключевые слова: профессиональная компетентность воспитателя, педагогическое мастерство, педагогическая техника, коллектив, А.С. Макаренко.

Kolos Yu.

Poltava National Technical Yuri Kondratyuk University, Ukraine

THE CONTENT OF PROFESSIONAL TEACHER COMPETENCE IN PEDAGOGICAL HERITAGE OF A.S. MAKARENKO

The article deals with the urgent problem of determining the content and structure of the professional competence of teacher on the basis of A.S. Makarenko pedagogical heritage.

Keywords: professional competence of a teacher, pedagogical mastery, pedagogical technique, collective, A.S. Makarenko.

УДК 378.147.02:004.774

НАТАЛІЯ КОНОНЕЦ

Аграрний коледж управління і права Полтавської державної аграрної академії

ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ДИДАКТИЧНА ОСНОВА ДЛЯ РЕСУРСНО- ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У АГРАРНОМУ КОЛЕДЖІ

Визначаються поняття, цілі та складові інформаційно-освітнього середовища як дидактичної основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу в аграрному коледжі. Пропонується методологічний підхід до проектування та реалізації інформаційно-освітнього середовища, розглядаються педагогічні умови його успішного функціонування.

Ключові слова: інформаційно-освітнє середовище, ресурсно-орієнтоване навчання, аграрний коледж.

Постановка проблеми. Входження України до європейського простору вищої освіти ставить аграрні вищі навчальні заклади I-II рівнів акредитації перед необхідністю реформування системи освіти, її удосконалення та підвищення якості і конкурентоспроможності випускників на європейському ринку праці. На особливу увагу

заслугує проблема модернізації вищої аграрної освіти, забезпечення науково обґрунтованих змін у стратегіях і структурі освітньої галузі в цілому, пошук нового змісту, методів, форм навчання і технологій реалізації цих змін при підготовці майбутніх фахівців аграрного сектору. Система освіти в контексті інформатизації за останні роки зазнає істотних змін у зв'язку з розвитком і практичним використанням нових інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ): практика електронного навчання (E-learning), ресурсно-орієнтованого навчання (Resource Based Learning) широко використовується в системі освіти у зарубіжних та почасти вітчизняних вищих навчальних закладах України.

У системі аграрної освіти, паралельно із запитом до інформатики як фундаментального напрямку навчання, назріла думка про гостру необхідність модернізації навчання (загальноосвітнього і професійного) в напрямку освоєння методів і засобів формування інформаційно-освітнього середовища, створення і використання відповідного інформаційного ресурсу, тобто ґрунтовної підготовки фахівця до діяльності в інформаційному суспільстві [2].

Зараз погляди українських педагогів усе частіше спрямовуються до ресурсно-орієнтованого навчання, яке останнім часом впроваджується в навчальну практику вищої школи як передовий педагогічний досвід і як експериментальна психолого-дидактична система. Ресурсно-орієнтоване навчання (РОН) – комплекс методів та засобів навчання, націлених на цілісний підхід до організації навчального процесу, який зорієнтований не тільки на засвоєння знань і набуття навичок, але і на тренінг здібностей самостійного й активного перетворення інформаційного середовища шляхом пошуку і практичного застосування інформаційних ресурсів [8]. Дидактичною основою для РОН дисциплін комп'ютерного циклу є інформаційно-освітнє середовище.

Аналіз останніх досліджень. У останні десятиліття у вітчизняній і зарубіжній педагогіці утверджується розуміння нових можливостей інформатизації освіти. Ряд дослідників Я. А. Ваграменко, О. П. Буйницька, І. Г. Захарова, Г. К. Селевко, Ю. С. Рамський, А. В. Хуторський акцентують увагу на тому, що ІКТ стають основою проектування і моделювання нового розвиваючого середовища й навчального простору, які називають у ряді досліджень «інформаційний простір», «інформаційне середовище», «інформаційне навчальне середовище», «інформаційно-освітнє середовище». Різні науковці у своїх працях інформаційно-освітнім середовищем називають:

– соціально-психологічну реальність, у якій створені психолого-педагогічні умови, що забезпечують пізнавальну діяльність і доступ до інформаційних навчальних ресурсів на основі сучасних інформаційних технологій (В. Ю. Биков, Ю. О. Жук) [7];

– відкриту систему, що об'єднує інтелектуальні, культурні, програмно-методичні, організаційні й технічні ресурси; систему, що об'єднує інформаційне, технічне, навчально-методичне забезпечення, нерозривно пов'язану з суб'єктом навчального процесу (Р. С. Гуревич) [4];

– системно-організована сукупність засобів передачі даних, інформаційних ресурсів, протоколів взаємодії, апаратно-програмного й організаційно-методичного забезпечення, орієнтована на задоволення освітніх потреб користувачів (Л. З. Давлеткіреева) [5].

В. В. Гура відзначає, що інформаційно-освітнє середовище має характер не тільки керованого розвитку, але і саморозвитку. Основними принципами, що лежать в основі його розвитку і саморозвитку є: відкритий характер інформаційно-педагогічної системи; процес організації, самоорганізації і розвитку передбачає узгодженість всіх учасників інформаційного процесу; багатоваріантний характер розвитку інформаційного середовища [3].

Сьогодні під інформаційно-освітнім середовищем розуміють єдиний інформаційно-освітній простір, побудований за допомогою інтеграції інформації на традиційних та електронних носіях, комп'ютерно-телекомунікаційних технологій взаємодії, що містить віртуальні бібліотеки, розподілені бази даних, оптимально структурований навчально-методичний комплекс і розширений апарат дидактики, у якому діють принципи нової педагогічної системи [1]. Інформаційно-освітні середовища широко застосовують для

підтримки навчального процесу у ВНЗ. Основна мета такого середовища – сприяти формуванню мотивації студента до саморозвитку, самоосвіти шляхом надання необхідних інформаційних ресурсів і забезпечення відкритого та повноцінного доступу до інформації.

Мета статті – визначити інформаційно-освітнє середовище як дидактичну основу РОН дисциплін комп'ютерного циклу в аграрному коледжі.

Основний виклад матеріалу. Інформатизація освітньої сфери, зокрема аграрної освіти, неможлива без створення інформаційних освітніх середовищ, які у свою чергу мають надавати можливість для самореалізації інтелектуально розвиненої особистості, що володіє необхідними професійними якостями. Тому формування і розвиток в сучасних умовах власного інформаційно-освітнього середовища як складової єдиного інформаційного освітнього простору є одним із основних стратегічних завдань кожного коледжу для адаптації до швидкозмінних зовнішніх умов. Таке середовище має служити фундаментом для організації сучасного навчального процесу, а саме – процесу ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу в аграрному коледжі.

Для ефективного впровадження РОН студентів слід побудувати інформаційно-освітнє середовище в коледжі. Інформаційно-освітнє середовище (ІОС) як дидактична основа РОН дисциплін комп'ютерного циклу – це педагогічна система, що об'єднує в собі інформаційні освітні ресурси, комп'ютерні засоби навчання, засоби управління навчальним процесом, педагогічні прийоми, методи і технології, направлені на формування інтелектуально-розвиненої соціально-значущої творчої особистості, що володіє необхідним рівнем професійних знань, умінь і навичок. Воно являє собою багатокомпонентний комплекс освітніх ресурсів і технологій, що забезпечує інформатизацію й автоматизацію не лише викладання дисциплін, але й освітню діяльність коледжу, єдиний інформаційний освітній простір, що об'єднує інформацію як на традиційних носіях, так і на електронних.

ІОС аграрного коледжу є однією зі сторін його діяльності, яка включає в себе організаційно-методичні засоби, сукупність технічних і програмних засобів зберігання, обробки, передачі інформації, що забезпечує оперативний доступ до інформації і здійснює освітні комунікації. У цьому середовищі існує ієрархія методів для створення інформаційних ресурсів і роботи з ними. Інформаційні ресурси коледжу – це будь-які дані, інформація, джерелами або споживачами яких виступають студенти, викладачі, адміністрація тощо.

ІОС є мережним комп'ютерним апаратно-програмним комплексом з ієрархічною структурою, що забезпечує: організацію навчального процесу в коледжі на основі ІКТ з використанням мережних навчальних ресурсів; впровадження ІКТ в систему життєдіяльності коледжу (ведення документації, підготовка звітності, статистика, бази даних, електронні журнали, бухгалтерія тощо); взаємодію Державної установи "Науково-методичний центр інформаційно-аналітичного забезпечення діяльності вищих навчальних закладів "Агроосвіта" з підпорядкованими аграрними коледжами: електронна пошта, отримання звітів, збір статистики, ведення єдиної бази даних з різними рівнями доступу для різних груп користувачів (працівники апарату, методичні служби, керівники коледжів, викладачі, студенти, батьки).

ІОС базується на використанні мережних, зокрема, Інтернет-технологіях. Аграрна освіта складається з великої кількості установ, віддалених одна від одної, розташованих на великій території. Цей фактор є вирішальним на користь вибору згаданих технологій для побудови складної, розподіленої інформаційної системи.

ІОС коледжу для забезпечення РОН дисциплін комп'ютерного циклу складається з таких середовищ: мережне, інтерактивне, віртуальне навчальне середовище, середовище дистанційного навчання, модульне динамічне об'єктно-орієнтоване середовище навчання. Мережне середовище навчання (networked learning environment) – це створення зв'язків, відношень між студентами та ресурсами шляхом використання комунікаційних технологій для досягнення навчальних цілей. Комп'ютерна підтримка передбачає зберігання та надання навчальної інформації за допомогою сервісів Інтернету. Під інтерактивним навчальним веб-середовищем (interactive environment) розуміють

середовище, яке ґрунтується на веб-технологіях і підтримує структуровану взаємодію між членами навчальної спільноти. Таке середовище можна окреслити як взаємопов'язану, структуровану сукупність веб-сторінок. Віртуальне навчальне середовище (virtual learning environment) передбачає, що інформаційні ресурси узгоджуються з процесами комунікації та діяльності, утворюючи цілісність, інтегруються в єдину систему, за допомогою якої підтримується та спрямовується осмислене навчання. Середовище дистанційного навчання (distant learning environment) є схематизованою моделлю педагогічного процесу з побудовою навчальних курсів на базі мережних технологій, яка спирається на інформаційно-кібернетичний підхід до процесу навчання з точки зору його структури, організації, способів контролю й управління. Модульне динамічне об'єктно-орієнтоване середовище навчання (modular object-oriented dynamic learning environment) є програмним комплексом для організації навчання з використанням дистанційних технологій в Інтернеті [1].

РОН дисциплін комп'ютерного циклу у таких середовищах у повному обсязі уможливить доступ студентів і викладачів до різноманітних інформаційних навчальних ресурсів (електронні бібліотеки, журнали, репозиторії, дистанційні курси, освітні портали, блоги, веб-квести, вікі-статті та енциклопедії, інтелектуальні карти, віртуальні лабораторії, медіаресурси тощо).

ЮС як дидактична основа для РОН дисциплін комп'ютерного циклу, яке створюється та використовується в коледжі, повинно повністю забезпечувати всі види занять з дисциплін і включати в себе: засоби вивчення теоретичних основ дисципліни (інформаційна складова); засоби підтримки практичних і лабораторних занять; засоби підтримки виконання завдань з навчальних практик, дослідницьких проектів і розрахункових завдань; засоби контролю знань; засоби взаємодії між викладачем і студентами; методичні рекомендації щодо вивчення як всієї дисципліни, так і її складових; засоби управління процесом вивчення дисципліни. Не всі компоненти є обов'язковими, наприклад, якщо за навчальним планом не передбачено проведення семінарських занять, то засоби їх підтримки можуть не входити в ЮС.

Важливою складовою ЮС є електронні навчально-методичні комплекси (ЕНМКД) – об'єднання навчально-методичних, програмно-технічних та організаційних засобів, що забезпечують повну сукупність освітніх послуг (організаційних, методичних, теоретичних, практичних, експериментальних, консультаційних тощо), які необхідні та достатні для вивчення конкретної навчальної дисципліни для певної форми навчання (очної, заочної). Використання ЕНМКД дає змогу перенести освітній процес з аудиторій додому студентам, які можуть виконувати обов'язкові завдання не тільки за розкладом, а й в зручний для них час, що важливо для сучасної молоді, яка поєднує навчання з роботою. В Аграрному коледжі управління і права Полтавської ДАА уже давно розроблені такі комплекси з усіх дисциплін комп'ютерного циклу, які є актуальними і затребуваними серед студентів як заочної так і денної форми навчання, і знаходяться не тільки у комп'ютерних класах, а й у бібліотеці (на компакт-дисках). Однак, не варто відмовлятися і від традиційних друкованих ресурсів, доцільно правильно зорієнтувати студента на необхідність їх використання у навчанні. Провідна роль тут належить саме бібліотекарю, який має зацікавити студента використовувати друковані посібники, підручники, фахову літературу. Для цього у бібліотеці щотижня поновлюється стенд «Новинки», проводяться виставки, виховні заходи і бібліотеці готуються разом з викладачами, демонструються способи пошуку інформації у друкованих джерелах, робота з бібліотечними каталогами тощо.

ЮС при РОН дисциплін комп'ютерного циклу забезпечує можливість розвивати у споживачів інформації (студентів, викладачів, бібліотекарів, співробітників коледжу) інформаційну культуру. РОН забезпечує розуміння сучасної картини світу, компетентність і здатність працювати з інформацією і людьми; сприяє утвердженню нового типу спілкування, який дає можливість вільного виходу особистості в інформаційне буття; свободу виходу і доступу до інформаційного буття на всіх рівнях від глобального до локального, оскільки внутрішньонаціональний, внутрішньодержавний тип

інформаційного буття так само неспроможний, як і національна наука [3]. РОН виховує новий тип мислення, що формується в результаті звільнення студента від рутинної інформаційно-інтелектуальної роботи, оскільки вже сьогодні яскраво проявляється орієнтація студента на саморозвиток і самонавчання.

Важливого значення у формуванні ІОС набуває розробка відповідних навчально-методичних інформаційних ресурсів і навчання педагогічних працівників роботі з цими ресурсами. Так, наприклад, Н. Б. Зав'ялова вважає, що в основі методологічного підходу до проектування та реалізації ІОС лежить використання CASE-технологій, що дозволяють виконувати моделювання ІОС на всіх фазах його розробки: на стадії структурного аналізу, глобального проектування та реалізації [6]. На стадії структурного аналізу модель ІОС включає аналіз поведінки системи з формуванням контекстних діаграм і потоків даних. На стадії проектування архітектури системи формується детальний опис функціонування системи і побудова логічної моделі для подальшого проектування бази даних, визначення структури призначеного для користувача інтерфейсу. Подібний підхід дозволив опрацювати методологічні аспекти створення ІОС в аграрному коледжі для організації РОН, що містять підсистеми: зберігання і управління доступом до навчальної та методичної інформації; створення та введення в базу даних інформаційних ресурсів; управління процесом навчання; контролю знань; довідкову підсистему.

Принцип функціональної зв'язаності й мінімізація інформаційної залежності підсистем, розроблених з використанням CASE-технологій, забезпечує уніфікацію процесу створення інформаційних ресурсів і контролю навчальної діяльності, бо стандартизація форматів навчальних матеріалів (шаблони завдань, контрольних тестів), сприяють ефективному розвитку контент-інформаційного наповнення ІОС та його швидкому впровадженню в навчальний процес.

Згідно з проектом ІОС системи відкритої освіти, розробленої в Американсько-Ізраїльському Віртуальному Університеті (APIVU), вона включає в себе ретельно опрацьовані організаційну, технологічну та адміністративну складову. Основним форматом середовища повинно стати тотальне і синхронне інтерактивне навчання – фронтальні лекції в режимі «реал-тайм» в будь-якому інформаційному середовищі (ТВ, Інтернет, Інтранет, телефон, радіо). Це дозволить усунути недолік класичного освітнього процесу, де так чи інакше обмежено або нівельовано контакт студента і викладача [3].

ІОС як основа РОН дисциплін комп'ютерного циклу, яка являє собою дидактичну систему нового рівня, що включає матеріально-технічне, фінансово-економічне, нормативно-правове і маркетингове забезпечення, комп'ютерно-телекомунікаційні навчально-методичні комплекси, технології взаємодії та дидактичні засоби має досягати таких цілей: формування професійних знань, умінь, навичок та інформаційної культури майбутніх фахівців; реалізація творчого потенціалу і розвиток особистості; формування сучасного наукового і професійного світогляду, професійної самосвідомості.

У процесі розробки ІОС розв'язується цілий комплекс навчально-методичних, психолого-педагогічних, організаційних, технічних, технологічних, програмних, соціально-економічних, нормативних і ергономічних проблем, тісно зв'язаних між собою, спрямованих на формування креативної особистості. Для успішного функціонування ІОС необхідно створити відповідні педагогічні умови. Як свідчать наші дослідження, такими умовами є: високий рівень інформаційної культури викладачів і студентів; впровадження інноваційних технологій та ІКТ; діяльність рефлексії суб'єктів навчального процесу, здатних до адекватної самооцінки своєї особистості.

ІОС, розроблене для РОН дисциплін комп'ютерного циклу в коледжі складається з: матеріально-технічного забезпечення комп'ютерних лабораторій, мережних ресурсів (локальних та Інтернет), навчально-методичного забезпечення (ЕНМКД, електронні підручники та посібники, методичні рекомендації, відеоматеріали, мультимедійний супровід занять, віртуальні лабораторії), дистанційних курсів, розміщених на сайті коледжу та на особистих сторінках викладачів інформатики, ресурсів бібліотеки та методичного кабінету коледжу. Слід відзначити, що ІОС, що використовується для професійної підготовки фахівців в коледжі, надає

переваги адміністрації: можливість зменшити матеріальні витрати на навчально-методичне забезпечення навчального процесу; автоматизувати окремі види робіт, і, як наслідок, підвищити ефективність навчального процесу в коледжі у цілому.

Висновки. ІОС як дидактична основа РОН дисциплін комп'ютерного циклу в коледжі є багатоаспектною, цілісною, соціально-психологічною реальністю, що забезпечує сукупність необхідних психолого-педагогічних умов, сучасних технологій і програмно-методичних засобів навчання, побудованих на основі сучасних ІКТ, що надають необхідне забезпечення пізнавальної діяльності та доступу до інформаційних ресурсів. Педагогічна наука в прагненні освоїти передовий педагогічний досвід та новітні можливості освіти, що надаються сучасними ІКТ, яким є, без сумніву, ресурсно-орієнтоване навчання, пропонує моделі і концепції ІОС щодо впровадження нових інформаційних технологій в освіту. На наш погляд, підходи в основному відображають технологічний аспект нових освітніх середовищ, у той час як існує потреба розглядати феномен сучасної електронної освіти із загальних гуманітарних позицій, що є перспективним напрямом подальших досліджень. Заповнити цю прогалину покликана концепція медіаосвітнього середовища при РОН студентів, що обумовлено стрімко прогресуючим на Заході педагогічним напрямом – медіаосвіта. Поняття медіа набуває все більш широкого культурного значення, а медіаресурси посилюють вплив на розвиток особистості сучасної молоді людини.

Список використаних джерел

1. Білецька Г. А. Сучасні інформаційні освітні середовища та їх застосування у професійній екологічній освіті / Г. А. Білецька // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Суценок (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2012. – Вип. 22 (75). – С. 74-81.
2. Ваграменко Я. А. Многоликая педагогическая информатика / Я. А. Ваграменко // Педагогическая информатика : научно-методический журнал. – 2006. – N 4. – С. 26–29.
3. Гура В. В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред : [монографія] / В. В. Гура. – Ростов-на-Дону : ЮФУ, 2007. – 320 с.
4. Гуревич Р. С. Концептуальні засади інформатизації сучасної освіти / Р. С. Гуревич // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : зб. наук. пр. – Л, 2006. – Вип. 1. – С. 52–57.
5. Давлеткиреева Л. З. Информационно-предметная среда в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в университете : [монографія] / Л. З. Давлеткиреева. – Магнитогорск : МаГУ, 2008. – 142 с.
6. Завьялова Н. Б. Методология разработки интегрированной информационной образовательной среды / Н. Б. Завьялова, Л. П. Дьяконова // Материалы: XI конференция-выставка «Информационные технологии в образовании» – М. : МИФИ, 2001 – 200 с.
7. Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору : зб. наук. пр. / за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука / Інститут засобів навчання АПН України. – К. : Атіка, 2004. – 240 с.
8. Кононец Н. В. Педагогічні інновації вищої школи: ресурсно-орієнтоване навчання / Наталія Кононец // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Полтава, 2012. – Вип. 54. – С. 76–80.

Стаття надійшла до редакції 01.02.2013

Кононец Н.

Аграрний коледж управління і права Полтавської державної аграрної академії, Україна

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ДЛЯ РЕСУРСНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В АГРАРНОМ КОЛЛЕДЖЕ

В статье автор определяет понятие, цели и составляющие информационно-образовательной среды как дидактической основы ресурсно-ориентированного обучения дисциплин компьютерного цикла в аграрном колледже. Предлагается методологический подход к проектированию и реализации информационно-образовательной среды, рассматриваются педагогические условия успешного ее функционирования.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, ресурсно-ориентированное обучение, аграрный колледж.

Kononets N.

Agrarian College of Management and Law of Poltava State Agrarian Academy, Ukraine

EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A DIDACTIC FRAMEWORK FOR RESOURCE-BASED LEARNING STUDENTS IN THE AGRARIAN COLLEGE

The article defines the concept, objectives and components of information-educational environment both didactic basis of resource-based learning cycle computer courses in agrarian colleges. A methodological approach to the design and implementation of information-educational environment, are considered pedagogical conditions for its successful functioning.

Keywords: *information and educational environment, resource-based learning, agrarian College.*

УДК 159.9: 316.6

АННА КОНЫГИНА

Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь, Россия

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА

Раскрывается направленность и функциональная заданность социальной работы как социально-помогающей деятельности, дано понятие правовой компетентности социального работника, обозначены механизмы профессионально-личностного развития будущего социального работника, формирование его правовой компетентности как одного из базовых компонентов в личностной структуре профессионала.

Ключевые слова: *правовая направленность социальной работы, субъект социальной работы, правовая компетентность, механизмы формирования правовой компетентности.*

Вступление. Общественная потребность в развитии социальной работы определена, прежде всего, необходимостью гармонизации социальных отношений, основанной на восстановлении социальных функций отдельных индивидов (групп, социальных общностей, государства). основополагающая функция социальной работы, отражает ценностный потенциал социальной работы как социально-помогающей деятельности, развивающейся в обществе в соответствии с его потребностями. Эта функция отражена в ее определениях национальных ассоциаций социальных работников, где социальная работа рассматривается как:

– профессиональная деятельность по оказанию помощи индивидам, группам или общинам в целях усиления или возрождения их способности к социальному функционированию и созданию для этого благоприятных общественных условий (Национальная ассоциация социальных работников США).

– профессия, способствующая реализации социальных изменений в обществе, решению проблем в человеческих отношениях, а также воодушевлению и освобождению людей для улучшения их общего благополучия. Применяя теории человеческого поведения и социальных систем, социальная работа вмешивается на тех этапах, когда люди взаимодействуют со своим окружением. Принципы прав человека и социальной справедливости являются фундаментальными для социальной работы (Международная федерация социальных работников, 2001 год).

Анализ последних исследований. Направленность и функциональная обусловленность социальной работы сегодня представлены в работах В. Г. Бочаровой, Л. Г. Гусяковой, П. Д. Павленка, Б. Ю. Шапиро, М. В. Фирсова, Е. И. Холостовой и др., в которых отмечается,

что функции социальной работы аналогичны ее целям, или, по крайней мере, функции и цели находятся в тесной взаимосвязи.

Между тем, на сегодняшний день дискуссионными остаются вопросы о базовых функциях социальной работы как социально-помогающей деятельности, определяющих не только требования к субъекту профессионального действия, но и целостному процессу формирования института социальной работы, включающего развитие теории социальной работы, социальной практики, а также, системы профессиональной подготовки Специалистов социальной сферы. Цель статьи направлена на выявление базовых функций социальной работы как социально-помогающей деятельности, определяющих требования к личности и деятельности субъекта труда, формированию специфической группы профессиональных компетенций, позволяют успешно решать профессиональные задачи.

Взаимообусловленность и взаимозависимость между функционалом социальной работы и требованиями к личности ее субъекта представлены в работах В. Г. Бочаровой, М. Н. Коньгиной, Е. И. Холостовой и др. В которых социальная работа представляется как специфическая дельность, ценностный потенциал которой определяет требования к личности, деятельности и профессиональному поведению ее субъекта [1].

Изложение основного материала. В научной литературе функции социальной работы рассматриваются относительно потребности (нужд) человека или семьи, социальной группы, коллектива или общины. Несмотря на многовариативность функций, выполняющихся различными группами социальных работников (социальная работа с семьей, с инвалидами, с пожилыми и др.), можно выделить следующие группы функции, определяющие целевую направленность данного вида социально-помогающей деятельности:

1. Нравственно-гуманистическая, информационно-коммуникативная, аналитико-прогностическая, организационно-методическая, рекламно-пропагандистская, регулярно-профилактическая, аффективно-коммуникативная, социointegrативная (Л. Г. Гусликова).

2. Воспитательная, организаторская, прогностическая, предупредительно-профилактическая, социально-терапевтическая, организационно-коммуникативная и охранно-защитная функция (В. Г. Бочарова).

3. Диагностическая, прогностическая, организационная, предупредительно-профилактическая, правозащитная, социально-медицинская, социально-педагогическая, психологическая, социально-бытовая (Е. И. Холостова, А. В. Панов).

4. Функция способствования активизации личностных ресурсов клиента с целью его самоопределения, самоактуализации и психолого-педагогической адаптации, оказание первичной психологической поддержки клиенту, определение контекста, смысла запроса, а также того, действительно ли клиент нуждается в помощи, облегчение контакта клиента с нужной социальной службой и специалистом (Б. Ю. Шапиро).

Таким образом, функции социального работника (специалиста, бакалавра, магистра) широки и многоплановы. Они зависят от той роли, которую выполняет специалист в процессе практической деятельности. Однако, несмотря на их многообразие, представленные классификации содержат те группы функции, которые отражают специфику данной деятельности, ее общественную миссию, цель и направленность в современный период развития, а именно – восстановление социальной справедливости, прав человека путем распределения и перераспределения социальных ресурсов.

В целевом и функциональном компонентах социальной работы отражена правовая направленность данного вида социально-помогающей деятельности. Взгляд на социального работника как субъекта специфической социальной деятельности, функциональные обязанности которой включают и решение разнообразных правовых вопросов клиентов социальных служб и учреждений делают П. Д. Павленок, С. В. Тетерский, Е. Г. Студенова, Е. И. Холостова, М. В. Фирсов и др.

Наиболее полно правовая направленность выражается в правозащитной и охранно-защитной функциях, предполагающих организацию тех или иных видов социальной помощи населению (работа с пожилыми, инвалидами, многодетными семьями, заключенными, наркоманами и др.), основанных на знаниях нормативно-правовых актов, постановлений, законов, их умелом использовании в процессе решения социальных проблем клиента.

Сложившаяся в современной России правовая система социально-помогающей деятельности имеет разветвленную систему нормативно-правовых актов, включающих юридические средства правового регулирования отношений между государством и нуждающимся (индивид, социальная группа) в социальной помощи и поддержке. В систему включены законы и подзаконные акты, которые обеспечивают и регулируют организацию технологий социальной помощи различным группам населения.

Среди нормативно-правовых актов выделяются общесоциальные и адресные [3]. Общесоциальные правовые акты содержат общие понятия и раскрывают категориальный аппарат социально-правовых отношений, а также затрагивают интересы всего общества в целом. Адресные правовые акты направлены на конкретные «слабые» слои населения и интересы отдельных групп населения, регулируя отношения конкретного рода. Адресные правовые нормы более конкретизированы и обозначают систему или элемент системы социальной защиты определенных категорий населения. Социальный работник должен достаточно хорошо ориентироваться как в общесоциальных, так и в адресных нормативно-правовых актах, умело их сочетать в работе с клиентом и его социальным окружением.

Раскрывая содержание охранно-защитной функции С. В. Тетерский отмечает, что реализуя данную функцию, специалист использует весь арсенал правовых норм для защиты интересов клиента, содействует применению мер государственного принуждения и юридической ответственности в отношении лиц, допустивших прямые или опосредованные противозаконные воздействия на клиентов [4].

Правовая направленность отражена и в таких функциях, как воспитательная, регулярно-профилактическая, предупредительно-профилактическая, реализации которых предполагает консультирование клиента по его правам и обязанностям, правовую помощь и поддержку в ситуации социального конфликта, социальных правонарушений и др.

Так, активизация личностных ресурсов клиента с целью его самоопределения, самоактуализации и психолого-педагогической адаптации, предполагает не только, при необходимости, организацию правовой консультации клиента, но и оказание правовой поддержки, в ситуации безработицы, временной потери трудоспособности и др.

Таким образом, социальная работа является специфическим видом социально-помогающей деятельности, функции и социальная миссия которой, заключается в восстановлении социального равенства, путем содействия реализации прав человека на достойный уровень жизнедеятельности, социальное функционирование.

Исследование современной практики социальной работы показывает, что сама специфика данной деятельности предполагает не только осмысления, но в большей мере и решения непосредственно практических задач по организации и оказанию социальной помощи, направленность и содержание которой имеет выраженный правовой компонент. В подтверждение этом приведем данные исследования потребностей сферы благополучателей (г. Ставрополь, 2012 г.).

85, 5 % опрошенные клиенты государственных социальных учреждений и центров отметили, что время от времени им необходима правовая консультация, правовая поддержка в решении спорных вопросов в процессе оформления инвалидности, пенсии, ухода за людьми пожилого возраста и людьми с инвалидностью, оформления опеки и попечительства над детьми и пожилыми недееспособными гражданами. Такую поддержку они хотели бы получать даже от социальных работников, которые обслуживают их на дому.

По мнению П. Д. Павленка, социальная поддержка и социальная защита граждан, а, следовательно, и вся деятельность работников системы социальной защиты населения, определяются социальной политикой государства [2]. Социальную политику государства ученый представляет как определенную ориентацию и систему мер по оптимизации

социального развития общества, отношений между социальными и другими группами, созданию тех или иных условий для удовлетворения жизненных потребностей их представителей. При этом, необходимо учитывать, что социальная политика включает в себя различные направления, среди которых: семейная политика, молодежная политика, политика в области геронтологии и др. Каждое направление определяет нормативно-правовую базу в формировании системы социально-помогающей деятельности с той или иной группой нуждающегося населения, что предполагает особой правовой подготовки субъектов данной профессиональной деятельности.

Формирование правовой компетентности социальных работников как субъектов социально-помогающей деятельности представляет собой достаточно сложный процесс восприятия, понимания, усвоения, и последующего применения тех или иных правовых норм в практике социальной поддержки и защиты нуждающихся групп населения (пожилых, инвалидов, детей оставшихся без попечения родителей и др.).

Базовым направлением развития системы профессионального образования сегодня обозначен компетентностный подход, заложенный в Федеральном государственном стандарте высшего профессионального образования, отличительными особенностями которого, являются выраженный компетентностный характер и обоснование требований к результатам освоения основных образовательных программ (результатов образования) в виде компетенций.

Категория «компетентность» рассматривается в различных направлениях научного знания. В работах выделяется социальная, психологическая, социально-психологическая, коммуникативная, конфликтологическая, правовая, педагогическая, психолого-педагогическая и другие виды компетентности (Н. В. Андропова, А. Я. Анцупова, В. А. Болотов, А. Л. Густомясова, Е. Н. Жукатинская, Л. В. Коновалова, К. Э. Маркарова, Н. В. Самсонова, Я. М. Хаштыров, А. И. Шипилов, Н. В. Яковлева и др.).

Как правило, компетентность определяется как окончательный продукт профессиональной подготовки, следствие профессионально-личностного развития и саморазвития.

Как обязательное качество социального работника компетентность представляет собой соответствие уровня и содержания знаний и умений уровню и содержанию выполняемых профессионалом должностных задач и обязанностей; наличие у работника прав и обязанностей для выполнения стоящих перед ним задач; умение работников практически действовать и достигать требуемых результатов.

Понятие и содержание профессиональной компетентности и ее составляющей правовой компетентности, исследованы в работах С. Г. Вершловского, В. Ю. Кричевского, В. Г. Онушкина, В. А. Сластенина, Н. Н. Сапрыкиной, А. Г. Ковалева, В. П. Симонова, М. В. Чошанова, С. Г. Молчанова, Н. Н. Сапрыкиной и др.

Содержание профессионализма проявляется в постоянно поддерживаемых на соответствующем уровне профессиональных знаниях и умениях, обеспечивающих высокое качество труда, его результативность.

М. В. Фирсов и Е. Г. Студенова профессиональную компетентность специалиста в области социальной работы разделяют на два вида:

управленческая компетентность, включающая теоретические знания и практические умения, необходимые как для работы с конкретными клиентами, так и для организации социальной защиты человека. Базу управленческой компетентности составляют знания научных основ организации соответствующих государственных структур, а также технологии социальной работы и основы теории управления.

психолого-педагогическая компетентность, которая формируется знаниями психологии и педагогики [5].

Соглашаясь с авторами, следует учитывать многоплановость социальной работы как социально-помогающей деятельности, а компетентности работников социальной сферы рассматривать как понятие аккумулирующее ряд компетентностей, отражающих

отдельные аспекты деятельности профессионала, те функции, которые приходится выполнять специалистам.

Как было отмечено выше, правовая направленность социальной работы как социально-помогающей деятельности определяет специфику структуры профессиональной компетентности как целостного личностного образования. Одно из основных целей в решении социальной проблемы клиента является изменение социальной ситуации клиента. Учитывая всю сложность социальных процессов, протекающих в обществе, профессионалу необходимо учитывать, что в процессе выполнения функциональных обязанностей и достижения целей профессиональной деятельности ему придется сталкиваться с решением различного рода вопросов, в том числе и достаточно сложных правовых проблем.

Как отмечалось, среди функций работников системы социальной защиты населения исследователи (П. Д. Павленок, М. В. Фирсов, Е. И. Холостова) выделяют правозащитную. Правозащитная функция представляет собой использование специалистом законов и правовых актов, направленных на оказание помощи и поддержки населению, его защиту. Следовательно, в повседневной деятельности социальных работников присутствуют элементы правоприменительной деятельности. Данная деятельность предполагает не только знания нормы закона, их и умелое их применение. Так, например, в процессе консультирования социальный работник должен умело объяснить суть закона, права и обязанности клиента, его возможности в решении социальной проблемы, что предполагает и владением определенных навыков общения, речевой коммуникации, умениями доступно объяснить права и обязанности клиента и др.

Таким образом, правозащитная функция предполагает не только определенный уровень развития правовой компетентности специалиста, но и ее сочетания с коммуникативной компетентностью.

В исследованиях профессором А. А. Козлова отмечено, что большое значение придается коммуникативной компетентности как составляющей деятельности специалиста [2], которая, на наш взгляд, имеет тесную взаимосвязь с другими компетентностями специалиста, в том числе и правовой. Само право обладает коммуникативной функцией, так как связывает посредством взаимных субъективных прав и юридических обязанностей субъектов правоотношений. Такая ситуация предполагает введение понятия «правовая коммуникативность». Правовая коммуникативность социального работника предполагает наличие умений грамотно использовать правовые нормы в процессе взаимодействия с субъектами профессиональной деятельности (как с клиентом, так и с его социальным окружением).

Таким образом, исходя из потребности в оказании правовой помощи социальными работниками, можно утверждать, что правовая компетентность является одним из составляющих элементов профессиональной компетентности специалиста, которая выражается в способности оказания правовой помощи и является необходимой предпосылкой готовности специалиста к выполнению профессиональной деятельности.

Под правовой компетентностью работника социальной сферы понимается такая характеристика личности профессионала, которая выражающаяся в наличии совокупности правовых знаний, реализующихся через практические умения и навыки, в том числе и коммуникативные, определяющие эффективность решению профессиональных задач, осложненных правовыми проблемами клиента (социальной группы) и его социального окружения.

Механизм формирования правовой компетентности представляет собой связь и взаимодействие внешних факторов объективной действительности и внутренних психических процессов и состояний, детерминирующих решение субъекта деятельности о повышении своей правовой компетентности, направляющих и контролирующих исполнение этого решения. Ведущим элементом в данной системе выступает мотивация субъекта на данную деятельность. Под мотивацией правовой активности субъекта социально-помогающей деятельности мы понимаем процесс формирования мотивов

овладения правовыми знаниями, умениями и навыками, их развития и реализации в реальном овладении теоретическими знаниями и в реальных действиях в условиях возникновения профессиональных ситуаций, осложненных правовыми проблемами и разнообразными вопросами (организация правовой защиты, оказание правового консультирование и др.).

Мотивация формирования правовой компетентности социального работника как субъекта социально-помогающей деятельности выражает его активную профессионально-личностную позицию и отражает для каждого индивида его потребности, интересы и чувства, которые реализуются в конкретизированном мотиве, а именно, формировании правовой компетентности как одного из базовых компонентов личностной структуры будущего специалиста социальной сферы.

Таким образом, формирование правовой компетентности представляет определенную систему, структура которой последовательно меняется в соответствии с логикой внутренних (психических) и внешних (объективных) обстоятельств места и времени. Взаимодействие внутренних и внешних факторов определяет целостный механизм профессионально-личностного развития будущего специалиста социальной сферы. Этот процесс можно представить как сложную развернутую цепочку причин и следствий, в которой предполагаются субъективные и объективные элементы. Эта позиция позволяет формирование правовой компетентности субъекта социальной работы условно разделить на объективные и субъективные стороны.

Внешняя сторона процесса формирования правовой компетентности выражается в действиях субъекта социальной работы как социально-помогающей деятельности, отражающих систему его профессионально-личностных ценностей. Внутренняя сторона характеризуется как отношение субъекта к своему поведению, результатам своей деятельности.

Выводы. В заключении следует отметить, что функциональная заданность и направленность социальной работы как социально-помогающей деятельности определяет развитие социальной работы как целостного социального института, включающего формирование теоретической базы данного вида социальной деятельности, развитие его социальных практик, становление системы профессионального образования и подготовки специалистов, бакалавров, магистров в области социальной работы.

По своей природе, функциям, средствам осуществления и социально-значимым результатам социальная работа изначально выступает социально-помогающей деятельностью, которая направлена на восстановление социальной справедливости, социальных прав и гарантий человека на достойную жизнь. Правовая направленность социальной работы определяет все подструктурные компоненты формирующегося в современном российском обществе института социальной работы. Знание и умелое использование правовых норм и законов в деятельности профессионалов социальной сферы, является важнейшим условием их профессионализма. Это, в свою очередь, становится фактором внутрисистемного развития социально-помогающей деятельности, эффективно влияющего на формирования национального института социальной работы в российском обществе.

Список использованных источников

1. Кобыгина М. Н. Профессионально-этические основы социальной работы: Учебное пособие / М. Н. Кобыгина, Е. Б. Горлова. – М.: Академический проект; Киров: Константа, 2011.
2. Основы социальной работы: Учебник / Отв. Ред. П. Д. Павленок-2-е изд., исправленное и дополненное. – М.: ИНФРА – 2001.
3. Социальная работа: ведение в профессиональную деятельность: Учебное пособие / отв. Ред. Проф. А. А. Козлов. – М.: Логос, 2004.
4. Тетерский С. В. Введение в социальную работу / С.В. Тетерский. – М.: Академический проект, 2000.
5. Фирсов М. В., Теория социальной работы: Учебное пособие для вузов / М. В. Фирсов, Е. Г. Студенова. Изд. 2-е доп. и исп. – М.: Академический проект, 2005.

Стаття надійшла до редакції 14.04.2013.

Конигіна А.

Північно-Кавказький федеральний університет, Ставрополь, Росія

ФУНКЦІОНАЛЬНА ОБУМОВЛЕНІСТЬ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

Розкривається спрямованість та функціональна заданість соціальної роботи як соціально-допомогаючої діяльності, дано поняття правової компетентності соціального працівника, позначені механізми професійно-особистісного розвитку майбутнього соціального працівника, формування його правової компетентності як одного з базових компонентів в особистісній структурі професіонала.

Ключові слова: *правова спрямованість соціальної роботи, суб'єкт соціальної роботи, правова компетентність, механізми формування правової компетентності.*

Konygina A.

North-Caucasian Federal University, Stavropol, Russia

THE FUNCTIONAL DEPENDENCE OF THE LEGAL COMPETENCE OF A SOCIAL WORKER

Disclosed orientation and functional predetermination of social and socio-help activities, the notion of legal competence of a social worker, identified mechanisms for professional and personal development of future social worker, creation of its legal competence as one of the basic components in the structure of personality of a professional.

Keywords: *legal orientation of social work, subject of social work, legal competence, mechanisms of formation of legal competence. components in personal structure of the professional.*

УДК 37.091.4

ГАЛИНА КОЧЕРГА

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

МАКАРЕНКІВСЬКА ПЕДАГОГІКА В КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОМУ ВИМІРІ

У статті з'ясовано окремі аспекти гуманістичної системи виховання А.С. Макаренка, що має теоретичне підґрунтя, базується на певних принципах, підкреслює виховні рівні впливу на особистість, застосовує гуманістичні методи виховання – все це разом дає можливість побачити результативність гуманістичного підходу в навчально-виховному процесі у формулі сім'я – школа – суспільство. Гуманістична педагогіка передбачає насамперед індивідуальний підхід, довірчі відносини, повагу до особистості, співпрацю батьків, учнів, учителів.

Ключові слова: *А.С. Макаренко, гуманістична система виховання, сім'я, школа, суспільство, педагогіка, вчитель, навчально-виховний процес.*

Хто осягає нове, плекаючи старе,
той може бути вчителем
Конфуцій

У контексті педагогічної доктрини ХХІ століття почесне місце належить геніальному педагогу-теоретику і практику, блискучому письменнику, корифею гуманістичної системи виховання, людині безмежної порядності, людяності, духовності. Творча майстерність Антона Семеновича Макаренка є неоціненним скарбом вітчизняної педагогічно-освітнянської доктрини, що отримала всезагальне визнання світової спільноти, а широкоформатність, глибинність, різнобічність, індивідуальність у підходах до педагогічної діяльності є актуальною у часовому просторі. “Сьогодні ми відчуваємо і усвідомлюємо всю велич педагогіки А.С. Макаренка як величезного значення і вражаєuche вдалий експеримент,” так високо поціновано освітянський набуток великого педагога,

великої душі людини, – М.Д. Ярмаченко, людини, для якої кредом життя були “...діти, їхнє душевне (підкреслено – авт.) життя, їхнє майбутнє – про це Антон Семенович міг говорити до ранку, бо й після того, як він став професійним письменником, у ньому не вмирав педагог” доцільно зазначив К. Чуковський.

Всесвітнє визнання системи А.С. Макаренка, врятовані долі вихованців (що є актуальним сьогодні – Г.К.) дають підставу стверджувати, що титанічна праця педагога-новатора і його творчий доробок сприяли розвиткові педагогічної науки як вітчизняної так і зарубіжної [2, с. 27].

Плеяда науковців, як Я. Резнік, Г. Хілліг, А. Фролов, Л. Попова, М. Окса, М. Гетманець, М. Ніжинський, О. Абарінова, П. Блонський, С. Шацький, В. Сорока-Росинський, М. Пістрак, М. Сметанський, В. Максакова, А. Ролла, Г. Селевко, Г. Кубракова, Н. Дубініна, І. Волкова, О. Захаренко, І. Іванов, О. Петриніна, Дж. Бертін, Д. Іовіне, П. Браїдо, Б. Беллерате, Дж. Негрі, А. Баньято, Ф. Флоріс та ін. у своїх наукових розвідках проілюстрували значення теорії і практики педагогічних ідей А.С. Макаренка.

Науковий доробок А.С. Макаренка на сучасному етапі осмислюється по-новому, з його педагогічної спадщини запозичується передове і позитивне. Основними цінностями є: колективістська етика, певні норми поведінки і моральні якості, серед яких чільне місце посідають працелюбність, дисципліна, обов'язок тощо. І, насамперед, гуманістична віра в людину, її можливості та багатоаспектна категорія відповідальності як базова цінність, що включає в себе новаторську практику, теоретичні положення і творчі висновки.

У працях, присвячених розкриттю поглядів А.С. Макаренка на проблеми виховання, дослідник Я. Резнік основним постулатом вважав віру в людину (доречно зазначити, що А. Макаренко працював з “важкими” підлітками, а це титанічна праця – Г.К.). “Нелегко було Макаренкокові, – писав учений, – відійти від біографій своїх вихованців, за огидною зовнішністю безпритульного, злодія, шахрая і повії побачити людську гідність і благородні людські якості. Але запалений горьківським оптимізмом Макаренко проектував ці хороші якості навіть там, де, здавалося б, для цього не було ніяких підстав. І досвід завжди показував правдивість і корисність цих проектувань, утвердивши його в потребі піднести свою практику до найважливішого педагогічного правила” [8, с. 3]. А.С. Макаренко вірив, що в душі кожної дитини й підлітка криється часом глибоко заховане почуття людської гідності, почуття честі, бажання бути добрим, мужнім, таким, що заслуговує загальної поваги [10, с. 174 – 178]. На жаль, на сьогодні бракує саме цього підходу: зрозуміти душу дитини, не дати їй загубитися у вирії людського життя, власним єством довести, що вона [дитина] є тим стержнем людського, заради якого триває життя на Землі.

Метою нашої статті послугувала гуманістична система виховання А.С. Макаренка – це створення умов для розвитку всебічнорозвиненої особистості, формування національної свідомості, громадської зрілості, моральних та етичних цінностей, відповідальність та високопорядність молоді людини перед собою і суспільством в тісному зв'язку із життям, набуттям практичних навичок.

Щоб бути справжнім педагогом, потрібно любити дітей, все життя працювати над професійним вдосконаленням і життєвим постулатом повинні бути слова корифея педагогічної думки “...серце віддаю дітям...,” так було і в житті видатного педагога.

У ході свого виховного експерименту педагог розкрив вплив середовища, навчального закладу та сім'ї на формування особистості, визначив співвідношення мети і засобів виховання, зовнішніх і внутрішніх стимулів існування колективу та особи, розкрив основи педагогічної логіки, створив і реалізував нові методи формування особистості [4, с. 18].

Незбагнений апостол у педагогіці, А.С. Макаренко своїм життєвим прикладом виховував молоде покоління, завдячуючи своєму сімейному вихованню. Сім'я – школа – суспільство, на думку педагога, є пріоритетними у вихованні, навчанні, змужнінні особистості. Доречно зазначити, що зростав Антон Макаренко в атмосфері чесної, порядної робітничої сім'ї. Його батько вів скромне і строге життя. Людиною він був, як кажуть, самостійною в мисленні і діях. Мати була розумною, вимогливою до себе і людей, роботящою жінкою, ніжною матір'ю, хорошим другом чоловікові. Саме такі родинні

стосунки, такий приклад батьків і сформував цю непересічну особистість Життя складалося так, що юному Макаренку доводилося заради заробітку готувати до переекзаменовок дванадцятирічного сина багатого поміщика. В сім'ї цього поміщика він спостерігав духовну убогість, крайню вузькість поглядів, звірячу зажерливість і т. ін. Пізніше у спогадах педагог напише: "Повертаючись у свою робітничу сім'ю, я був глибоко переконаний, що побував у світі антиподів, таких для мене чужих і огидних, що з робітничим світом неможливе ніяке порівняння.

Мій світ був незмірно багатший і яскравіший. Тут були справжні творці людської культури: робітники, вчителі, інженери, студенти. Тут були індивідуальності, переконання, прагнення, суперечки, тут була боротьба. Приятелі мого батька, такі самі, як він, старі "майстри," були розумніші, дотепніші і людяніші від аристократів..." [7, с. 6, 9]. Ось чому такого великого значення педагог надає сім'ї у вихованні дитини.

Важливого значення А.С. Макаренко приділяє підготовці самого вчителя, реалізації його як професіонала, наголошуючи, що праця педагога є необхідною і важливою не тільки для учнів, яких він навчає, вона є важливою й потрібною для самого учителя: постійно розширювати свій кругозір, удосконалювати свою педагогічну майстерність, загартовувати волю, всебічно пізнавати життя, людей. "Ми, вчителі, – згадував Макаренко, – увесь свій час проводили з дітьми... За давньою вчительською традицією, ми, звичайно, віддавалися прекрасним мріям: сіяли розумне, добре, вічне, рік у рік робили випуски і раділи, проводжаючи хлопчиків і дівчаток у життя" [6, с.17]. Духовність і моральність вчителя є запорукою справжнього педагога, а "справжнім педагогом може вважати себе той, хто в кожному своєму вихованцеві бачить людину в майбутньому" [9, с. 119] і показав не лише свої знання, а й "моральне право вчити і виховувати" [Там само, с.46].

Педагогічна етика А.С. Макаренка – присяга педагога на вірність людям, уміння правильно розв'язувати завдання педагогічної науки і практики, висунуті сучасністю. Відомо, що справжня педагогіка народжується тоді, коли у людини виникає глибока зацікавленість людьми, коли вона радіє від того, що перед нею дитина, людина, але "дуже важливо пам'ятати досвід Макаренка про те, що свою любов не треба показувати дітям" [7, с. 300– 301].

У "Програмі особистості," розробленій Макаренком, говорилося про необхідність навчатися так організовувати виховання, щоб "наші досягнення характеризувалися удосконаленням системи даної особистості в цілому" [7, с.71]. Саме тому А. Макаренко надавав великого значення навчальному закладу. Школа – це колектив, на думку педагога, є системою взаємин, яка і є справжнім вихователем особи. На жаль, те що ми бачимо в школі, можна назвати видимістю колектива. Дивуючись з цього факту, А.С. Макаренко писав: "Наша шкільна мережа, якою вправі гордитися країна, являє собою у педагогічному секторі розпорошену масу однаків-учителів і в учнівському – масу розрізнених класів, тільки механічно зв'язаних сусідством у спільному шкільному будинку. Школи як єдиного колективу, як цілісного закладу не знають у нас ні педагоги, ні діти, ні сім'я, ні громадськість. І саме в цьому криється корінь лиха" [6, с. 353]. На жаль, ця проблема існує й до сьогодні: переповнення класів, укрупнення шкіл, а це посилюється слабкістю контактів між школярами різного віку, дефіцитом вимогливості і поваги, нездатністю школи вести за собою сім'ю, а також контролювати позашкільне життя учнів. Справжній колектив, – а саме такий був колектив у А.С. Макаренка, – для того й створюється, щоб у школу вдихнути душу, щоб у ній запанували свобода і справедливість, красива й горда дисципліна. Щоб не виникало всіляких "негативних явищ. І все це не якась недосяжна мрія, а цілком реальна, доступна норма" [5, с.29]

Велике значення у вихованні підростаючого покоління має суспільство. А.С. Макаренко не раз підкреслював свою впевненість в необмеженій могутності виховної роботи, особливо в суспільстві. "Я не знаю жодного випадку, коли б повноцінний характер виник без здорових виховних умов, або, навпаки, коли характер знівечений вийшов би, незважаючи на правильну виховну роботу" [7, с. 300–301], а це велика віра в педагогічні знання, в педагогічний досвід, педагогічне мистецтво, а також в невичерпні виховні

можливості нашого суспільства, в його гуманізм і життєстверджуючі перспективи. Педагогіка Макаренка була народжена життям і призначена служити життю. І тому виховання людської особистості, на думку великого педагога, є “ваша власна поведінка – вирішальна річ. Не думайте, що ви виховуєте дитину тільки тоді, коли з нею розмовляєте або повчаєте її, або караєте її. Ви виховуєте її в кожний момент вашого життя, навіть тоді, коли вас немає вдома. Як ви одягаєтесь, як ви розмовляєте з різними людьми і про інших людей, як ви радієте або сумуєте, як ви поводитесь із друзями та ворогами, як ви смієтесь, читаєте газету, – все це має для дитини велике значення. Найменші зміни в тоні дитина бачить або відчуває, всі повороти вашої думки доходять до неї невидимими шляхами, – ви їх не помічаєте,” [1, с. 17] це ті педагогічні ази, які не втратили актуальності до сьогодні. Ми повинні зрозуміти, що своїм прикладом, своєю поведінкою, своїми вчинками щоденно, щомиті ми виховуємо і формуємо дитину як особистість, як громадянина із загальнолюдськими цінностями.

Таким чином, постать А.С. Макаренка є незбагненою і неоціненою в історії педагогіки як вітчизняної так і зарубіжної. Його педагогічні ідеї в комплексі з іншими маргінальними науками є актуальними й пріоритетними у вихованні підростаючого покоління. “Такі люди, як Макаренко, показують, що коли кожна людина відчує і зрозуміє своє значення в її повсякденній роботі, то чимало недоліків і бідувань, які характеризують суспільство навіть наших днів, можуть зникнути” [3, с. 632 – 633].

У наступних студіях плануємо зупинитися на інших складових гуманістичного виховання в контексті педагогічних ідей славетного **вчителя** (підкрес. – авт.) від Бога.

Список використаних джерел

1. Антон Семенович Макаренко / [упор. П.Г. Лисенко, І.С. Убийвовк]. К.: Рад. шк., 1978. – С. 17
2. Антон Макаренко: Харківська трудова колонія ім. М. Горького (в документах і матеріалах 1926–1928 рр.): монографія / І.Ф. Кривонос, Н.М. Тарасевич, А.В. Ткаченко [за ред. І.А. Зязюна]. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 351 с.
3. Бернал Джон. Наука в історії суспільства / Джон Бернал.– М., 1956. – С. 632 – 633.
4. Кухар Л.А. Інженер людських душ / Л.А. Кухар // Шкільна бібліотека. – 2008. – № 2. – С. 18.
5. Макаренко А.С. Методика виховної роботи / А.С. Макаренко. – К.: Рад. шк., 1990. – 366 с.
6. Макаренко А.С. Твори: у 7 т. – Т. 5. –К., 1953 – 1955.
7. Ніжинський М.П. Життя і педагогічна діяльність А.С. Макаренка (творчий шлях) / М.П. Ніжинський. – Вид-во “Радянська школа”. – К., 1967. – 304 с.
8. Резнік Я. Виховні бесіди / Я. Резнік // Радянська освіта. – 1940.– № 21. – С. 3.
9. Сухомлинський В.О. Суспільство і вчитель / В.О. Сухомлинський // Вибр. твори в 5 т.– К.: Рад. шк., 1977.– Т.5. – С. 119.
10. Шевченко С.М. Маловідома сторінка в Макаренкознавстві / С.М. Шевченко // Педагогіка і психологія. – 2003. –№ 3–4. – С. 174 – 178.

Стаття надійшла до редакції 18.02. 2013

Кочерга Г.

Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького, Україна

МАКАРЕНКОВСКАЯ ПЕДАГОГИКА В КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ИЗМЕРЕНИИ

В статье установлено отдельные аспекты гуманистической системы воспитания А.С. Макаренко, которая имеет теоретическое основание, базируется на определенных принципах, подчеркивает воспитательные уровни воздействия на личность, применяет гуманистические методы воспитания – все это вместе дает возможность увидеть результативность гуманистического подхода в учебно-воспитательном процессе в формуле семья – школа – общество. Гуманистическая педагогика предполагает прежде индивидуальный подход, доверительные отношения, уважение к личности, сотрудничество родителей, учеников, учителей.

Ключевые слова: А.С. Макаренко, гуманистическая система воспитания, семья, школа, общество, педагогика, учитель, учебно-воспитательный процесс.

Kocherga G.

The National University at Cherkasy named after Bohdan Khmelnytsky Cherkasy, Ukraine

MAKARENKO'S PEDAGOGY IN CULTURAL AND EDUCATIONAL DIMENSION

The article finds humanistic education system of A.S. Makarenko, which has a theoretical foundation, is based on certain principles, emphasizes the educational levels of influence on personality, uses human methods of education – all these gives the opportunity to see the impact of the humanistic approach to the educational process in the formula family – school – community. Humanistic pedagogy involves primarily the personal approach, trusting relationship, respect for the individual, cooperation of parents, students, teachers.

Keywords: A.S. Makarenko, a humanistic education system, a family, a school, a society, a pedagogy, a teacher.

УДК 378

**ЛАУРА КРАЕВА
ИННА КРАЕВА**

Сыктывкарский государственный университет, Россия

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОТРАСЛИ

В статье раскрывается значимость непрерывного педагогического образования и анализируются результаты маркетингового исследования дополнительного профессионального образования специалистов образовательной области.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование, маркетинговое исследование, повышение квалификации.

Постановка проблемы. Тот факт, что процесс становления личности сознательно и подсознательно происходит непрерывно при обучении в образовательных учреждениях различных ступеней, в самообразовании, на работе, в общении с родителями и сверстниками, указывает на непрерывный характер образования личности на протяжении всей жизни и обуславливает необходимость создания условий для реализации образовательных потребностей личности на всех возрастных этапах. Одним из основных принципов государственной политики в сфере образования является непрерывность образования. Оно становится основополагающим принципом существования глобальной образовательной системы, в которой человек участвует в течение всей своей жизни в соответствии с потребностями личности.

Таким образом, исходным концептуальным положением современного образования является его непрерывность, а основными принципами непрерывного образования принято считать следующие:

- принцип своевременного обновления базовых научных знаний для всех, так как знания быстро устаревают;
- принцип инвестирования образования основывается на признании приоритетности его в обществе, материальные вложения в него всегда выгодны не только в духовном, но и в экономическом отношении;
- принцип субъект-субъектных отношений между участниками образовательной деятельности реализуется в том случае, когда обучающийся перестает быть только слушателем, потребителем информации, а преподаватель в большей степени превращается в консультанта, наставника, посредника;
- принцип оценки результативности полученного образования существенным образом меняет подходы к пониманию и признанию результатов учебной деятельности и их оценке;
- принцип приближения образования к дому, поскольку большинство людей стремится получить образование по месту жительства.

Назрела необходимость разработки национальной образовательной парадигмы непрерывного образования, включающей федеральный и региональный компоненты государственных образовательных стандартов непрерывного образования. Эта регламентирующая система должна быть в свою очередь дополнена системой дополнительного образования и различными формами самообразования.

Одной из форм непрерывного образования является система повышения квалификации. Развитие ее – необходимое условие поддержания профессионального статуса специалиста. Социально-экономическая ситуация в стране в целом и в образовательном учреждении в частности во многом определяются профессиональной компетентностью именно педагогических кадров, уточнение путей формирования которой – **цель** нашей статьи.

Изложение основного материала исследования. Для совершенствования системы повышения квалификации в Институте педагогического образования Сыктывкарского государственного университета было изучено мнение учителей, преподавателей и руководителей различных образовательных учреждений Республики Коми. В частности, изучалось мнение респондентов о необходимости прохождения курсов, об источниках получения информации, о новинках и новшествах в образовательном процессе, об интересах слушателей в различных научных областях, о наличии опыта выступлений на общепедагогических мероприятиях. Кроме того, респонденты в анкете должны были указать тему профессионального самообразования и авторские разработки рабочих программ, пособий и др.

В анкетировании приняли участие 39 преподавателей колледжей, лицеев (32%), 24 заместителя директора по учебно-воспитательной работе (20%), 14 методистов (11%), 25 учителей (20%), 12 педагогов дополнительного образования (10%), 2 зав.отделами РУНО (2%) и 6 человек, занимающих другие должности (5%). Всего было опрошено 122 респондента.

Возрастной состав слушателей: 20-30 лет – 28 человек (27%), 30-40 лет – 22 человека (21%), 40-50 лет – 35 человек (36%), 50-60 лет – 15 человек (16%).

В маркетинговом исследовании приняли участие преподаватели, имеющие разный стаж работы: до 5 лет – 20 человек (17%), 5-10 лет – 19 человек (16%), 10-15 лет – 19 человек (16%), 15-20 лет – 20 человек (17%) и более 20 лет – 40 человек (34%).

Имеют высшее образование 110 преподавателей (90%), неполное высшее – 1 человек (1%), среднее педагогическое образование – 11 человек (9%).

Авторские разработки респондентов касаются в основном учебных программ по преподаваемым дисциплинам, значительно меньше слушатели работали над методическими пособиями («Формирование общественного мнения», «Проблемный урок», «Историческая память в устной традиции коми»).

Респонденты имеют достаточно большой опыт участия в общепедагогических мероприятиях: 76 раз выступали на методических объединениях своих образовательных учреждений (26%), 70 раз выступали на педагогических советах (25%), 33 раза (12%) – на методических объединениях муниципального уровня, 27 респондентов (10%) выступали на научно-практических конференциях, 39 слушателей (14%) принимали участие в организации и проведении общепедагогических мероприятий, 23 респондента (8%) проводили мастер-классы, 15 слушателей (5%) участвовали в организации и проведении других форм работы.

Темы профессионального самообразования респондентов самые разнообразные, перечислим некоторые из них: связь теории с практикой; самостоятельная работа на уроках химии; групповая форма обучения; развитие познавательного интереса учащихся на уроках химии; личностно-ориентированный урок; повышение качества обучения через применение новых педагогических технологий; активные методы обучения; индивидуальная работа с учащимися; дифференцированное обучение в старших классах; духовно-нравственное воспитание и др.

Анализ полученных данных позволяет заключить, что не все респонденты имеют темы профессионального самообразования. Чаще всего респонденты работают над темами: «Самостоятельная работа учащихся на уроке», «Современные педагогические технологии». Часть респондентов не видят разницы между авторскими разработками и темами профессионального самообразования. Так, разработку учебных программ и методических указаний они отнесли к темам профессионального самообразования. Следует отметить также недостаточно четкую формулировку некоторых из этих тем («Экономика отрасли», «Обучение в биологии» и др.).

Изучался вопрос о необходимости прохождения курсов повышения квалификации. 48 респондентов (31%) такую необходимость связывают с желанием оформить свой педагогический опыт; 35 респондентов (22%) это связывают с требованиями администрации образовательного учреждения, в котором они работают; 10 респондентов (6%) – с требованиями вышестоящих органов (аттестация учреждения); 64 респондента (41%) считают, что такая необходимость обусловлена повышением собственной квалификации (аттестация педагога).

Из каких источников слушатели получают информацию о новинках и новшествах в образовательном процессе? Были получены следующие данные: 110 респондентов (28%) такую информацию черпают из методической литературы; 48 респондентов (12%) пользуются Интернетом; 38 респондентов (10%) получают информацию о новинках на методических объединениях учителей своей специальности; 62 слушателя (16%) о новинках узнают на курсах повышения квалификации (в Коми республиканском институте развития образования и повышения квалификации); 35 респондентов (9%) получают новую информацию на разовых семинарах, организованных другими учреждениями; 41 респондент (10%) пользуются советами коллег; 44 слушателя (11%) получают новые знания на инструктажах, организованных администрацией своего учреждения; 14 респондентов (4%) используют с этой целью другие источники.

На вопрос: «Из каких источников получаете сведения о курсах повышения квалификации, в которых приняли участие?» – были получены следующие ответы. 88 человек (77%) получили такую информацию от администрации школы (РУНО); 8 респондентов (7%) – от коллег; 7 слушателей (6%) – из рекламных буклетов; 1 слушатель (1%) – из объявлений в СМИ и 10 респондентов (9%) – из других источников, которые не были названы.

Анализ ответов на вопрос: «В каких научных областях или направлениях хотелось бы получить современную (новую) информацию для своей профессиональной компетенции?» – позволил представить следующую картину. 89 респондентов (30%) хотели бы получить новую информацию о современных педагогических технологиях; 57 респондентов (20%) – из области методики преподавания; 41 респондент (14%) хотели бы владеть новой информацией из раздела «Управление образовательными системами»; 34 респондента (12%) желали бы обновить знания по психологии; 33 слушателя (11%) хотели бы узнать новую информацию по проектированию образовательного процесса; 25 респондентов (9%) хотели бы получить современную информацию по педагогике и 11 респондентов (4%) – из других научных областей и направлений.

Респондентами были высказаны следующие пожелания по организации курсов:

- разделение курсов по типам учебных заведений и уровням освоения программ;
- показывать конкретные приемы, технологии и методики преподавания разных учебных дисциплин;
- ввести занятия за круглым столом, обмениваться мнениями;
- рассматривать вопросы конкретно (по предметам);
- больше проводить занятий в форме дискуссий, диспутов;
- чаще организовывать подобные курсы;
- увеличить количество часов;
- дать материал по вопросам организации самостоятельной работы с учащимися;
- больше давать занятий по современным педагогическим технологиям.

Таким образом, пожелания респондентов касаются, прежде всего, организации и методики проведения курсов. Они предлагают шире использовать активные формы и методы обучения, а также организовывать курсы по методике преподавания дисциплин, современным педагогическим технологиям и технологиям организации самостоятельной работы с учащимися.

Маркетинговый анализ показал, что у педагогических работников практически не возникает проблем, связанных с инновационными изменениями в современном образовании. На наш взгляд, это связано с тем, что не всегда руководители образования большое внимание уделяют управлению персоналом, а потому не ставят четко и ясно новые задачи, связанные с инновационными процессами.

Выводы. Таким образом, право на образование должно реализовываться всю жизнь. Его следует рассматривать как право и обязанность человека на непрерывное образование. Следует продвигать концепцию образования на протяжении всей жизни человека со всеми ее преимуществами – гибкостью, разнообразием и доступностью во времени и пространстве. Это и курсы, семинары, открытые университеты, круглые столы, летние школы, молодежные лагеря, дистанционные курсы и т.д. Важным условием реализации идеи непрерывного образования является активная самообразовательная деятельность людей всех возрастов.

Список использованных источников

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Региональная модель непрерывного педагогического образования, реализуемая в классическом университете (на примере Сыктывкарского государственного университета): Монография / Под ред. О.В. Уваровской. – Сыктывкар: Изд-во СыктГУ, 2007. – 82с.
3. Черникова Т.В. Управление развитием образовательного учреждения: Учебно-методическое пособие / Т.В. Черникова. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 304с.

Стаття надійшла до редакції 06.02.2013

Краєва Л.

Краєва І.

Сиктивкарський державний університет, Росія

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ФАХІВЦІВ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

В статті розкривається значущість безперервної педагогічної освіти і аналізуються результати маркетингового дослідження додаткової професійної освіти фахівців освітньої галузі.

Ключові слова: безперервна педагогічна освіта, маркетингове дослідження, підвищення кваліфікації.

Kraeva L.

Kraeva I.

Syktvkar State University, Russia

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SPECIALISTS IN THE AREA OF EDUCATION

The paper shows the importance of continuous pedagogical education and analyzes the results of marketing research of additional professional training for specialists in the area of education.

Keywords: continuous pedagogical education, marketing research, professional development.

УДК 378.22.014.553:316.43

ЮРІЙ КРАЩЕНКО

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ КРИТЕРІЙ ВИХОВАНOSTI ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ

Охарактеризовано емоційно-ціннісний критерій вихованості лідерських якостей майбутніх учителів у системі студентського самоврядування. Виокремлено відповідні показники критерію – прагнення удосконалювати життя колективу, бажання допомагати іншим, гуманістична спрямованість.

Ключові слова: критерій, лідер, колектив, лідерські якості, система студентського самоврядування, майбутній учитель, гуманістична спрямованість, мотивація, ціннісні орієнтації.

Постановка проблеми. Діяльність студентського самоврядування вищих педагогічних навчальних закладів значною мірою залежить від ставлення до мети діяльності кожного майбутнього вчителя, наявності в нього відповідних мотивів участі в самоврядуванні. Виникає основна суперечність між цілями діяльності колективу (студентського самоврядування), змістом, процедурою організації та ставленням до них кожного студента. Умовою розв'язання цієї суперечності та перетворення її в рушійну силу розвитку студентського самоврядування є сформованість групового мотиву діяльності (за М. Рожковим [7]), яку розуміють як діалектичну єдність мотивів членів групи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У цілому, система студентського самоврядування виховує в майбутніх учителів почуття соціальної відповідальності, що передбачає усвідомлення власних мотивів діяльності та адекватну оцінку здібностей; співвіднесення особистісних цілей та задач колективної діяльності, її гуманістичного характеру. Як стверджують І. Зязюн, Н. Тарасевич, Л. Крамущенко, І. Кривонос, О. Мирошник, В. Семиченко, саме гуманістична спрямованість є системотвірним чинником та найголовнішою характеристикою педагогічної майстерності вчителя [6, с. 25-26].

Систему студентського самоврядування визначаємо як цілісний структурний механізм, який дозволяє студентам шляхом самоорганізованої діяльності брати участь у керівництві справами свого колективу у взаємодії зі всіма органами управління вищим навчальним закладом, захищати власні права та інтереси, сприяє гармонійному розвитку особистості майбутнього фахівця, виховуючи лідерські якості, соціальну активність [5, с. 7].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). На підставі теоретичного та емпіричного аналізу діяльності учасників студентського самоврядування розробити характеристики емоційно-ціннісного критерію, відповідні показники та рівні вихованості лідерських якостей майбутніх учителів у системі студентського самоврядування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мотивацію особистості С. Головін розуміє як сукупність усвідомлюваних і неусвідомлюваних психічних факторів, що спонукають людину до реалізації окремих дій, які пояснюють чи виправдовують її поведінку, зумовлюють кінцевий результат її діяльності. Мотиви складають психологічну передумову поведінкової сфери людини, формують і коригують особистісну діяльність, виступають рушійною і, водночас, гальмівною силою [9, с. 198].

Мотиви визначаються ціннісними орієнтаціями особистості. Так, С. Рубінштейн зазначав, що в діяльності людини із задоволення безпосередніх громадських обов'язків основою є шкала цінностей, а в задоволенні індивідуальних потреб через громадсько-активну діяльність реалізується ставлення індивіда до суспільства [8, с. 251].

Саме в студентському віці, на думку Б. Ананьєва, який зробив великий внесок у вивчення студентства, перетворення мотивації, всієї системи ціннісних орієнтацій, з одного боку, та інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією, з іншого, – є центральним періодом формування характеру та інтелекту [1].

Солідаризуємося з позицією Л. Уманського та А. Лутошкіна, котрі відводили мотивації та ціннісним орієнтаціям лідера домінуючу роль. Учені стверджують: щоб лідирувати, керувати, спрямовувати людей, треба знати, які потреби лежать в основі активності особистості, якими цілями та мотивами вона керується в тій чи іншій діяльності, які її інтереси, ідеали, переконання, тобто «спрямованість особистості». Психологічним ядром спрямованості, її внутрішніми рушіями є система провідних мотивів діяльності [10, с. 17].

З метою визначення мотивів, які спонукають майбутніх учителів до діяльності в студентському самоврядуванні, в 2010 році проведено опитування серед 438 студентів II-IV курсів Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Волинського національного університету імені Лесі Українки. На задоволення власних інтересів як головний мотив участі в студентському самоврядуванні вказують 27 % респондентів. Мотив самореалізації називають 54 % опитаних. 7 % майбутніх учителів свою діяльність у студентському самоврядуванні мотивують бажанням вирішити власні проблеми та отримати певні матеріальні винагороди. І лише 11 % мотивують бажанням допомогти людям. Як засвідчують дослідження, є частина студентів, котрим притаманний певний рівень меркантильності та утилітарного прагматизму. Загалом, мотиви самореалізації та особистісних досягнень домінують над мотивами емпатії, альтруїзму, творення командного духу, дружньої взаємодітримки. Разом з тим, це робить студентське самоврядування цінністю для майбутнього вчителя, оскільки життєвий успіх значною мірою детермінований самореалізацією.

Визначення емоційно-ціннісного критерію ми проводили з використанням кількох методик.

1. Шкала оцінки потреби в досягненні [3, с. 361-362]. Опитувальник складається з 22 суджень, з приводу яких можливі два варіанти відповідей – «так» чи «ні». Підрахунок результатів засвідчив, що 26 % майбутніх учителів мають низький рівень мотивації досягнення, 59 % – середній рівень, 15 % – високий.

2. Методика «Визначення спрямованості особистості» (орієнтаційна анкета Б. Басса). Анкета складається з 27 пунктів-суджень, до кожного з яких можливі три варіанти відповіді, що співвідносяться з трьома видами спрямованості особистості. Респондентам пропонується обрати одну відповідь, яка найбільшою мірою відображає його думку чи відбиває реальність, та ще одну, яка, навпаки, найвіддаленіша від його думки чи найменше відображає реальність.

Методика дала можливість встановити, що 46 % майбутніх учителів спрямовані на спілкування та взаєморозуміння, тобто намагаються за будь яких умов підтримувати взаємини з іншими, орієнтуються на колективну діяльність, хочуть соціального схвалення, потребують прихильності та емоційних стосунків із людьми. Для 35 % респондентів характерна спрямованість на себе, яка полягає в очікуванні винагород та задоволення незалежно від роботи, яку вони виконують. Такі особи можуть проявляти агресивність у досягненні статусу, владність, схильність до суперництва, дратівливість, тривожність, інтровертованість. Лише 19 % майбутніх учителів спрямовані на виконання завдання. Ці студенти будуть охоче співпрацювати з колективом, що підвищує продуктивність групи в цілому, їм властиве намагання відстояти власну думку на користь загальної справи, орієнтація на ділову співпрацю.

3. Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича [2, с. 217-219], яка ґрунтується на поділі усіх цінностей на два типи: термінальні (цінності-цілі) та інструментальні (цінності-засоби). До термінальних цінностей належить, наприклад, «продуктивне життя»

(максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей). До інструментальних відносять, наприклад, «високі вимоги до життя й високі домагання». До кожної групи в методиці віднесено 18 цінностей. У цих списках досліджуваний присвоює кожній цінності ранговий номер, спочатку термінальним, потім інструментальним. На основі отриманих рангів складається ієрархія відповідних цінностей.

Пріоритетними для майбутніх учителів є цінності «здоров'я» (рангове місце 1,4), «матеріально забезпечене життя» (1,9), «продуктивне життя» (2,1), «наявність хороших і вірних друзів» (2,3), «кохання» (духовна і фізична близькість з коханою людиною) (2,4), «щасливе сімейне життя» (3,1), «воля» (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках) (3,4), «розваги» (приємне проведення часу, відсутність обов'язків) (4,0). Останні місця в рангах суб'єктивної значущості термінальних цінностей посідають «творчість» (можливість творчої діяльності) (16,2) та «краса природи та мистецтва» (відчуття прекрасного в природі та мистецтві) (17,2). Студенти віддають пріоритет цінностям особистого життя та матеріальним, водночас мало значущі для них естетичні й цінності самовдосконалення.

Серед інструментальних цінностей майбутні вчителі обирають «життєрадісність» (почуття гумору) (2,3), «освіченість» (широта знань, висока загальна культура) (3,2), «чуйність» (турботливість) (3,9). Цінності самовдосконалення, як-от «вихованість» (гарні манери) (10,2), «старанність» (дисциплінованість) (13,1), «відповідальність» (почуття обов'язку, вміння тримати своє слово) (15,2) не є домінуючими для сучасних студентів. Як засвідчують дослідження, серед інструментальних цінностей більшість майбутніх учителів віддають перевагу емоційним цінностям. Високу значущість для них мають цінності інтелектуальні й міжособистісного спілкування. Це цілком природно з огляду на вік досліджуваних (період у «рожевих окулярах»). Низька за значенням група цінностей самовдосконалення. Цінності професійної самореалізації і вольові серед інших груп цінностей посідають середнє положення.

На запитання «Якими цінностями та мотивами ти керуєшся, коли здійснюєш свою діяльність у студентському самоврядуванні? Навіщо це тобі потрібно?» майбутні вчителі, зокрема, відповідають «Перш за все – самоутвердження та самовдосконалення, усвідомлення того, що студентські роки найкращі, підштовхує до того, аби прожити їх яскраво і повно» (Галина З.), «Якщо потрібна допомога – допомогти, порадити, щось змінити на краще, поділитися знаннями» (Оксана К.), «Моральними цінностями: чесністю, порядністю, відповідальністю. Саме це дає мотив самореалізації та відчуття власної значущості» (Тетяна М.), «Прагнення бути кращим у всьому, бажання досягти перемоги» (Максим М.), «Здобути авторитет серед викладачів та покращити свої успіхи в навчанні» (Андрій К).

Мета лідерства, в цілому, – перетворення навколишнього світу на краще, стимулювання позитивних змін в людях, але, як засвідчують наші дослідження, часто цінності студентів не збігаються з цією метою. Результати опитування та анкетування студентів свідчать про необхідність цілеспрямованого виховання в майбутніх учителів професійно значущих цінностей.

Аналіз наукової літератури та опитування дозволили виокремити складники емоційно-ціннісного критерію вихованості лідерських якостей майбутніх учителів: мотиви (прагнення вдосконалювати життя колективу, розбудовувати виховне середовище, потреби в самореалізації, інтереси, бажання допомагати іншим, бути членом єдиної команди, прагнення бути лідером у самоврядуванні) та ціннісні орієнтації (гуманістична спрямованість, усвідомлення значущості майбутньої професійної діяльності).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Аналіз теоретичних напрацювань та емпіричних досліджень дає підстави для характеристики рівнів вихованості лідерських якостей майбутніх учителів за емоційно-ціннісним критерієм – високого, середнього та низького.

Високому рівню вихованості лідерських якостей за емоційно-ціннісним критерієм притаманні наступні показники: прагнення бути лідером у студентському самоврядуванні, провідні мотиви – бажання допомагати іншим студентам (гуманістична

спрямованість, альтруїзм) та самореалізація; усвідомлює себе частиною єдиної команди, ідентифікує себе зі студентським самоврядуванням; усвідомлює значення своєї діяльності в студентському самоврядуванні для виховання в себе необхідних професійно значущих якостей як майбутнього вчителя.

Середній рівень вихованості лідерських якостей за емоційно-ціннісним критерієм характеризують: нестійке прагнення бути лідером, проявляє свої лідерські якості під впливом зовнішніх мотивів; інтерес до діяльності в студентському самоврядуванні проявляє хаотично, разом з тим, усвідомлює значення майбутньої професійної вчительської діяльності; майже не ідентифікує себе з системою студентського самоврядування.

Низький рівень вихованості лідерських якостей за емоційно-ціннісним критерієм проявляється у таких показниках: не прагне до лідерства в студентському самоврядуванні; не цікавиться студентським життям, відзначається нестійкою мотивацією у навчанні; бажання допомоги іншим студентам проявляється рідко; значення майбутньої професійної діяльності не усвідомлює.

З метою цілісного виховання лідерських якостей майбутніх учителів у системі студентського самоврядування розроблена відповідна методика та молодіжний проект «Школа місцевого і студентського самоврядування «Лідер майбутнього» [4, 5].

Список використаної літератури

1. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человеческого знания: избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – 287 с/
2. Буленко Т. В. Діагностика особистості в практичній діяльності психолога : наук.-метод. посіб. / Т. В. Буленко, М. І. Мушкевич, Р. П. Федоренко. – Луцьк : Вежа, 1996. – 311 с.
3. Корольчук М. С. Психодіагностика : навч. посіб. для вищ. навч. закл. / М. С. Корольчук, В. І. Осьодло, за заг. ред. М. С. Корольчука. – К. : Ельга, Ніка-Центр, 2009. – 400 с.
4. Кращенко Ю. П. Виховання лідерських якостей майбутніх учителів у Полтавському молодіжному проекті «Школа місцевого і студентського самоврядування «Лідер майбутнього» / Ю. П. Кращенко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2011. – № 3. – С. 398–404. – (Педагогіка).
5. Кращенко Ю. П. Виховання лідерських якостей майбутніх учителів у системі студентського самоврядування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Ю. П. Кращенко ; Ін-т проблем виховання НАПН України. – К., 2012. – 20 с.
6. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос, О. Г. Мирошник, В. А. Семиченко, Н. М. Тарасевич ; за ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., доп. і перероб. – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
7. Рожков М. И. Развитие самоуправления в ученических коллективах / М. И. Рожков. – Казань : Татарское кн. изд-во, 1987. – 119 с.
8. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С. Л. Рубинштейн. – М. : АПН РСФСР, 1957. – 328 с.
9. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Донецк, 2000. – 314 с.
10. Уманский Л. И. Психология и педагогика работы комсорга / Л. И. Уманский, А. Н. Лутошкин. – 3-е изд. – М. : Мол. гвардия, 1984. – 206 с.

Стаття надійшла до редакції 17.03.2013.

Кращенко Ю.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫЙ КРИТЕРИЙ ВОСПИТАННОСТИ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

Охарактеризован эмоционально-ценностный критерий воспитанности лидерских качеств будущих учителей в системе студенческого самоуправления. Выделены соответствующие показатели критерия – стремление совершенствовать жизнь коллектива, желание помогать другим, гуманистическая направленность.

Ключевые слова: критерий, лидер, коллектив, лидерские качества, система студенческого самоуправления, будущий учитель, гуманистическая направленность, мотивация, ценностные ориентации.

Krashchenko Y.

Poltava national pedagogical university named after V.Korolenko

EMOTIONAL-VALUE CRITERION OF THE FUTURE TEACHER LEADERSHIP SKILLS BRINGING UP IN THE SYSTEM OF STUDENT SELF-GOVERNMENT

The emotional-value criterion of the future teacher's leadership skills bringing up in the system of student self-government is described. The appropriate indicators of the criterion-aspiration of improving the life of the student community, the wish to help the other people, humanistic orientation are distinguished.

Key words: *criteria, leader, student community, leadership, the system of student self-government, the future teacher, humanistic orientation, motivation, values orientation.*

УДК 378.22: 316.647.5

ІРИНА КРИВОШАПКА

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

НАВЧАЛЬНІ ТА ВИХОВНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ПІД ЧАС НАВЧАННЯ В МАГІСТРАТУРІ

Аналізується толерантність як особистісна риса випускника магістратури педагогічного ВНЗ з позицій її професійної значущості та соціальної необхідності і з орієнтацією на визначення необхідних для її формування у ході навчально-виховного процесу магістратури умов.

Ключові слова: *вища школа, магістратура, навчально-виховний процес, формування, викладач, толерантність.*

Постановка проблеми. Освіта в Україні відіграє значну роль у системі соціальних інституцій, виконує традиційні функції формування знань, умінь і навичок у сфері професійної діяльності, розвиває в молоді ерудицію та інтелект і реально визначає культурні орієнтири майбутнього суспільства. Тому сталі стереотипи в системі управління освітою не повинні перешкоджати соціокультурним засадам і прагненням сучасної молоді до ініціативи, інновацій, повної самореалізації. Головне – створити середовище, в якому суб'єкти навчально-виховного процесу були б спроможні вчитися й працювати для досягнення спільної мети [4, с. 84.].

У цьому контексті метою і засобом успішної професійної підготовки в умовах магістратури слід розглядати толерантність як незамінну в сучасних умовах особистісну рису освіченої людини, і насамперед – педагога.

Аналіз досліджень і публікацій. Незважаючи на відносну новизну проблеми підготовки педагогічних кадрів в умовах магістратури, у дослідженнях останніх років знаходимо цінні теоретичні набутки, що можуть розглядатися як основа для вирішення поставленого питання. Так, проблему формування гуманістичних цінностей майбутніх педагогів розглядали М. Боришевський, М. Гриньова, Р. Костенко, В. Кузнєцова, Н. Тарасевич, Г. Шевченко. Потенціал навчально-виховного середовища вищого навчального закладу щодо розвитку особистісних якостей студентів досліджували Г. Васянович, І. Зязюн, Г. Дегтяр, І. Краснощок, Л. Кекух, О. Мірошніченко, Л. Римар, О. Полякова, Л. Хомич. Специфіку навчально-виховного процесу в магістратурі вивчають С. Вітвицька, О. Гура, І. Козич, В. Павлова, С. Чорна Проблема формування толерантності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки лягла в основу дисертаційного дослідження Ю. Тодорцевої (2004), проте особливості здійснення цього процесу в умовах магістратури залишаються повністю не розкритими.

Отже, **метою** нашої статті є аналіз толерантності як особистісної риси випускника магістратури педагогічного ВНЗ з позицій її професійної значущості та соціальної необхідності і з орієнтацією на визначення необхідних для її формування у ході навчально-виховного процесу магістратури умов.

Виклад основного матеріалу. В основу освіти повинно бути покладено загальнолюдські цінності – гуманізм, патріотизм, демократію, мир і дружбу між народами, злагоду між національними та релігійними спільнотами, соціальну справедливість, працелюбність, повагу до національної та світової культури. Тобто, зміст державної української освіти передбачає всебічний та гармонійний розвиток людини як у патріотичному, трудовому, моральному, так і в національному, правовому та інших аспектах.

Важливого значення сьогодні набувають не лише філософсько-соціологічні міркування про відмінність у дефініціях «людина грамотна», «людина культурна», «людина компетентна», «людина навчена» тощо. Йдеться про з'ясування того, наскільки пов'язана система освіти з практикою; чи забезпечена вона предметним аксіологічним змістом, психолого-педагогічними технологіями; наскільки держава й суспільство взагалі мають у ній потребу [3].

Етика толерантності зароджується в житті і втілюється в освіті, яка повинна не лише не відставати від життя, але випереджати та вести його за собою. Не дивлячись на те, що ідея толерантності – всі люди брати – народилася в «осьовому часі історії», часі виникнення великих релігій світу, вона досі залишається далекою від утілення. Більше того, стає все складнішою і важчою для реалізації (зокрема, у зв'язку з особливостями освітнього співробітництва між вищими навчальними закладами, навчанням в українських вишах іноземних студентів) чим зумовлюється значущість її виховання саме у майбутніх викладачів. Вони сьогодні повинні вміти осмислювати власну діяльність із погляду толерантності, відповідним чином оцінювати поведінку студентів і володіти необхідними вміннями її коригування.

Важливим стає виховання у майбутніх викладачів вищої школи принципів і норм, які є необхідною умовою взаєморозуміння між людьми, взаємодії, злагоди, згуртування і консолідації суспільства. Коректність і толерантність не лише запобігають соціальним конфліктам – вони сприяють гармонійності міжособистісних стосунків, пошуку діалогу з релігійних, національних, мовних, статусних питань [4, с. 82-84.].

Не секрет, що нині стосунки в освітньому середовищі далекі від толерантної взаємодії, крім того, на особистість студентів істотно впливають агресивні стосунки у зовнішньому світі. На питання про те, які з негативних соціальних явищ мають найбільше поширення серед студентів і молоді, 17% опитаних відзначили жорстокість і насильство. Цим ще раз підкреслюється як найважливіше завдання сучасної вищої школи – розвиток особистості майбутнього викладача як носія гуманістичних поглядів у середовищі особистісного становлення молодої людини, ідеї толерантності в стосунках.

Проектування толерантного освітнього середовища у магістратурі, що є основою толерантної освітньої системи вищої школи як сьогодні, так і в майбутньому, оскільки готує новий кадровий ресурс вишу, будується на принципах гуманізації, інтеграції, культуровідповідності, варіативності і гнучкості. Толерантна культура багатобачна, і будувати освітній простір необхідно з урахуванням, щонайменше, трьох складових: готовності адміністрації освітньої установи сприяти викладачам у впровадженні в культуру ВНЗ педагогіки толерантності; толерантності викладачів – як зовнішньої, так і внутрішньої (загальний рівень толерантності, етнічна і соціальна толерантність, а також комунікативна толерантність як відсутність нетерпимості в спілкуванні з іншими людьми); сприйняття студентами освітнього середовища як толерантного, усвідомлення цієї його якості як очевидної і значущої.

Однією з умов набуття освітнім середовищем рис толерантності є забезпечення його психологічно сприятливих характеристик. Необхідність психологічної підтримки студентів упродовж всього періоду навчання у магістратурі і на всіх етапах формування

особистості очевидна, оскільки сприяє не лише її розвитку, але і збереженню психічного здоров'я. І в цьому найголовнішу роль відіграють викладачі вишу. На думку студентів, викладач, який характеризується спокоєм, витримкою, прихильністю до оточуючих, створює емоційно-позитивну атмосферу в аудиторії, психологічно комфортні умови для самореалізації і пізнавальної діяльності студентів, стимулюючи таким чином інтерес до предмета і підвищення навчальної мотивації в цілому. Його поведінка слугує зразком для молоді, показує можливість і необхідність етичного поводження, адекватних реакцій на навчально-виховні ситуації.

Проте внаслідок емоційних перевантажень у викладачів часто накопичується дратівливість, зовнішньою ознакою якої служить комунікативна нетерпимість, що виражається в неприйнятті індивідуальності іншої людини, категоричності або консерватизмі в оцінках інших людей, прагненні перевиховати партнерів, використанні себе як еталону при оцінці поведінки і способу мислення інших людей, нетерпимості до фізичного або психічного дискомфорту, що створюється іншими людьми, невмінні приховувати або згладжувати неприємні відчуття при зіткненні з некомунікабельними партнерами, пробачати оточуючим помилки, пристосовуватися до їх характеру, звичок і бажань. Можемо припустити, що корениться такий стан речей не лише в обставинах, що призвели до цих поведінкових відхилень, а і в недостатній внутрішній готовності протистояти деструктивним чинникам у професійній дійсності, що не була вчасно сформована.

Виховання толерантності майбутніх викладачів вищої школи – складний і тривалий процес. Діяльність викладача по становленню толерантної взаємодії між викладачем і студентом повинна здійснюватися як у навчально-виховному процесі, так і в позааудиторний час. Важливо побудувати стосунки зі студентами на основі співпраці, приймаючи кожного з них як значиму і цінну особистість. Уміння йти на компроміс, домовлятися, здатність без конфлікту переконати іншого в своїй правоті і в той же час захистити його права, сприяти зближенню інтересів різних національних культур студентів, і в той же час непримиренність до таких антисоціальних явищ, як фашизм, наркоманія, расизм, – ось позиція толерантного викладача. Толерантність викладачів виявляється в їхній поведінці: у здатності спокійно розібратися в конфлікті між студентами, з розумінням ставитися до їхніх навчальних досягнень і зовнішнього вигляду, вчинків. І усе це має знати і дотримуватися успішний викладач навчального закладу.

Практичні стратегії і механізми розвитку толерантної свідомості доки не розроблені і не можуть бути універсальними. Зокрема, це стосується навчального процесу, для якого досі залишається не розв'язаним відзначена О. Гурою суперечність «між декларуванням ідеалів та принципів особистісноорієнтованої освітньої парадигми, що передбачає створення комфортних умов для всебічного гармонійного розвитку суб'єктів освітнього процесу, зокрема педагога, який успішно самореалізується як професіонал і особистість, та переважанням когнітивноорієнтованого, «зунівського» підходу до визначення змісту, форм і методів його підготовки» [1, с. 3].

Тож доцільно звертати увагу перш за все на розвиток під час навчання і поза ним навичок толерантної комунікації – основи побудови толерантного освітнього середовища. Для цього необхідно:

- включення в діяльність з побудови толерантного середовища всіх учасників освітнього процесу, включаючи адміністрацію, викладачів і студентів вищої школи. Цю обставину слід розглядати також як чинник особистісного саморозвитку викладацького складу, зростання його творчих можливостей;

- урахування індивідуальних і статевовікових особливостей студентів, що вимагає досить значної аналітичної, методичної діяльності викладача в процесі взаємодії з конкретною групою, але є незамінним;

- шанобливе ставлення до особистості всіх суб'єктів освітнього процесу. Поважаючи і приймаючи позицію і думку студентів (не обов'язково погоджуючись із ними) і при

необхідності корегуючи їх, викладач показує приклад толерантного ставлення до людини з іншим поглядом на світ;

– опора на добрі якості студентів: позитивний соціальний досвід, розвинені (нехай навіть в невеликій мірі) конструктивні уміння взаємодії з людьми;

– єдність формування когнітивного, афективного і поведінкового аспектів толерантності;

– діалогізація освітнього простору і опора на співпрацю як провідний тип взаємодії [2, с.2-4].

Останнє повинне розглядатися викладачами як обов'язкова умова формування толерантності в освітньому середовищі магістратури, оскільки стосується повсякденної навчальної діяльності – основного виду взаємодії між викладачем і студентами. І дуже важливо, щоб він приділяв увагу способам представлення навчального змісту, його інтерпретації, навичкам толерантної самооцінки в роботі студентів, формував уміння об'єктивного і водночас толерантного аналізу роботи товаришів. Звісно, насамперед від викладача вимагається здатність самому кваліфіковано виконувати такі дії, створювати і підтримувати у групі ділову атмосферу, зорієнтовану не на конкурентні, а на взаємопідтримуючі стосунки, на навчальне співробітництво.

Вважаємо, що для становлення толерантних взаємин в освітньому середовищі насамперед необхідно створити систему довірливих відносин між студентами і викладачами та переконати молодь у необхідності наслідувати ті зразки поведінки, що можуть бути позитивно сприйняті суспільством.

Висновки. Основна ідея будь-яких заходів щодо розвитку толерантних якостей освітнього середовища полягає в тому, щоб створити умови для розвитку ціннісних якостей особистості. Акцент при цьому робиться на ті з них, які допомагають цінувати культурну і соціальну відмінність між людьми, виховують терпиме, толерантне ставлення до оточуючих. Слід визнати, що становлення особистості неможливе без створення відповідного середовища, сприятливого для розвитку світоглядних установок майбутнього викладача ВНЗ. Тому в даному випадку доцільно використовувати комплексний підхід, що полягає в продуктивній взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу: викладачів, адміністрації вищої школи, студентів, їхніх батьків, громадських організацій міста, який охоплює всі аспекти навчально-виховної взаємодії.

Список використаних джерел

1. Гура О.І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури. Автореф. дис. ... доктора пед. наук 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / Олександр Іванович Гура. – К., 2008. – 38 с.

2. Дружинина А.Е. О формировании толерантных отношений в образовательной среде [Текст] / А. Е. Дружинина // Химия в школе : научно-теоретический и методический журнал. – 2010. – №5. – С.2-4.

3. Михальченко М.І. Освіта і наука: пошуки нових парадигм модернізації [Текст] / Л.Губерський, В.Андрущенко, М.Михальченко. – К., 2002. – 246 с.

4. Соціокультурні засади менеджменту в освіті [Текст] / С.М.Омельченко // Педагогіка і психологія. – 2002. – №3. – С. 82-84.

Стаття надійшла до редакції 08.04.2013

Кривошопка И.

Полтавский национальный педагогический университет имени В.Г. Короленко, Украина

УЧЕБНЫЕ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ В МАГИСТРАТУРЕ

Анализируется толерантность как личностная черта выпускника магистратуры педагогического вуза с позиций её профессиональной значимости и социальной необходимости и с ориентацией на определение необходимых для её формирования в ходе учебно-воспитательного процесса магистратуры условий.

Ключевые слова: высшая школа, магистратура, учебно-воспитательный процесс, формирование, преподаватель, толерантность.

Krivoshapka I.

Poltava National Pedagogical University named after V. Korolenko, Ukraine

TRAINING AND EDUCATIONAL FACTORS OF FORMATION OF TOLERANCE IN THE FUTURE TEACHER MASTERS COURSE

Analyzes tolerance as a personal trait of the graduate teaching high school graduate from the standpoint of its professional and social significance and the need to focus on identifying the necessary for its formation in the course of the educational process Magistrates conditions.

Keywords: *high school, Master's, the educational process, the formation of a teacher, and tolerance.*

УДК 378.1 (477)

МИКОЛА КУДРЯ

Бориспільський інститут муніципального менеджменту при МАУП

**КОНЦЕПЦІЯ МОДЕЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО КОДЕКСУ
ДЛЯ ДЕРЖАВ-УЧАСНИКІВ СНД**

Розглядається концептуальна модель Освітнього кодексу для держав-учасників СНД, яка є базовою для формування загального освітнього простору на теренах колишнього Радянського Союзу. Висвітлюються основні принципи і поняття; розкриваються цілі, задачі та завдання, положення і механізми для забезпечення єдиного освітнього простору країн СНД.

Ключові слова: *модель, освітній кодекс, концепція, принципи, Співдружність Незалежних Держав, єдиний освітній простір.*

Актуальність теми дослідження пов'язана із великомасштабною структурною реформою та модернізацією освіти, що має метою побудову загального європейського освітнього й дослідницького простору. У системах освіти країн СНД відбуваються складні процеси, що містять у собі конвергентні й дивергентні тенденції. У Лісабонській конвенції говориться: „Кожна Сторона представляє адекватну інформацію з будь-якого навчального закладу, що становить її систему вищої освіти, і по будь-якій програмі, здійснюваній цими закладами, з метою надання повноважним органам інших Сторін можливості впевнитися, чи дає якість кваліфікацій, виданих цими закладами, підставу для визнання в країні, де робиться запит про визнання”.

Формування загального освітнього простору не може ігнорувати фактори, які ведуть до “розбіжності” освітніх систем. Для забезпечення балансу між національними особливостями й міжнаціональною спільністю в системах освіти необхідно подолати, з одного боку, небезпеку уніфікації освітніх систем, з іншого боку – небезпеку їх замкнутості, вузьконаціонального характеру.

Метою статті є осмислення трансформаційних процесів, які відбуваються в системі освіти країн СНД. Для її реалізації необхідно вирішити такі дослідницькі завдання: дослідити умови формування єдиного освітнього простору країн СНД; проаналізувати його основні принципи; визначити характерні риси, мету й завдання, призначення, основні поняття Модельного Освітнього кодексу для держав – учасників СНД; сформулювати основні завдання держав – учасників СНД у сфері освіти.

Прийняття погодженого макета освітнього стандарту вищої освіти країн СНД повинне сприяти розвитку багатобічного співробітництва в сфері вищої освіти, зближенню систем освіти, бути основою для досягнення кооперації в сфері забезпечення якості вищої освіти, сприяти розширенню мобільності студентів і викладачів вузів.

17 січня 1997 р. рішенням Ради глав урядів Співдружності Незалежних Держав (далі – СНД) затверджена Концепція формування єдиного (загального) освітнього простору СНД

(далі – Концепція), підписана Угода про співробітництво по формуванню єдиного (загального) освітнього простору СНД і в якості додатка до нього прийняте Положення про Раду по співробітництву в галузі освіти держав – учасників СНД [1].

СНД була заснована главами БРСР, РРФСР і УРСР шляхом підписання 8 грудня 1991 року у Віскулях під Брестом (резиденція уряду Білорусі) «Угоди про створення Співдружності Незалежних Держав» (відомої в ЗМІ як Біловезька угода). У документі, що складався із Преамбули й 14 статей, констатувалося, що СРСР припиняє своє існування як суб'єкт міжнародного права і геополітичної реальності. Однак, ґрунтуючись на історичній спільності народів, зв'язках між ними, враховуючи обопільні умови, прагнення до демократичної правової держави, намір розбудувувати свої відносини на основі взаємного визнання й поваги державного суверенітету, сторони домовилися про створення Співдружності Незалежних Держав. Згідно з діючим Статутом Співдружності Незалежних Держав, державами-засновниками організації є ті держави, які до моменту прийняття Статуту підписали й ратифікували Угоду про створення СНД від 8 грудня 1991 року і Протокол до цієї Угоди від 21 грудня 1991 року. Державами-Членами Співдружності є ті держави-засновники, які прийняли на себе зобов'язання, що випливають зі Статуту, протягом 1 року після його прийняття Радою глав держав. Основними цілями організації є: співробітництво в політичній, економічній, екологічній, гуманітарній, культурній й інших областях; всебічний розвиток держав-членів у рамках загального економічного простору, міждержавної кооперації й інтеграції; забезпечення прав і свобод людини; співробітництво в забезпеченні міжнародного миру й безпеки, досягнення загального й повного роззброєння; взаємна правова допомога; мирне вирішення спорів і конфліктів між державами організації. До складу МПА (Міжпарламентської Асамблеї) входять члени парламентів країн-членів СНД — Росії, Білорусії, Казахстану, Киргизії, Таджикистану, Вірменії (з 1995), Азербайджану, Молдови, Грузії (з 1997), України (з 1999). СНД не відбулася як союзна держава. Де-факто так званий «інститут СНД» представляє із себе не більш ніж групу договорів про переважно двостороннє співробітництво по різних напрямках між Російською Федерацією і деякими колишніми республіками СРСР [4].

Ці документи стали першими нормативними актами, що забезпечують початок робіт з формування єдиного (загального) освітнього простору держав – учасників СНД, практична реалізація яких припускає розробку ряду модельних законодавчих актів, що регулюють відносини в сфері освіти.

Постановою Ради Міжпарламентської Асамблеї держав – учасників СНД від 17 жовтня 1998 р. N 45 була створена робоча група по підготовці модельного Освітнього кодексу для держав – учасників СНД, в основу розробки якого покладені модельні закони "Про освіту", прийняті Міжпарламентським Комітетом (постанова від 11 жовтня 1997 року N 4-11) і Міжпарламентською Асамблеєю (постанова від 3 квітня 1999 року N 13-8). Враховуючи, що розробка й прийняття державами-учасниками СНД широкого спектру законів у сфері освіти, а також національних доктрин освіти або інших стратегічних документів потребуватимуть тривалого часу, Постійна комісія Міжпарламентської Асамблеї по культурі, науці, освіті й інформації погодилася із пропозицією робочої групи про доцільність першочергової розробки Концепції модельного Освітнього кодексу для держав-учасників СНД.

Концепція модельного Освітнього кодексу є базою для скоординованої й погодженої розробки як національних, так і міжнародних законів і нормативних документів у галузі освіти держав – учасників СНД, включаючи підготовку й прийняття модельного Освітнього кодексу для Співдружності Незалежних Держав [1,2].

Основні принципи. Модельний Освітній кодекс для держав – учасників СНД є міжнародним правовим актом. Він повинен відповідати принципам і вимогам загальних норм міжнародного права, а також принципам, детермінованими економічною, соціально-культурною ситуаціями й сучасною освітньою практикою.

При розробці модельного Освітнього кодексу для держав – учасників СНД у його основу були покладені наступні принципи: державний суверенітет, рівноправність держав учасників СНД, дотримання прав людини, повага міжнародних зобов'язань; облік сучасного стану систем освіти держав – учасників СНД і пріоритетних напрямків їх розвитку; врахування історичного досвіду розвитку систем освіти держав – учасників СНД, а також міжнародного досвіду в цій сфері; неприпустимість дискримінації у сфері освіти з будь-яких причин, включаючи національність, стать, мову і т.д.; ідентичність міждержавного компонента державних стандартів; ідентичність кваліфікаційних вимог по основним (базовим) і новим спеціальностям; ідентичність державної політики в сфері освіти держав – учасників СНД; ідентичність усіх рівнів освіти, тривалості навчання на кожному рівні, типів освітніх установ; ідентичність форм одержання освіти; ідентичність документів про освіту, нормативної бази й механізму встановлення еквівалентності й взаємного визнання документів державного зразка про освіту, наукові ступені й вчені звання [3].

Мета й завдання. Головною метою модельного Освітнього кодексу є використання потенціалу держав – учасників СНД для задоволення потреб громадян в освіті, сприяння формуванню єдиного (загального) освітнього простору держав-учасників СНД.

Основне призначення модельного Освітнього кодексу: гармонізація національних законів і нормативних актів у галузі освіти з метою формування єдиного (загального) освітнього простору держав-учасників СНД; сприяння інтеграції систем освіти держав-учасників СНД; регулювання питань, що стосуються відносин у галузі освіти, які повинні однаково вирішуватися всіма державами-учасниками СНД; сприяння розробці національних освітніх кодексів держав – учасників СНД; узгодження підходів до державних освітніх стандартів усіх рівнів і вимог до підготовки й атестації наукових і науково-педагогічних кадрів.

Для досягнення поставленої мети необхідне розв'язання наступних основних завдань: розробка єдиних (загальних) принципів державної політики в галузі освіти, визначення цілей, завдань і пріоритетів розвитку освіти держав-учасників СНД; запровадження узгоджених рівнів освіти, тривалості навчання на них і основних типів освітніх установ з урахуванням особливостей національних систем освіти; встановлення єдиних (загальних) основних положень у законодавстві в галузі освіти, що забезпечують академічну й професійну мобільність громадян держав-учасників СНД; визначення загальних положень правового статусу освітніх установ, учнів, студентів і працівників освіти; вироблення механізму встановлення еквівалентності та взаємного визнання документів про освіту державного зразка, наукових ступенів і вчених звань; забезпечення мобільності й вільного доступу молоді держав-учасників СНД до освітніх установ у кожній із країн Співдружності; узгодження порядку ліцензування, атестації й акредитації навчальних закладів держав-учасників СНД; учбово-методичне забезпечення єдиного (загального) освітнього простору держав-учасників СНД; створення системи інформаційного забезпечення єдиного (загального) освітнього простору держав-учасників СНД; наукове забезпечення єдиного (загального) освітнього простору держав-учасників СНД.

Як наслідок досягнення поставлених цілей і розв'язання сформульованих завдань забезпечать: формування єдиного (загального) освітнього простору держав-учасників СНД; гармонізацію законодавчої й нормативної бази в галузі освіти держав-учасників СНД; задоволення особистих запитів громадян у галузі освіти, професійну мобільність усіх громадян держав-учасників СНД, що входять у єдиний (загальний) освітній простір і доступ їх у навчальні заклади інших держав на рівних умовах; підвищення якості освіти на всіх його рівнях і у всіх типах навчальних закладів держав-учасників СНД; координацію наукових досліджень найбільш актуальних проблем освіти; удосконалення освітньої статистики на базі єдиних порівняльних показників і індикаторів розвитку освіти, розроблених з урахуванням як національних інтересів, так і вимог ЮНЕСКО за подання інформації про стан національних

систем освіти держав-учасників СНД; збереження й подальший розвиток історично сформованої духовної спільності народів держав-учасників СНД, створення умов і можливостей для формування культури міжнаціонального спілкування.

Основні поняття й визначення. Модельний Освітній кодекс – законодавчий акт, що містить у систематичному викладі норми права, що стосуються галузі освіти, що і є єдиним (загальним) для держав – учасників СНД (носить рекомендаційний характер). Основними способами систематизації законодавства є інкорпорація й кодифікація. Інкорпорація – це спосіб систематизації наявних правових нормативних актів у галузі освіти без зміни змісту норм, що полягають у них, права (наприклад, розташування в тому або іншому порядку: хронологічному, алфавітному, по окремих галузях права). Кодифікація – спосіб систематизації законодавства в галузі освіти, при якому робота не обмежується зовнішньою обробкою наявних правових нормативних актів, їх розташуванням у певному порядку, але й переглядаються заново всі наявні в області освітнього права норми, заповнюються пробіли в законодавстві, усуваються наявні розбіжності й протиріччя між окремими нормами. У результаті кодифікації створюється кодекс, який являє собою новий законодавчий акт, що заміняє закони, що діяли раніше, і інші правові акти, що регулюють теж коло відносин. Освітній кодекс являє собою єдине ціле, характеризується внутрішньою єдністю й своєю особливою системою.

Джерелами для розробки модельного Освітнього кодексу для держав – учасників СНД є: національні законодавчі й нормативні акти в галузі освіти; договори, угоди, конвенції й інші правові акти, укладені між державами – учасниками СНД у рамках регіональних або міжнародних організацій (ООН, ЮНЕСКО й ін.), а також між державами – учасниками СНД і іншими державами, що не входять в ці організації.

Єдиний (загальний) освітній простір Співдружності Незалежних Держав – це простір, який характеризується спільністю принципів державної політики в сфері освіти, погодженістю державних освітніх стандартів, програм, рівнів освіти, нормативних строків навчання на кожному рівні, положень і вимог по підготовці й атестації наукових і науково-педагогічних кадрів, рівними можливостями й вільною реалізацією прав громадян на одержання освіти в державній освітній установі на території будь-якої держави – учасника СНД. Єдиний (загальний) освітній простір держав – учасників СНД – це складова частина духовного, культурного простору, що базується на історичній спільності людей і спрямована на реалізацію їх загальних історичних цілей. Освіта – процес виховання й навчання в інтересах особистості, суспільства, держави, орієнтований на збереження, удосконалювання й передачу знань, передачу культурних цінностей новим поколінням з метою забезпечення стійкого соціально-економічного й духовного розвитку країни, постійного вдосконалювання морального, інтелектуального, естетичного й фізичного стану особистості й суспільства. Право на освіту є одним з основних і невід'ємних конституційних прав громадян держав – учасників СНД. Освіта здійснюється відповідно до законодавства держав – учасників СНД і норм міжнародного права.

Державна політика в галузі освіти – направляюча й регулююча діяльність держави в галузі освіти, здійснювана з метою ефективного використання можливостей освіти для досягнення цілком певних стратегічних цілей і розв'язання завдань загальнодержавного або глобального значення. Вона реалізується за допомогою законів, державних освітніх стандартів і програм, урядових постанов, міжнародних програм і договорів та інших актів, а також шляхом залучення громадських організацій і рухів, широкої громадськості для її підтримки наявними в їхньому розпорядженні засобами.

Держави-учасники, що підписали Угоду про співробітництво з формування єдиного (загального) освітнього простору Співдружності Незалежних Держав (Москва, 17 січня 1997 р.), реалізують освітні програми, які підрозділяються на загальноосвітні й професійні.

Основними цілями освіти є: повноцінна підготовка підростаючого покоління до життя й праці; формування в нього високих громадянських якостей, працьовитості, поваги до закону, прав і свобод людини, любові до Батьківщини, родини, дбайливого відношення до природи; нагромадження, збереження, збільшення й передача знань для забезпечення сталого

розвитку економіки, соціальної сфери, культури, духовності суспільства, науки, технологій як у рамках однієї держави – учасника СНД, так і в рамках Співдружності в цілому; збільшення внеску в міжнародне взаєморозуміння й співробітництво, у торжество соціальної справедливості, прав і основних свобод людини; викорінювання забобонів, оман, нерівності, що перешкоджають проведенню взаємопогоджуваної державної політики, що гарантує справедливість відносин між народами й гармонійність у відносинах між людиною й суспільством, людиною й природою, людиною й державою; виховання патріотів своїх країн, громадян правової, демократичної, соціальної держави, що поважають права й свободи особи, що володіють високою моральністю, що проявляють національну й релігійну терпимість, поважне відношення до мов, традицій і культур інших народів; різносторонній й своєчасний розвиток дітей і молоді, їх творчих здібностей, формування навичок самоосвіти, самореалізації особистості; формування в дітей і молоді цілісного світорозуміння й сучасного наукового світогляду, прищеплювання їм культури міжетнічних відносин; стимулювання потреби й прагнення громадян до вдосконалювання своєї освіти протягом усього життя.

Основними завданнями освіти є: систематичне відновлення всіх аспектів освіти, що відображає зміни в сфері культури, економіки, науки, техніки і технологій; забезпечення доступності й безперервності освіти протягом усього життя людини; формування різноманіття типів і видів освітніх установ і варіативність освітніх програм, що забезпечують індивідуалізацію освіти, особистісно-орієнтоване навчання й виховання; забезпечення наступності рівнів і ступенів освіти; створення програм, що реалізують інформаційні технології в освіті й розвитку дистанційного навчання; забезпечення академічної мобільності студентів та викладачів; виховання здорового способу життя людей, розвиток дитячого і юнацького спорту; забезпечення якості на всіх його рівнях і у всіх типах навчальних закладів [5].

Основні завдання держав – учасників СНД у сфері освіти. Освіта є сферою відповідальності й інтересів держави і її інститутів. Держава в галузі освіти зобов'язана забезпечити: реалізацію конституційного права й рівні можливості громадян на одержання безкоштовної освіти високої якості; формування й розвиток єдиного (загального) освітнього простору держав – учасників СНД; формування в суспільній свідомості відношення до освіти як до вищої цінності громадянина, суспільства й держави; умови для повноцінного й відповідального навчання й виховання дітей у родині, освітніх установах усіх форм, типів і видів; виховання молодого покоління в душі високої моральності і поваги до закону; створення соціально-економічних умов для пріоритетного розвитку системи освіти; розширення доступу громадян держави до вищої освіти, недопущення скорочення числа студентів, що навчаються за рахунок засобів держбюджету; нормативне фінансування освітніх установ, при цьому на відповідні цілі не може бути виділене менш 7 % від ВВП; стимулювання недержавних інвестицій у систему освіти, у тому числі шляхом надання податкових і митних пільг для юридичних і фізичних осіб у рамках їх участі в розвитку освітніх установ; залучення роботодавців і інших замовників, фахівців до соціального партнерства й організації професійної освіти з метою задоволення потреб ринку праці; прийняття Конвенції про визнання й еквівалентності документів державного зразка про освіту, наукових ступенів й вчених звань держав – учасників СНД; доступ студентів та викладачів освітньої установи до інформаційно-дидактичних програм, технологій, мереж і баз даних, методичної, навчальної й наукової літератур; створення й реалізацію умов для одержання загальної та професійної освіти дітьми-сиротами, дітьми, що залишилися без піклування батьків, дітьми-інвалідами і дітьми з малозабезпечених родин та інших категорій, визначених законодавством; розвиток вищих навчальних закладів як центрів освіти, культури, науки і нових технологій, розвиток педагогічної та психологічної науки, державну підтримку суспільних наукових об'єднань у рамках загального освітнього простору держав – учасників СНД; інтеграцію освіти, науки й виробництва, включаючи інтеграцію наукових досліджень із освітнім процесом, наукових організацій з освітніми установами, науки й освіти з виробництвом; інтеграцію систем освіти держав – учасників СНД у світову освітню систему із збереженням їх національного досвіду й традицій;

активний вихід на міжнародний ринок освітніх послуг, широка участь освітніх установ і педагогів в освітніх програмах міжнародних організацій і співтовариств.

Основні положення й механізми забезпечення єдиного (загального) освітнього простору держав-учасників СНД. Повинна бути єдина законодавча і нормативна база та механізми забезпечення академічної й професійної мобільності в державах-учасниках СНД. Вони формують єдині принципи державної політики в галузі освіти, єдині цілі освіти, основні завдання держав у галузі освіти, однакові вимоги до державних освітніх стандартів і програм, підготовки й атестації наукових і науково-педагогічних кадрів, забезпечують ідентичність рівня освіти. На підставі модельного Закону про освіту і модельного Освітнього кодексу для держав-учасників СНД, а також на підставі Угоди про співробітництво по формуванню єдиного (загального) освітнього простору Співдружності Незалежних Держав повинна здійснюватися гармонізація законів і нормативних актів у галузі освіти держав-учасників СНД. На базі модельного Освітнього кодексу для Співдружності Незалежних Держав повинні бути розроблені національні освітні кодекси держав-учасників СНД. Ідентичність базової освіти визначається ідентичністю загальних вимог до змісту й рівня підготовки по загальних для конкретної спеціальності або для конкретного напрямку дисциплінам (міждержавний компонент), тобто без обліку дисциплін, що представляють національну специфіку, традиції, культуру (державний компонент).

У єдиному (загальному) освітньому просторі повинна діяти єдина система інформації, а також погоджена структура баз даних і знань; кожна держава-учасник СНД відповідає за обов'язкове надання інформації з погодженого переліку питань. Для створення єдиної системи й механізмів інформаційного обміну в єдиному (загальному) освітньому просторі держав-учасників СНД необхідно: розробити й прийняти Угоду про інформаційний обмін у сфері освіти держав-учасників СНД, включаючи нові інформаційні технології й технології дистанційного навчання; розробити рекомендації зі створення єдиної системи інформації в галузі освіти держав-учасників СНД; здійснити видання інформаційного бюлетеня про освіту і розвиток інтеграційних процесів у державах-учасниках СНД; створити міждержавний інформаційний центр з питань освіти в державах-учасниках СНД; створити центр освітньої статистики держав-учасників СНД; створити центр порівняльного аналізу систем освіти держав-учасників СНД.

Концепція модельного Освітнього кодексу для держав-учасників СНД є документом, який до прийняття самого модельного Освітнього кодексу повинен забезпечити гармонізацію національних законів і нормативних актів у галузі освіти з метою формування й розвитку єдиного (загального) освітнього простору держав-учасників СНД; академічну й професійну мобільність; визнання й еквівалентність документів державного зразка про освіту, наукові ступені та вчені звання; сприяння інтеграції систем освіти держав-учасників СНД. Концепція орієнтує держави Співдружності, що підписали Угоду про співробітництво по формуванню єдиного (загального) освітнього простору СНД, на проведення великого обсягу робіт по створенню на базі цієї Концепції єдиної законодавчої й нормативної бази, на розробку й реалізацію на практиці єдиної політики створення державних освітніх стандартів, єдиної нормативної бази й механізмів визнання й еквівалентності документів державного зразка про освіту, наукових ступенів та вчених звань. Концепція визначає процедуру проведення інкорпорації й кодифікації законодавчих і нормативних актів у сфері освіти держав-учасників СНД із метою розробки як національних освітніх кодексів, так і модельного Освітнього кодексу для держав-учасників СНД. Єдиний (загальний) освітній простір держав-учасників СНД – це велика моральна думка, яка здатна об'єднати людей і дати їм надію на майбутнє.

Створення єдиного (загального) освітнього простору держав-учасників СНД є гідною метою для високого інтелекту, різноманітних культурних традицій і багатой духовності народів країн, що становили донедавна єдину велику державу.

Список використаних джерел

1. Концепция модельного Образовательного кодекса для государств-участников СНГ. (Межпарламентская Ассамблея СНГ, комиссия по науке и образованию) // Постановление Совета Межпарламентской Ассамблеи государств-участников СНГ № 45 от 17 октября 1998 г.
2. Концептуальная модель и макет образовательного стандарта высшего образования стран СНГ // Решение X Конференции министров образования государств-участников СНГ от 5 апреля 2005 г.
3. Концептуальная модель и макет образовательного стандарта высшего образования стран СНГ. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С. 17.
4. Содружество Независимых Государств (СНГ) // Википедия.
5. Пшенко К. А. Содружество Независимых Государств: формирование общего культурного и образовательного пространства. – Спб., 2009

Стаття надійшла до редакції 18.02.2013

Кудря Н.

Бориспольский институт муниципального менеджмента при МАУП, Украина

КОНЦЕПЦИЯ МОДЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОДЕКСА ДЛЯ ГОСУДАРСТВ-УЧАСТНИКОВ

СНГ

Рассматривается концептуальная модель Образовательного кодекса для государств-участников СНГ, которая является базовой для формирования общего образовательного пространства на территории прежнего Советского Союза. Освещаются основные принципы и понятия; раскрываются цели, задачи и задания, положения и механизмы для обеспечения единого образовательного пространства стран СНГ.

Ключевые слова: модель, образовательный кодекс, концепция, принципы, Содружество Независимых Государств, единое образовательное пространство.

Kudria M.

Boryspil Municipal Institute of Management at the AIDP, Ukraine

CONCEPT OF MODEL EDUCATIONAL CODE FOR CIS COUNTRIES

The author considers the conceptual model of Educational codex for the CIS countries-members which is the basis for forming the common educational area on the former Soviet Union terrain. The main principles and concepts are revealed; objectives, tasks and problems, theses and mechanisms for providing the common educational area of the CIA countries are regarded.

Key words: model, educational code, conception, principles, Commonwealth of Independent States, common educational area.

УДК 37.015.311.091.4

ВЯЧЕСЛАВ КУЗЬМИЧ

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ГУМАНІСТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А. МАКАРЕНКА ТА В. СУХОМЛИНСЬКОГО

Проаналізовано стан розробленості проблеми гуманістичного виховання особистості в педагогічних системах А.Макаренка та В.Сухомлинського. Розкрито значення ідей педагогів, показано їх актуальність в сучасній освіті.

Ключові слова: гуманістичне виховання особистості, гуманістична спрямованість, спадщина А.Макаренка та В.Сухомлинського, методологія цілісного підходу в сучасній освіті.

Постановка проблеми. У зв'язку з переходом від індустріального суспільства до інформаційного й пов'язаними з ним цивілізаційними змінами, які ми спостерігаємо на межі другого та третього тисячоліть, людина набуває центрального місця в усіх сферах життєдіяльності суспільства, відроджуються гуманістичні ідеали, спостерігається

тенденція гуманістичного розвитку, що свідчить про актуальність теми нашого дослідження. І, відповідно, підвищуються вимоги до формування особистості. Сьогодні суспільству потрібна морально й духовно розвинена, відповідальна, комунікабельна особистість, здатна до творчої праці й подальшого саморозвитку.

Реалізація концепції гуманізації національної освіти України, окресленої в офіційних нормативно-правових державних документах країни (Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Закон України “Про освіту” тощо), вимагає від сучасної вітчизняної педагогічної науки глибокого осмислення сутності гуманістичного виховання особистості і його ґрунтовного аналізу. Більш детального вивчення заслуговують педагогічні спадщини А. Макаренка та В. Сухомлинського як великих педагогів-гуманістів, які присвятили свою педагогічну діяльність упровадженню гуманістичної педагогіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у розробку методології й теорії гуманістично орієнтованої освіти зробили Г. Балл, А. Капська, І. Кузнєцова, А. Макаренко, Н. Ничкало, Г. Пустовіт, М. Романенко, М. Стельмахович, Б. Ступарик, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська та ін.; гуманістичні ідеї розвитку особистості закладені у працях Ш. Амонашвілі, І. Беха, А. Вірковського, І. Зязюна, І. Киреева, В. Кременя, А. Маслоу, Н. Мойсеюк, П. Підласого, П. Перепелиці, К. Роджерса, Г. Тарасенко, І. Шевчук та ін.

Метою даного дослідження є аналіз гуманістичного виховання особистості у педагогічній діяльності А. Макаренка та В. Сухомлинського.

Відповідно до мети нами поставлені такі завдання:

1. Дослідити стан розробленості проблем гуманістичного виховання в українській педагогічній науці.
2. Проаналізувати основні засади гуманістичної педагогічних систем А. Макаренка та В. Сухомлинського.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нині у педагогічній практиці взаємопов'язуються моральні вимоги і тактовне, чуйне ставлення вчителя до учня. Проте вихователям та педагогам не завжди вдається уникнути крайнощів – формалізму та строгості, які призводять до несвідомого виконання учнями моральних норм (мораль втрачає гуманістичний зміст), і скептичного, нігілістичного та зневажливого ставлення до моральних вимог самих учителів, які не вірять у можливість морального поступу, прогресу особистості та суспільства. Отже, моральні вимоги мають не лише об'єктивний характер, а й залежать від їх носіїв – суб'єктів.

Тривалий час у навчально-виховній системі домінував суб'єкт-об'єктний підхід, який деформував установку вчителя на сприйняття учня як особистості – його вважали об'єктом педагогічної дії. Це дегуманізувало взаємини вихователя і вихованця, перешкоджало реалізації учнем моральних потреб і зацікавлень у ситуаціях спілкування, заважало відкритості у відносинах, вияву довіри тощо [3].

У педагогічній практиці суб'єкт-суб'єктний характер мали стосунки А. Макаренка з вихованцями трудової колонії для неповнолітніх правопорушників (1920- 1927), а з 1927 по 1935 р. – комуни ім. Дзержинського у Харкові. Мету виховання А. Макаренко розумів як програму особистості, програму людського характеру. У виховному процесі він вбачав обов'язкову наявність загальної програми виховання та індивідуальної; найважливішими моральними якостями вихованців уважав формування свідомої дисциплінованості, яку пов'язував із вихованням мужності, стійкого і сильного характеру та сили волі [2]. Він ризикнув, відрядивши п'ятдесят вихованців (колишніх злочинців і безпритульних) на свято Краматорського заводу, де вони повинні були гідно поводитися. Пам'ятаючи про довіру і честь, які до них виявили колектив і педагог, діти проявили найкращі свої моральні якості.

Принцип педагогічного гуманізму доповнює сформована А. Макаренко ідея про те, що необхідно ставити якнайвищі вимоги до людини, водночас виявляючи якомога більше поваги до неї. “Людина не виховується по частинам, вона створюється всією сумою впливів, під які вона підпадає” [1, с. 119]. Моральна вимогливість педагога до учня є не самоціллю, а засобом духовного становлення особистості, формування її моральної позиції, орієнтації на позитивну моральну діяльність. Уміння вчителя знайти відповідні

форми моральних вимог забезпечує сприйняття та усвідомлення їх дитиною. Важливу роль у цьому відіграє моральне передбачення. Якщо вихователь спостерігає неспроможність учня сприйняти моральну вимогу, чому перешкоджають вік, вроджені вади, моральна запущеність тощо, така вимога втрачає сенс через передчасність та недоречність.

У процесі позитивної установки на основі пізнання і самопізнання суб'єктів виявляється особистісний смисл взаємодії, активізується не лише емоційно-оцінювальний компонент (симпатія, приязнь, доброзичливість), а й морально-поведінковий, діяльний. Лише в конкретній діяльності здійснюються самовияв, самоактуалізація і самоствердження особистості.

Надаючи вихованню не меншого значення, ніж навчанню, у становленні особистості і, розглядаючи їх як єдиний, нерозривний, послідовний процес впливу на дитину видатний український радянський педагог А. Макаренко закликав дотримуватись індивідуального підходу та уникати шаблонів і стереотипів у вихованні: "Було б неймовірним верхоглядством ігнорувати людську різноманітність і питання про завдання виховання намагатися втиснути в загальний для всіх словесний рядок" [1, с. 349].

Гуманістичне виховання особистості дитини педагог розглядав у контексті трудового виховання і виховання в колективі, які були основоположними ідеями його педагогічної системи. А. Макаренко був впевнений, що колективний труд позитивно впливає на мотивацію поведінки дитини, формування її світогляду, засвоєння моральних цінностей та розуміння свого особистісного значення для колективу і для суспільства в цілому. На його думку, саме у трудовому процесі під час виконання колективної продуктивної праці у дитини відбувається формування моральних особистісних якостей, таких як відповідальність, наполегливість, відчуття обов'язку тощо, виховується гуманне ставлення до інших людей – членів колективу, здатність до співчуття, розуміння, доброзичливість, емпатія тощо. Тому, А. Макаренко вважав колектив головним інструментом виховання на гуманістичних засадах. При цьому, на думку педагога, колектив не "поглинає" особистість, він надає їй можливість залишатися індивідуальністю, розвивати свої творчі здібності. Педагог писав: "Гідним нашої доби організаційним завданням може бути лише створення методу, який, будучи загальним і єдиним, в той же час надавав би можливості кожній окремій особистості розвивати свої здібності, зберігати свою індивідуальність, йти уперед за лінією своїх схильностей... перед нами відразу постає колектив як об'єкт нашого виховання" [1, с. 170]. На думку вченого, великого значення набуває атмосфера в колективі, яка повинна бути доброзичливою, бадьорою, життєрадісною та спокійною. Значної ролі у створенні такої атмосфери А. Макаренко надає особистості педагога-вихователя, який виступає не як диктатор, а як співучасник колективу, реалізує демократичний стиль педагогічного спілкування, є для вихованців старшим товаришем, має спільні з ними інтереси і здійснює постійний творчий пошук нових методів педагогічного впливу на членів дитячого колективу.

Найвищої вершини розвитку теорія і практика гуманістичного виховання набули, на наш погляд, у педагогічній системі видатного українського вченого В. Сухомлинського, який узагальнив, систематизував, переосмислив, поглибив, розширив та наповнив новим змістом педагогічні ідеї попередників-гуманістів. Результати своїх наукових досліджень та роздумів з питань гуманістичного виховання педагог залишив у величезній спадщині (50 монографій і книг, 625 статей), яка і сьогодні є дуже актуальною і продовжує ретельно досліджуватися сучасними науковцями як вітчизняними, так і зарубіжними (М. Мухін, А. Кокеріль, Л. Милков, І. Остапівський, І. Буєва, О. Сараєва, Г. Кондратенко, О. Рідкоус та ін.).

У вітчизняній психолого-педагогічній науці радянського періоду мова йшла переважно про загальний розвиток моральних цінностей людини майбутнього. В. Сухомлинський присвятив найбільше праць проблемі формування гуманності, вказував на необхідність виховати людину, для якої найбільшою цінністю була б людська гідність, котра б уміла поважати, цінувати і себе, і інших. Важливо, щоб "...уже в роки дитинства й раннього отроцтва кожен наш вихованець умів дорожити людиною, як найбільшою цінністю, був

непримиренним, нетерпимим до думки про те, що людині можна завдати нещастя, образити, принизити”, – писав педагог [4, с. 144]. На його думку, “головним предметом у школі повинно бути людинознавство” [4].

Суб’єкт-суб’єктний характер організації навчання і виховання скеровує установку вчителя та учня на активний пошук взаєморозуміння, проникнення в емоційну сферу. В. Сухомлинський зазначав, що за таких умов відбувається спрямованість людини на людину. Так, учень з установкою “учитель-особистість” упевнений, що у складній (екстремальній) ситуації, у якій він опиниться, учитель може захистити його від несправедливих звинувачень і підозр. Водночас установка педагога на учня як особистість створює позитивне очікування, за якого учень виявить моральну стійкість.

В. Сухомлинський сформулював педагогічну концепцію, основою якої є повага і довіра до дитини, визнання її унікальності та права на власний моральний вибір. У своїй педагогічній практиці В. Сухомлинський відстоював головну філософську ідею свого життя: гуманне суспільство можуть створювати лише мудрі, гуманні люди, а таких людей може виховати лише гуманізм. В. Сухомлинський у багатьох своїх працях зазначав, що у виконанні складних завдань навчання і виховання значна роль належить вчителю. Учений глибоко досліджував цю проблему та її особливості. Він стверджував: “...необхідно, щоб особистість вчителя здійснювала найбільш яскравий, діяльнісний і благотворний вплив на особистість учня...” [6, с. 449].

Вболівання за дитину, її здоров’я, внутрішній світ, життєві ситуації є справжнім виявом любові вихователя до вихованця. Любов дає змогу збагнути духовну сутність дитини, іноді ототожнитися з нею. В. Сухомлинський зазначав: “Педагог без любові до дитини – це все одно, що співець без голосу, музикант без слуху, живописець без відчуття кольору” [6, с. 450]. Почуття любові позбавляє корисливості, передбачає здатність вибачатися, толерантність, терпеливість.

Любов характеризується також беззастережністю і безумовністю, що дає змогу пізнати душу дитини, оцінити її поведінку, визначити методи впливу на неї. Любити дитину безумовно – означає любити її незалежно від зовнішності, здібностей до навчання, вад, поведінки, очікувань від неї в майбутньому. Важливим є вираження цієї любові, віри в досконалість дитини, формування її моральної краси. Це створює атмосферу співпереживання радості та надії, відіграє важливу роль у духовному становленні особистості.

Гуманістична основа педагогічної системи В. Сухомлинського полягає у визнанні цінності людини, її індивідуальної свободи і гідності, права на щасливе життя і творчість, у створенні умов для всебічного гармонійного розвитку кожної особистості. Тож В. Сухомлинський визначає такі основні вимоги до виховного процесу:

- любов до кожної дитини;
- повага до дитини як особистості;
- віра в талановитість дитини та її добре начало;
- знання дитини, її душі, прагнень, можливостей;
- підприємство про всебічний розвиток особистості:
- розуміння дитини;
- розвиток почуття власної гідності дитини;
- навчання дитини гуманним взаєминам з іншими людьми [4].

Витоками гуманістичної педагогіки В. Сухомлинського були загальнолюдські і національно-духовні моральні цінності, народна мудрість. Провідна ідея педагогічної системи великого гуманіста у тому, що кожна дитина, кожна людина гідна того, щоб бути щасливою, і має право бути такою. Завдання школи – допомогти їй у цьому, а саме, на думку В. Сухомлинського, створити педагогічні умови для всебічного гармонійного розвитку дитини, які б надали їй можливості максимально розкрити свої природні здібності і проявити свої гуманістичні особистісні якості. При цьому основоположного значення набуває виховання у дитини поваги до самої себе та людяності – основних засад формування гуманної особистості.

Виховання людяності, яке, на думку вченого, відбувається через створення добра людям, і всебічний гармонійний розвиток у педагогічній системі В. Сухомлинського ми вбачаємо як двосторонній процес: через створення добра іншим людям людина вдосконалює свої моральні гуманістичні особистісні якості, і навпаки – саме через реалізацію внутрішньої потреби бути чуйною, справедливою, терпимою, тактовною, відповідальною тощо у відношенні до інших людей у людини виховується людяність як найвища мета гуманістичного виховання особистості.

Міцним підґрунтям гуманістичного виховання особистості В. Сухомлинський вважав виховання у кожної дитини поваги до самої себе. На його думку, самоповага – необхідна умова існування особистості, колективу, школи взагалі. Без самоповаги школа перетворюється на випадкове збіговисько, вважав учений. Провідну роль у цьому процесі він надавав педагогові, його творчості, яка вимагала глибинного розуміння психології дитини і подальшого вдосконалення педагогічної майстерності, зазначаючи: “На жаль, у шкільній практиці ця сфера педагогічної творчості є найбільш недосконалою і саме в цій сфері допускається найбільше грубих помилок” [5, с. 388].

Також значну роль у гуманістичному вихованні особистості дитини В. Сухомлинський відводив родині. На його думку, всебічний і гармонійний розвиток дитини можливий лише за умов плідної співпраці школи і сім'ї, оскільки саме звідси дитина переймає культуру відносин, спілкування, поведінки тощо: “Людина в своєму розвитку стає такою, яка в неї мати, точніше, яка гармонія любові і волі в її духовному світі” і “батько народжує і виражає, продовжує, розвиває себе в своєму синові й дочці, вливаючи своє духовне начало з духовним началом матері” [6, с. 395].

Новаторські ідеї педагога В. Сухомлинського:

любов до дітей, віра в творчі сили дитини (“Кожна дитина повинна бути щасливою”);

виховання через розум, серце, руки дитини (“Школа радості” (1951-1952 рр.);

мудрість педагогічної і батьківської любові, влади колективу;

всебічний розвиток особистості кожної дитини;

теорія виховання справжньої людини;

система навчання грамоті через образно-чуттєве сприймання дітьми 6 років довкілля;

система підготовки до сімейного життя;

традиції, свята, культури в вихованні;

система вимог і порад педагогам (“Сто порад учителям”) [6, с. 418-454].

Висновки. Таким чином, А. Макаренком та В. Сухомлинським зроблено великий внесок у розвиток гуманістичного підходу до виховання особистості. Концептуальні положення їхніх педагогічних системи зберігають значну актуальність в умовах гуманізації освіти, залишаються невід’ємними базовими основами гуманістичного виховання особистості.

Список використаних джерел

1. Макаренко А.С. Мои педагогические воззрения / А.С. Макаренко // Педагогические сочинения в 8-ми томах. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 343-364.
2. Попова Л.Д. Науково-виховна діяльність А.С. Макаренка на Харківщині / Л.Д. Попова // Харків – моя мала Батьківщина / За ред. І.Ф. Прокопенка. – Х. : ОВС, 2003. – С. 178-184.
3. Слостенін В.А. Целостный педагогический процесс, как объект профессиональной деятельности учителя / В.А. Слостенін, А.И. Мищенко. – М. : Прометей, 1997. – 200 с.
4. Сухомлинський В.А. Серце отдаю детям / Василий Александрович Сухомлинський. – Киев: Радянська школа, 1971. – 243 с.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у 5 т. / В.О. Сухомлинський. – Т. 5. – К. : Рад. школа, 1977. – 639 с.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у 5 т. / В.О. Сухомлинський. – Т. 2. – К. : Рад. школа, 1976. – 521 с.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2013

Кузьмич В.

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленко, Україна

ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ А. МАКАРЕНКА И В. СУХОМЛИНСКОГО

Проанализировано состояние разработанности проблемы гуманистического воспитания личности в педагогических системах А. Макаренка и В. Сухомлинского. Раскрыто значение идей педагогов, показывается их актуальность в современном образовании.

Ключевые слова: гуманистическое воспитание личности, гуманистическая направленность, наследие А. Макаренко и В. Сухомлинского, методология целостного подхода в современном образовании.

Kuz'mych V.

Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko, Ukraine

HUMANISTIC EDUCATION PERSONALITY IN PEDAGOGICAL HERITAGE A. MAKARENKO AND V. SUKHOMLYNSKY

The condition of a problem humanistic education of the individual in educational systems A. Makarenko and V. Sukhomlynsky is revealed. The value of ideas teachers is analyzed, showing their relevance in modern education.

Keywords: humanistic education of the individual, humanistic direction, heritage A. Makarenko and V. Sukhomlynsky, methodology holistic approach in modern education.

УДК 930 : 378.4(477.54) ХНУ «18/1917»

СЕРГІЙ КУЛІШ

Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна

СУЧАСНІ ДОСЛІДНИКИ ПРО ЗНАЧУЩІ НАПРЯМИ ДІЯЛЬНОСТІ ІМПЕРАТОРСЬКОГО ХАРКІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ В ДОРЕВОЛЮЦІЙНИЙ ЧАС

У статті з історико-педагогічної точки зору аналізується наукова література 90-х рр. XX ст. – початку XXI ст., присвячена діяльності Харківського університету дореволюційної епохи, його внеску до подальшого розвитку педагогічної науки, суттєвого поліпшення системи підготовки науково-педагогічних кадрів, впровадження методичних новацій.

Ключові слова: історико-педагогічні науки, науково-педагогічні кадри, університет, методичні новації.

Актуальність і постановка проблеми. Аналізуючи історико-педагогічні праці, присвячені діяльності Харківського університету, видані в 90-х рр. XX ст. – на початку XXI ст., відзначаємо різнобічність розкриття ними особливостей соціально-економічних, суспільно-політичних та психолого-педагогічних факторів.

Мета статті – проаналізувати науково-педагогічну, навчально-методичну діяльність Харківського університету в 1805-1917 рр. у ракурсах, що висвітлювались в історико-педагогічній літературі 90-х рр. XX ст. – початку XXI ст.

Аналіз досліджень і публікацій. На нашу думку, основним недоліком більшості праць радянських і кількох років пострадянської доби була доктринальна зацикленість на показі майже виключно «реакційної», «антиосвітньої», «антипедагогічної» політики з боку влади, міністрів народної освіти, попечителів. Протиріччя частини викладацького корпусу з чиновництвом часто подавалися як ознака їхньої революційності, опозиційних настроїв. Особливо яскраво ця тенденція виявлялась в брошурах та монографіях, які висвітлювали діяльність тих викладачів, чия науково-педагогічна робота продовжувалась у післяжовтневий період [1].

Аналогічні висновки стосуються й узагальнюючих праць. Так, у підготовленій 17 авторами історії Харківського університету, виданій у 1980 р., стверджувалося, начебто в процесі його відкриття вища влада держави відігривала лише негативну, гальмівну роль, а в змісті Статуту 1884 р. не було жодного позитивного параграфа. Щодо навчально-методичної діяльності існувала тільки суха констатація окремих напрямків, на висвітлення діяльності наукових товариств було відведено одну сторінку. Усе ж інколи автори дистанціювалися від політизації тексту, зосереджуючи увагу переважно на навчально-методичній та науковій діяльності.

Сучасні дослідники, не відмовляючись від певних здобутків минулої вітчизняної та зарубіжної історіографії, ліберальної історико-педагогічної науки кінця XIX – початку XX ст., поступово підійшли до оптимального співвідношення опису традицій і новацій у житті університету, поясненні причин та наслідків змін університетської політики. Як підкреслює професор С.І.Посохов, сучасні вчені ставлять нові дослідницькі завдання, значно більше уваги надають джерелам, розширенню «арсеналу дослідницьких прийомів», поглибленню висновків [2, с. 257-258].

Звичайно, атрибути минулого миттєво не зникли, тому в деяких публікаціях другої половини 90-х рр. зустрічаються несумісні з реальною дійсністю оцінки. Приміром, у біографічному нарисі про професора І.П.Щелкова викладачі університету початку XIX ст. А.І.Дубрович, А.І.Стойкович, Й.Б.Шад охарактеризовані як реакціонери, мракобіси [3, с. 67-68]. Неможливо погодитися з тими оцінками діяльності міністрів народної освіти, які з'явилися наприкінці XIX ст. і без будь-яких коректив повторювалися протягом століття. Адже коли керівництво освітою А.С.Норовим протягом 1854-1858 рр. назвали «розслабляючим», логіки в цьому не спостерігалося. Вже тому, що він відновив дію тих положень Статуту 1835р., які не виконувалися, знову дозволив викладати в університетах державне право, історію філософії.

Наукові праці історико-педагогічного характеру кінця XX – початку XXI ст., як правило, характеризувалися всебічним аналізом джерел, особливостей соціально-економічних, суспільно-політичних та психолого-педагогічних факторів. Значну увагу автори приділяли аспектам підвищення професійно-педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників, їхньої спрямованості на інноваційний розвиток (з точки зору сучасної лексики) змісту та технологій навчання, взаємовідносинам між професурою та студентами, університетом та владою. Не проходив повз увагу вчених і суто особистісний компонент професійно-педагогічної компетентності, складнощі в науково-педагогічному середовищі.

Початок XXI ст. прикметний інтенсифікацією науково-педагогічних та історико-педагогічних досліджень і в Російській федерації. Ролі Міністерства народної освіти та університетів у справі підготовки науково-педагогічних кадрів присвячено дисертацію Л.В. Артьомової [4]. О.М. Горощко розглянула динаміку розвитку інституту дисертацій протягом 1724–1919 рр. [5]. Зміни кількісного та якісного складу університетського викладацького корпусу, особливості його педагогічної та науково-методичної підготовки за кордоном та у вітчизняних навчальних закладах вивчали також інші російські науковці, як у наукових статтях, так і у дисертаціях та монографіях.: О.А.Вишленкова, І.Г.Воропаєв, М.В.Грибовський, С.С.Дергаєва, О.М.Докін, Ю.В.Ейдельмант, Т.І.Каграманова, Д.О.Казначеев, В.Г.Кінельов, Г.В.Кукушкіна, О.М.Лаута, Н.В.Ловяннікова, Ю.М.Мантров, М.Б.Напсо, Ф.О.Петров, Т.М.Харламова, Д.О.Хохлова, Л.Р.Шакірова та інші.

У 2001 р. персоналізовану історію викладання математики й механіки в Харківському університеті опублікував В.С. Рижий. Із поданих ним біографій 23 професорів більш детальні описи присвячені О.М.Ляпунову, В.А.Стеклову, Д.М.Синцову, С.Н.Бернштейну [6, с. 3-37]. Скоріше довідковий, ніж аналітичний характер притаманний колективній праці, що висвітлювала діяльність хімічного факультету [7]. На загальнометодичному і предметно-цільовому рівні відображено роботу історичного факультету у нарисі 1991р. [8] та праці 2004р. [9].

Уперше в статті О.В.Скрипнюк та С.І.Посохова йшла мова не лише про історію діяльності, але й історіографію праць щодо кафедри педагогіки [10]. Невеличкі огляди

періоду 50-х рр. ХХ ст.- початку ХХІ ст. (автори: І.Ю.Крачковський, М.І.Марченко, М.Ю.Досталь, П.Я.Корж, Л.В.Горіна, С.І.Лиман, Т.Г.Павлова, В.І.Чесноков, Л.П.Лаптева, О.С.Марченко, Л.О.Чувпило та ін.) стосувалися часткового аналізу навчальної роботи в основному на гуманітарних спеціальностях.

Одним із перших саме С.І.Посохов проаналізував вплив університету на громадську думку, перипетії боротьби професорсько-викладацького корпусу за автономію університету [11].

Учені початку ХХІ ст. значно просунулися вперед у дослідженні подій, явищ, осіб, суспільно-політичної ситуації, яка впливала на функціонування науково-педагогічного процесу в університеті. Посилилася антропологізація наукових розвідок, значно ширшим став плуралізм оцінок, досить розмаїтим спектр оціночних характеристик проблематики. В той же час подальшого вивчення вимагали питання впливу закордонного досвіду на розбудову інституту освіти, особливо діяльності інституту професорських стипендіатів. Далеко не вичерпана проблема підвищення науковості освіти, співвідношення теорії та практики в навчанні, стосунків професури та студентів. Необхідно було дослідити реальні шляхи удосконалення навчальних планів, практики відбору матеріалів наукової, практичної, історичної спрямованості для лекційних курсів, процес урізноманітнення організаційних форм і методів навчання.

Початок ХХІ ст. став характерним і щодо виходу з друку біографічних нарисів, присвячених С.Й.Потоцькому, В.Н.Каразину, В.П.Бузескулу, В.Пільчеру, Д.І.Багалію, Х.Роммемо, Д.І.Каченовському, М.М.Луніну, В.Я.Джунковському, П.О.Лавровському, М.В.Клочкову, О.П.Зерніну, О.І.Палюмбецькому, О.О.Потебні, М.С.Хрінову, Ф.М.Опенховському, М.К.Кульчицькому та багатьом іншим. Але переважно вони містили суто описові деталі службового просування цих осіб, дещо докладніше мова йшла про їхню наукову роботу, суспільно-політичну активність. Водночас бракувало матеріалів щодо методів, які використовувалися ними для активізації самостійної творчо-пошукової роботи студентів, зокрема «сократичного діалогу». Важко з'ясувати зі змісту праць, як часто і наскільки ефективно викладачі запроваджували ті чи інші елементи наочності, організовували навчально-пізнавальну роботу студентів. Не вистачало даних щодо еволюції форм та методів виховання професорсько-викладацького складу університету, особливо принципів заміщення вакантних посад. Певно, найбільш вдалою працею біографічного характеру стала монографія Л.В.Матвеевої, присвячена науково-педагогічній діяльності професора В.П.Бузескула, яка може слугувати зразком аналізу саме в історико-педагогічному аспекті.

У монографії С.І.Лимана, що висвітлює комплекс проблем, подані зважені, об'єктивні оцінки рівня компетентності, психолого-педагогічної майстерності ряду професорів Харківського університету [12]. Майбутній кандидат педагогічних наук А.В.Боярська-Хоменко у 2009р. розглянула процес становлення математичної освіти, виокремила його етапи за ХІХ –початок ХХ ст. Аналізуючи досвід провідних професорів-математиків, вона дійшла висновку, що основною метою математичної освіти було формування фахових завдань як математичних задач; обирання математичних методів дослідження; формулюванню практичних рекомендацій [13, с. 38-39].

Здобутки професури у справі естетично-виховної роботи студентів (як правило, завдяки змісту власних лекцій, стилю поведінки), подолання прагматично-раціонального, суто споживацького підходу викладено у працях І.Важинського, І.Іваньо, Т.Матвеевої, Й.Миклашевської, О.Павлової, С.Посохова, О.Шумської та інших авторів. Діяльності перших професорів-індологів університету присвятив частину своєї монографії С.І.Авербух [14, с. 11-31]. Динаміку розвитку педагогічної освіти в університеті розглянуто в колективній монографії 2010 р. Однак у ній імперському періоду існування Педагогічного інституту, педагогічних курсів, Педагогічного відділу Харківського історико-філологічного товариства приділено недостатньо уваги [15].

Вчені продовжували вивчення, певно, найважливішої для університету проблеми: підготовка професорсько-викладацьких кадрів та заміщення вакантних посад, яку

аналізували і раніше А.Алексюк, Л.Вовк, Н.Дем'яненко, М.Євтух, Л.Зеленська, С.Золотухіна, А.Іванов, О.Мартиненко, М.Микитюк, С.Посохов, Б.Ступарик, О.Сухомлинська та інші. Мала місце переінтерпретація історіографічного доробку, пошук нових методологічних підходів, емпірики. Поглибився рівень узагальнень, якість досліджень, розширилась їхня тематика, особливо щодо інновацій науково-педагогічної діяльності професури в різні історико-соціальні епохи.

Інтенсивно вивчалися особливості науково-педагогічної діяльності викладачів університету: П.О.Лавровського, О.П.Зерніна, М.М.Луніна, Д.І.Каченовського, П.П.Цитовича, О.І.Палюмбецького, І.П.Скворцова, М.В.Клочкова, М.О.Валяшка, П.М.Шумлянського, О.О.Потебні, М.Ф.Сумцова, Є.К.Редіна, К.К.Фойгта, М.Н.Петрова, А.І.Якобія та інших. Автори надрукованих праць аналізували відповідність їхніх занять науково-методичному й загально-культурному рівню педагогічної науки, використання елементів науково-дослідницької роботи, дотримання загальних дидактичних вимог для організації успішного навчання. Звичайно, одні викладачі схилилися до репродуктивного методу, нехтуючи комунікативною діяльністю студентів, інші проявляли байдужість до якості мовних засобів спілкування, емоційного тону, маючи при цьому високу власну самооцінку. Були й викладачі-митці з ораторським талантом, любителі дидактичних новацій, майстри діалогу й нетипового вирішення навчально-пізнавальних проблем, естетичної насиченості лекцій.

Виважений науково-педагогічний аналіз, вдала систематизація залученого матеріалу характеризує праці професора Л.Д.Зеленської. У своїй монографії на широкому історичному тлі вона вперше розглянула всю сукупність функцій університетських Вчених рад, включаючи й раду Харківського університету. Їй вдалося ретроспективно, з урахуванням конкретно-історичної ситуації висвітлити динаміку їхнього існування впродовж чотирьох етапів розвитку [16].

У ході наукового пошуку важливий висновок було зроблено С.І.Посоховим щодо проблеми захисту дисертацій, особливо докторських. Дійсно, вимоги до дисертантів у Харківському університеті тих часів були надто високими, нерідко велике значення мали суб'єктивні чинники, особливо особисті амбіції, суперництво наукових шкіл. Тому не лише Д.І.Багалію, але й іншим дисертантам доводилося захищатися в чужих університетах. Добре відомо, що Д.І.Багалій захищав дисертацію в Московському університеті, побоюючись неабсолютності В.Б.Антоновича і В.С.Іконникова. На думку ж С.І.Посохова, саме науковий аскетизм і був притаманним стилю життя дореволюційної професури [17, с. 139; 20].

Суто педагогічні аспекти університетської освіти розглянуто у працях кількох авторів. Мова йшла про відхід від сліпого наслідування принципів західної педагогіки, дотримання традицій національної культури, переважно світського, а не релігійного виховання. Л.О.Мальто нагадала про флагманську роль дореволюційного Харківського університету у викладанні курсів педагогіки, дидактики, методики, особливо на історико-філологічному факультеті [18, с. 308-309].

Суттєвими здобутками у вивченні попереднього творчого доробку стали праці історіографічного характеру, серед яких виділяються дослідження Т.О.Шаравари. Аналізуючи літературу й дисертації, присвячені освітнім реформам у царській Росії, вона зазначає, що інтерес науковців до них виник не так давно. На відміну від сучасних російських учених, які вважають реформу університетів з 1884р. частково продуктивною, Т.О.Шаравара поділяє до точки зору радянських дослідників. А вони, як відомо, називали Статут 1884р. чисто контрреформістським [19, с. 155-156, 160]. На нашу думку, такий висновок ігнорує ті позитивні риси, особливо з точки зору підвищення науковості та методики викладання, які мали місце у зв'язку з прийняттям Статуту 1884р. Водночас Т.О.Шаравара віддає належне науковій та практичній значущості аналізованих праць дореволюційних дослідників історико-педагогічного напрямку, зважено й об'єктивно характеризує їхній внесок, оцінку змісту університетських Статутів XIX ст. Для сучасних учених, переконана вона, надзвичайно важливим залишається вивчення регіональних

особливостей діяльності університетів, впливу урядових рішень, циркулярів попечителів на ефективність роботи Вчених рад і колективів кафедр.

Протягом 2012-2013 рр. побачили світ праці, присвячені розвитку вищої університетської освіти, видатним персоналіям у галузі педагогіки й викладання. Проте, незважаючи на досить широкий спектр досліджень, цілісної картини інноваційної діяльності викладачів та адміністраторів Харківського університету протягом 1805-1917 рр. не існує. Перед дослідниками широке поле для ретроспективного вивчення, поглиблення, узагальнень наукового пошуку, що дозволило б окреслити перспективи творчого використання минулих здобутків у практиці сучасної університетської освіти. Якщо період кінця XIX – початку XX ст. досліджується досить активно, то попередня епоха – значно менше. Бракує монографічних праць, присвячених діяльності окремих попечителів Харківського навчального округу, ректорів, деканів, відомих та заслужених професорів. Докладного вивчення та систематизації потребує проблема соціально-матеріального становища професорсько-викладацьких кадрів протягом століття, враховуючи рівень інфляції та підвищення стандартів життя. Недостатньо проаналізована науково-педагогічна спадщина професорів з точки зору її відповідності темпам розвитку науки, освіти, дидактичних вимог. Необхідно проаналізувати процес інтеграції професорсько-викладацького корпусу до міських та губернських керівних структур, суспільства в цілому; вирішити важливе питання: на якому етапі і чому міський соціум та члени університетського світу відчули себе загальною спільнотою. Доцільно також окреслити, яким чином навіть консервативні положення Статуту 1884р. не перешкодили поступу університету ні в сфері диференціації наук, ні підвищення кваліфікації викладачів. Важливо переосмислити організацію навчання в усіх її аспектах, включаючи проблему взаємовідносин між викладачами та студентами, дійсну роль бальної системи, розвиток навчально-допоміжних установ, виокремити основні та дотичні проблеми підготовки кадрів викладачів.

Список використаних джерел

1. Див.напр.: Хотинский Е.С. Академик Н.Н.Бекетов. Очерк о жизни и деятельности / Е.С.Хотинский. – Харьков: Кн.-газетн.изд-во, 1950. – 36 с.; Цесевич В. Академик Александр Михайлович Ляпунов / В.Цесевич, А.Шульберг. – Одесса: Обл-е изд-во, 1951. – 58 с.; Наумов И.А. Дмитрий Матвеевич Синцов (очерк жизни и научно-педагогической деятельности) / И.А.Наумов. – Харьков, 1955. – 72 с.; Игнациус Г.И. Владимир Андреевич Стеклов 1864-1926 / Г.И.Игнациус. – М.: Изд-во «Наука», 1967. – 211 с.
2. Посохов С.І. Образи університетів Російської імперії другої половини XIX – початку XX ст. в публіцистиці та історіографії / С.І.Посохов. – Харків: ХНУ ім.В.Н.Каразіна, 2006. – 368 с.
3. Черников Ю.Т. Заслуженный профессор Иван Петрович Щелков 1833-1909. Научное издание / Ю.Т.Черников – Харьков: изд-во ХГУ, 1996. – 119 с.
4. Артемова Л.В. Роль Министерства народного просвещения и университетом Российской империи в истории развития разрядов наук и испытаний на ученые степени 1802-1917: дис... канд.истор.наук Н.: спец. 0700.02 «отечественная история» / Л.В.Артемова. – Невинномыск, 2002. – 260 с.
5. Горошко О.Н. Роль Министерства народного просвещения, Академии наук и университетов Российской империи в истории развития института диссертаций : 1724-1919: дис.... канд.истор.н.: спец. 07.00.02 «Отечественная история» / О.Н.Горошко. – Пятигорск, 2002. – 273 с.
6. Рьжий В.С. Из истории механико-математического факультета Харьковского университета / В.С.Рьжий. – Харьков, 2001. – 149 с.
7. Химическому факультету 110 лет / Сост.: В.Д.Орлов, Н.О.Мчедлов-Петросян, А.В.Черный; под ред.В.Д.Орлова, 2004. – 106 с.
8. Журавский Ю.И., Зайцев Б.П., Мигаль Б.К. Исторический факультет Харьковского университета : очерк истории / Ю.И.Журавский, Б.П.Зайцев, Б.К.Мигаль // Вестник Харьковского университета. – 1991. – № 357. – с. 3-24.
9. Историчний факультет : від покоління до покоління / Укоад.: В.М.Духопельников, С.М.Куделко; під ред. С.І.Посохова. – Харків : Вид-во ХНАДУ; 2004. – 180 с.

10. Скрипник О.В., Посохов С.І. Педагогічна освіта в Харківському університеті XIX – поч. XX ст.: проблеми історії та історіографії / О.В.Скрипник, С.І.Посохов // Наукові записки кафедри педагогіки : Зб.наук.праць. – 2001. – Вип.6. – с. 205-213.

11. Посохов С.І. Наближення університетської реформи : Харківський університет і громадська думка в середині XIX ст. / С.І.Посохов // Схід/Захід (Харків), – 2005. – Вип.7. – с. 228-247.

12. Лиман С.И. Идеи в латах : Запад или Восток? Средневековье в оценках медиевистов Украины (1804 – первая половина 1880-х гг.) : монографія / С.И.Лиман. – Харьков : ХГАК, 2009. – 688 с.

13. Боярська-Хоменко А.В. Мета математичної освіти у вищій школі XIX – початок XX століття / А.В.Боярська-Хоменко // Теорія та методика навчання та виховання : Зб.наук.праць (за ред. членакор. Акад.педагог.наукУкраїни А.В.Троцько). – Харків, 2010. – Вип.26. – с. 36-41.

14. Авербух С.И. Колосья нивы Слобожанской / С.И.Авербух. – Харьков : «Изд-во Сага», 2010. – 633 с.

15. Нечепоренко Л.С. Педагогічна освіта в Харківському національному університеті імені В.Н.Каразіна (До 60-річчя кафедри педагогіки). Монографія / Л.С.Нечепоренко, С.М.Кулиш. – Харків : ХНУ ім.В.Н.Каразіна, 2010. – 212 с.

16. Зеленська Л.Д. Учена Рада університету: історія, теорія, досвід : монографія / Л.Д.Зеленська; Харків.нац.педагогіч.ун-тет ім.Гр.Сковороди. – Харків : ХНАДУ, 2011. – 480 с.

17. Посохов С.И. «Считаю для себя неприличным...» Этические аспекты процесса защиты диссертаций в университетах Российской империи XIX – начала XX вв. / С.И.Посохов // Харківський історіографічний збірник. – Вип.11. – 2011. – С. 131-151.

18. Демченко Н.М. Тенденції розвитку освіти другої половини XIX століття в педагогічних концепціях слов'янознавців Лівобережжя / Н.М.Демченко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : Зб.наук.праць. – Вип.38. – 2012. – С. 306-311.

19. Шаравара Т.О. Дорадянська історіографія університетських реформ другої половини XIX – початку XX ст. у Російській імперії / Т.О.Шаравара // Українознавство (К.). – 2011. – № 1. – С. 99-103.

20. Маркевич М.І. Давньоруське літописання в історіографічній спадщині Дмитра Багалія / М.І.Маркевич // Вісник Черкаського університету. Історичні науки. – 2012. – № 9. – С. 8-17.

Стаття надійшла до редакції 17.04.2013.

Кулиш С.

Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина, Украина

СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ О ЗНАЧИМЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИМПЕРАТОРСКОГО ХАРЬКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЕ ВРЕМЯ

В статье с историко-педагогической точки зрения анализируется научная литература 90 – х годов XX – начала XXI века, посвященная деятельности Харьковского университета в дореволюционную эпоху, его вкладу в дальнейшее развитие педагогической науки, существенное улучшение системы подготовки научно- педагогических кадров, внедрению методических новшеств.

Ключевые слова: историко-педагогические науки, научно-педагогические кадры, университет, методические новшества.

Kulich S.

Kharkiv National University V. Karazin, Ukraine

MODERN SCHOLARS ON IMPORTANT AREAS OF KHARKIV IMPERIAL UNIVERSITY BEFORE THE REVOLUTION

In the article from the historical – an educational point of view, analyze scientific literature 90 – ies of XX – beginning of XXI century, dedicated to the activities of the Kharkov University in the pre-revolutionary era, his contribution to the further development of the teaching of science, a significant improvement in the system of training of the teaching staff, the introduction of methodological innovations.

Keywords: historical and pedagogical sciences, scientific-pedagogical personnel, university, methodological innovations.

УДК 37.091.12:36-051:[001.895]:[34]

ОКСАНА КУТОРЖЕВСЬКА

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Аналізується потреба в інноваційній спрямованості педагогічної діяльності в сучасних умовах розвитку освіти, розглядаються відповідні завдання у галузі соціальної педагогіки.

Ключові слова: соціальна педагогіка, інноваційна діяльність, дитина, піклування, соціальний супровід.

Актуальність проблеми. У сучасних умовах в Україні відбувається становлення нової системи освіти, орієнтованої на світовий освітній простір. Цей процес супроводжується змінами в педагогічній теорії та практиці навчально-виховного процесу: пропонується новий зміст, підходи, інші відносини, інший педагогічний менталітет, використовується зарубіжний досвід, стрімко розвивається соціальна педагогіка як наука. У сучасній освіті проголошено один із важливих принципів: принцип варіативності, який дає можливість вибирати і конструювати педагогічний процес за будь-якими моделями, включаючи авторські. У таких умовах викладачеві необхідно орієнтуватися в широкому спектрі сучасних інноваційних технологій, ідей і напрямків.

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується відходом від тоталітарної уніфікації і стандартизації педагогічного процесу, інтенсивним переосмисленням цінностей, пошуками нового в теорії та практиці навчання і виховання. Саме інновації є результатом наукових пошуків, передового педагогічного досвіду окремих педагогів і цілих колективів: концепція гуманістичної педагогіки В. Сухомлинського, ідея творчого педагогічного колективу, що визріла в лоні традицій колективної педагогіки А. Макаренка, В. Сороки-Росинського, новаторські ідеї Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, С. Лисенкової, Є. Ільїна, Б. Нікітіна, концепція “авторської школи” М. Щетиніна, О. Тубельського, та ін. практично довели, що за певних обставин можливе значне підвищення ефективності різних ланок педагогічного процесу.

Наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття представлені процеси переосмислення накопиченого людством досвіду, на цій основі – формування нових підходів до сенсу буття, самого способу життя як творчої самореалізації кожної особистості, творчого розвитку та існування суспільства загалом, в якому інноваційність є однією з найважливіших ознак творчої діяльності. Інноваційну спрямованість педагогічної діяльності зумовлюють наслідки соціально-економічних перетворень, які вимагають відповідного оновлення освітньої політики, прагнення педагогів до освоєння та застосування педагогічних інновацій. Потреба в інноваційній спрямованості педагогічної діяльності сьогодні спричинена такими обставинами, як: розбудова суверенної держави викликала необхідність докорінної зміни системи освіти, методології і технології організації навчально-виховного процесу у навчальних закладах різного типу; виконання соціального замовлення сучасного етапу розбудови нашої держави – особистості, здатної засвоювати й творчо розвивати культуру, – потребує постійного пошуку нових організаційних форм, індивідуального підходу, інноваційних технологій навчання і виховання; змінився характер ставлення учителів до факту засвоєння і застосування педагогічних нововведень: раніше інноваційна діяльність обмежувалася використанням рекомендованих зверху нововведень, а сьогодні вона набуває дослідницько-пошукового характеру; створилася реальна ситуація конкурентно-здатності закладів освіти, спричинена входженням загальноосвітніх навчальних закладів у ринкові відносини, створенням нових типів навчальних закладів, у тому числі й недержавних.

Вищеокреслені проблеми постають перед соціальними педагогами, їх успішне розв'язання залежить від рівня його професійної готовності до інноваційної діяльності, спрямованої на оптимізацію процесу соціалізації та адаптації знедолених дітей, реалізації системи якісної соціальної, психолого-педагогічної допомоги та підтримки. Зазначені вимоги до соціального педагога є соціальним замовленням системи вищої освіти, що зорієнтовує їх підготовку на стандарти міжнародної освіти, законодавчу базу: Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Закони України "Про освіту", "Про вищу освіту", "Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю", "Про забезпечення організаційно-правових умов соціально-правового захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування", "Про основи соціального захисту бездомних осіб і безпритульних дітей", "Про охорону дитинства", вітчизняні деонтологічні кодекси, котрі регламентують діяльність соціальних педагогів.

Аналіз наявних психолого-педагогічних праць, інших літературних джерел свідчить, що проблему професійної підготовки соціальних педагогів широко відображено в численних наукових роботах (С. Архипова, О. Безпалько, В. Бочарова, І. Зверева, А. Капська, О. Карпенко, Л. Міщик, В. Сластьонін, С. Харченко). Сучасні дослідження теоретичних та методичних засад професійної підготовки фахівців із соціальної педагогіки зорієнтовано на вивчення напрямів соціально-педагогічної роботи з різними категоріями клієнтів (Л. Іванова, О. Лісовець, С. Пащенко, Л. Пундик), висвітлення окремих аспектів професійної підготовки соціальних педагогів (С. Гришак, Т. Лесіна, О. Тютюнник, О. Філь), розгляд процесу професійної соціально-педагогічної підготовки (В. Багрій, Л. Бондар, З. Бондаренко, О. Коваль, З. Фалинська), проблем професійно-особистісного становлення майбутнього фахівця (О. Гура, І. Козич, Л. Литовченко, О. Москалюк, О. Пономаренко), готовності особистості до педагогічної діяльності (О. Дубасенюк, І. Зязюн, С. Іванова, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Поліщук), готовності до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування (Л. Канішевська, Б. Кобзар, Н. Огренич, В. Яковенко). Проблема підготовки майбутніх соціальних педагогів до інноваційної діяльності в процесі фахової підготовки потребує ґрунтовного опрацювання. Для соціальної педагогіки термін "інновація", – зауважує А. Гулевська-Черниш, – лишається відносно новим [1, с. 490].

Як відомо, Конвенція ООН про права дитини, прийнята у 1989 році й ратифікована Україною в 1991 році, наголошує, що дитині для повного та емоційно комфортного розвитку найкраще зростати в сім'ї, в атмосфері щастя, любові та взаєморозуміння [2]. Саме головним соціальним інститутом, який значною мірою визначає певний спосіб життя населення, завжди була і залишається сім'я; саме вона домінує серед найважливіших факторів виховання людських поколінь. Роль сім'ї для дитини, надзвичайно важлива: батьки дають дітям життя, задовольняють щоденні потреби, займаються вихованням, передають досвід поколінь, життєві цінності та духовність, готують до самостійного життя в суспільстві; але чимало дітей залишається без родинного оточення – на вулиці: безпритульні діти, бездоглядні діти та діти-втікачі. Безпритульні діти – це діти, які не мають постійного місця проживання внаслідок розпаду сімей, смертності батьків працездатного віку, внаслідок збройних конфліктів і злочинних актів, поширенням самогубств у результаті пияцтва, психічних захворювань батьків, а також діти, що їх вигнали з дому батьки. Бездоглядні діти – це діти, які мають певне місце проживання, але вимушені перебувати на вулиці в результаті матеріальної неспроможності, хвороби, психічних розладів чи байдужого ставлення батьків до виховання дітей. Втікачі – це діти, які втекли з виховних установ інтернатного типу через жорстокість, насильство, примус, а також діти-втікачі зовні благополучних сімей – діти з певними вродженими психічними відхиленнями; діти схильні до постійного перебування на вулиці; діти, схильні до безцільного проведення часу; діти, які втекли з дому через насилля близьких, через незабезпеченість у сім'ї, через образу на батьків та інше.

Нині влада не залишає поза увагою дітей, позбавлених батьківського піклування, і намагається в межах своїх можливостей допомогти їм, захистити. Зокрема, створюються

притулки для тимчасового перебування бездоглядних і безпритульних дітей, дитячі будинки, розширюється мережа дитячих будинків сімейного типу і збільшуються асигнування на їх утримання, збільшуються асигнування на утримання дітей в прийомних сім'ях, суттєво збільшено розмір державної допомоги при народженні дитини. Ознакою двадцятиріччя незалежності в Україні є влаштування на виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, у родинне оточення. Сімейні форми влаштування дітей: усиновлення (удочеріння) – найбільш прийнятна і сприятлива форма виховання, за якої дитина в правовому відношенні повністю прирівнюється до рідних дітей, набуває в особі усиновителів батьків, рідну сім'ю, – говорить у Ст. 207 Сімейного кодексу України [4]. Опіка, піклування – це влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, в сім'ї громадян України, які перебувають переважно в сімейних, родинних відносинах із цими дітьми з метою забезпечення їх виховання, освіти, розвитку і захисту їх прав та інтересів. Опіка встановлюється над дітьми, які не досягли чотирнадцяти років. Піклування встановлюється над дітьми віком від чотирнадцяти до вісімнадцяти років [4]. Патронат. За договором про патронат орган опіки та піклування передає дитину-сироту або дитину, позбавлену батьківського піклування, на виховання у сім'ю іншої особи (патронатного вихователя) до досягнення дитиною повноліття, за плату. На передачу дитини у сім'ю патронатного вихователя, – говорить у Сімейному кодексі (Ст. 252-256) [4], – потрібна згода дитини, якщо вона досягла такого віку, що може її висловити. Дитячий будинок сімейного типу – окрема сім'я, що створюється за бажанням подружжя або окремої особи, яка не перебуває у шлюбі, для забезпечення сімейним вихованням та спільного проживання не менше 5 дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, але кількість дітей у сім'ї, як рідних, так і прийомних, не повинна перевищувати десяти осіб з огляду на необхідність створення оптимальних умов для їх повноцінного виховання та розвитку. Приймна сім'я – сім'я, яка добровільно взяла із закладів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківської опіки, від одного до чотирьох дітей на виховання та спільне проживання [4]. Метою створення прийомних сімей є забезпечення належних умов для виховання в сімейному оточенні дітей-сиріт і дітей, позбавлених піклування батьків. Прийомні діти влаштовуються на виховання у сім'ю до досягнення вісімнадцятирічного віку або до закінчення навчання у професійно-технічних чи вищих навчальних закладах, але не пізніше досягнення ними 23-річного віку.

Соціальний супровід сімейних форм улаштування на виховання дітей, позбавлених родинного оточення, виконують соціальні педагоги – інноватори – творчо мислячі та діяльні людей, які є ініціаторами або провідниками нових ідей, розробок, – як стверджує А. Гулевська-Черниш [1, с. 491]. До інноваційних процесів сьогодення відносимо впровадження ювенальної юстиції – окремої галузі системи правосуддя, до функцій якої належить розгляд питань, пов'язаних із правопорушеннями неповнолітніх і щодо неповнолітніх. Необхідність у впровадженні ювенальної юстиції, – зауважує В. Лютий, – витікає із розуміння особливої природи дитячої делінквентності (порушення норм громадського правопорядку, що загрожує благополуччю інших людей або суспільству взагалі і може бути правомірно покараною [5, с. 59]), відмінної від злочинності дорослих, і необхідності подолання протиріччя між кримінальним покаранням та психологічним і соціальним розвитком дитини, яка скоїла злочин. Протиправна поведінка дітей і підлітків багато в чому визначається їх віковими особливостями та соціальною ситуацією, що складається в сім'ї, навчальному закладі й неформальному оточенні, ще недостатньо сформованими емоційно-вольовими якостями... неповнолітні, які скоїли правопорушення, у порівнянні з дорослими більш вразливі щодо психотравмуючого впливу під час слідства, суду і виконання покарання. Традиційні засоби стримування й покарання злочинців, пов'язані з ізоляцією від суспільства та фрустрацією потреб, – говорить В. Лютий, – можуть завдати значної шкоди психічному розвитку й соціалізації неповнолітніх і завдати їх соціальному життю вже в дорослому віці... Відповідно до сучасних підходів, основними напрямками впровадження ювенальної юстиції є: розробка і прийняття нормативних актів, які передбачають звільнення неповнолітніх, які скоїли

правопорушення, від кримінальної відповідальності або відбування покарання та застосування щодо них засобів виховного впливу, заходів примирення з потерпілим і громадою, застосування щодо неповнолітніх, які скоїли злочин, більш м'яких покарань і покарань, не пов'язаних із позбавленням волі..., системне залучення судами до участі у розгляді справ неповнолітніх соціальних служб, соціальних педагогів, психологів, соціальних працівників. Одним із основних напрямів упровадження ювенальної юстиції є створення спеціальних установ виконання покарання неповнолітніх, діяльність яких переважно спрямована на соціальну, педагогічну і психологічну реабілітацію засуджених. А також установ пост-пенітенціарного супроводу неповнолітніх і служб, що не відносяться до пенітенціарної системи, проте виконують функції нагляду та реабілітації умовно засуджених або звільнених від кримінальної відповідальності неповнолітніх. Упровадження відновного правосуддя передбачає застосування інноваційних моделей реабілітації дітей, які перебувають в конфлікті із законом: відновного правосуддя, сімейних групових нарад, досудової пробації, реабілітаційних тренінгових програм, групової соціальної роботи.

Таким чином, сутність інноваційної діяльності полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень у традиційну систему і, – зауважує О.Попова, – передбачає найвищий ступінь педагогічної творчості [3, с. 34-35].

Висновки. Отже, в сучасній Україні проблема педагогічної інноватики в соціальній сфері є справою державної ваги і потребує нових досліджень та методичних напрацювань, що розглядаються як вагоме завдання педагогічної науки.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге видання / За заг. ред. проф. І.Д.Зверєвої. – Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. – 536 с.
2. Конвенція ООН про права дитини. – К.: Столиця, 1997. – 32 с.
3. Попова О.В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ ст. / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків: "ОБС", 2001. – 256 с.
4. Сімейний кодекс України. – С.: ТОВ "ВВП НОТІС", 2011. – 80 с.
5. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / За заг. ред. проф. І.Д.Зверєвої. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.

Стаття надійшла до редакції 20.03.2013

КУТОРЖЕВСКАЯ О.

Полтавский национальный педагогический университет имени В.Г. Короленко, Украина

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Анализируется потребность в инновационной направленности педагогической деятельности в современных условиях развития образования, рассматриваются соответствующие задачи в области социальной педагогики.

Ключевые слова: социальная педагогика, инновационная деятельность, ребенок, попечительство, социальное сопровождение.

KNUTORZHEVSKAYA O.

Poltava National Pedagogical University named after V Korolenko, Ukraine

INNOVATIVE ACTIVITY AS A SOCIAL AND EDUCATIONAL PROBLEMS

We analyze the need for innovative teaching activities focus in today's educational development are considered appropriate tasks in the field of social pedagogy.

Keywords: social pedagogy, innovation, child care, social support.

УДК 371

ІРИНА ЛАППО

Красноармійський індустріальний інститут ДВНЗ «Донецький національний технічний університет»

ЗАСТОСУВАННЯ ПРИНЦИПІВ ГУМАНІСТИЧНОГО ТА ЦІННІСНО-ОРІЄНТОВНОГО ПІДХОДУ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ А. С. МАКАРЕНКА У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглянуто основні принципи та аспекти педагогічної системи А.С. Макаренка та можливості застосування її у сучасному навчально-виховному процесі.

***Ключові слова:** педагогічна система, виховання, педагогіка, колектив, гуманізм, особистість.*

Постановка проблеми. Сучасний етап історичного розвитку України характеризується значними змінами політичного, економічного та суспільного характеру, як наслідок економічних реформ 90-х років ХХ ст., які пов'язані із рядом складних процесів суспільно-культурного характеру: руйнування системи духовного відтворення, криза культурної ідентичності, соціальне розшарування населення. Економічні реформи, які супроводжуються зниженням рівню життя населення, негативно впливають на етичне, фізичне, психічне здоров'я та соціальний захист дітей. Зміна ідеалів та моральних цінностей, ускладнення соціальної структури, безробіття, різкий спад добробуту основної частини населення дуже сильно вплинуло на формування у підростаючого покоління життєвих цінностей. Зростання прагматичного настрою суспільства, недостатній вплив соціуму, як одного із факторів формування норм гуманних відносин у дітей, призвели до зниження ролі таких суспільних цінностей як інтерес до знань, культури, труду. У молодіжному середовищі зростає рівень агресивності, роздратування, невпевненості у майбутньому. При цьому держава практично відмовилась від своїх пріоритетів у вихованні на користь навчання, спостерігається тенденція відстороненості школи від виховних цілей. У більшості сучасних шкіл задачі морального виховання все частіше намагаються вирішувати, використовуючи лише потенціал навчальних дисциплін, при цьому ігнорується роль виховного колективу у становленні особистості. Тож виникла необхідність переосмислення, перегляду, поглиблення, уточнення концепцій педагогічного виховання, нових підходів, нової методології наукового вирішення протиріч дійсності сучасної освіти на всіх рівнях соціальних відношень: держави, школи, сім'ї.

Одним із можливих шляхів творчого вирішення актуальних проблем теорії та практики сучасного виховання є звернення до педагогічної спадщини одного із видатних радянських педагогів А.С. Макаренка, який бudoвав свою систему виховання на вмілому використанні законів діалектичного матеріалізму та розвитку принципів гуманістичного й ціннісно-орієнтовного процесу навчання та виховання. Завдяки цьому він знайшов вдаль рішення таких надзвичайно складних проблем, притаманних сучасності, як особистість та суспільство, свобода та необхідність, обов'язки та право, авторитет педагога та права колективу, вимогливість та любов, не протиставляючи їх один одному, а навпаки, підкреслюючи їх єдність. Педагогічна спадщина А.С. Макаренка є актуальним питанням становлення педагогічної науки та покращення процесу виховання на рівні державної значимості.

Соціально-педагогічні відкриття А.С. Макаренка цікавлять не тільки педагогів, але й представників різних галузей знань про людину та суспільство: соціологів, психологів,

медичних працівників, політологів, економістів, релігійних діячів. Особливо цікаві дослідження А.С. Макаренка в області психології: соціальної, педагогічної та психології особистості.

Педагогіка А.С. Макаренка – це осмислений, наповнений образ життя, практика побудови умов становлення та розвитку людського в людині. Особливої актуальності та значущості набуває найважливіше принципіальне положення А.С. Макаренка про те, що «надо по-настоящему обратити педагогику в активную, целеустремленную политическую науку» [1], яка створює особистість, тип нової людини – активної, діяльної, обачної.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз будь-якої теоретичної спадщини потребує дослідження його соціально-політичної та культурно-історичної обумовленості, теоретичних джерел у працях сучасників. Намагаючись краще зрозуміти принципи, границі застосовності ідей А.С. Макаренка дослідники звертаються до витоків його теорії та практики.

Аналіз спеціальної літератури показав, що сприйняття ідей Макаренка спільнотою, як у нашій країні, так і за кордоном, переживало свої зльоти та падіння. До творчого надбання педагога-новатора ніколи не було спокійного, адекватного відношення, освоєння його ідей та досвіду почалося ще за його життя й неодноразово піддавалося жорсткій критиці з боку влади та науковців. Але завдяки як власному педагогічному досвіду, так і наполегливій праці послідовників діяльність А.С. Макаренка набула широкого визнання. Серед значної кількості дослідників аспектів багатогранної педагогічної спадщини А.С. Макаренка, які надали імпульси для розвитку педагогіки, особливої уваги заслуговують наукові роботи І.Ф. Козлова [15], Е.М. Мединського, В.М. Терського, Е.І. Монозонна, В.Е. Гмурмана, В.М. Колбановського, Н.А. Морозової та інших вітчизняних і закордонних спеціалістів. Слід відзначити наукову роботу по вивченню спадщини А.С. Макаренка в інституті розвитку особистості під керівництвом С.С. Невської [5], [6].

Наприкінці ХХ ст. на основі досліджень педагогічної спадщини А.С. Макаренка були захищені докторські дисертації В.В. Кумарінін [12], [13], [14] та А.А. Фроловим, який неодноразово підкреслював, що в дослідженнях педагогічної спадщини А.С. Макаренка не приділялось належної уваги історії, генезису та процесу розвитку ідей та досвіду педагога-новатора [2], [4], [10], [11].

Ідеї А.С.Макаренка вплинули на розробку ряду концепцій виховання в останні десятиліття: концепція цілісного учбово-виховного процесу (Л.Ю.Гордін, В.С. Ільїн); з'єднання наукової освіти з суспільно-корисною продуктивною працею (С.Я. Батишев); етичне виховання (О.С. Богданова, Н.І.Болдирев); колектив і особистість (А.А.Бодальов, Л.І.Новікова); програмування виховного процесу (М.Д. Віноградова, В.К. Д'яченко); проблема розвитку педагогічної майстерності (І.А. Зязюн, Н.В. Кузьміна, В.А. Сластьонін).

Теорія та практика соціально-педагогічної системи А.С.Макаренка привернула увагу психологів, зокрема С.Л. Рубінштейна, А.В. Петровського, втілюючи його досвід у педагогічну психологію. Свого часу в цьому проблемному полі було написано досить багато дисертаційних досліджень.

Аналізуючи спеціальну літератури, можна відзначити, що тема використання ідей творчої спадщини А.С. Макаренка в сучасних умовах освітлюється в багатьох роботах 70-90-х років ХХ ст. Зокрема, є праці за системою трудового виховання Макаренка (Е.Д. Варнокової, М.В. Павлової). У дисертаційних дослідженнях останніх років висвітлюються питання особово-соціальної концепції педагогіки А.С.Макаренка у контексті сучасного розвитку науки та проблемам виховання і розвитку особистості в практико-теоретичній діяльності педагога (Л.І. Гриценко).

Але більшість цих робіт мають вузькоспрямований та епізодичний характер, що і складає проблему створення певної системи тих або інших поглядів на творчу педагогічну спадщину А.С.Макаренка в нових соціально-економічних і культурно-освітніх умовах розвитку нашої країни.

Мета даної статті – розглянути актуальні аспекти педагогічної діяльності А.С. Макаренка в контексті аксіологічних та антропоцентричних проблем в світлі сучасних підходів до виховання особистості.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки зростає роль нових концепцій в освіті та вихованні, у центрі уваги яких знаходяться аксіологічні проблеми, пов'язані з необхідністю розвитку гуманістичних на ціннісно-орієнтовних процесів. Розглядаючи питання про педагогічну спадщину А.С. Макаренка, можливо з визначеною часткою впевненості стверджувати, що в тій чи іншій мірі педагогічно-виховна система Макаренка з її орієнтацією на гуманність, цілісність, нероздільність життя та людини в ньому працює й понині та відповідає основним тенденціям розвитку сучасної педагогіки.

А.С. Макаренко є основоположником антропоцентричної моделі педагогіки, яка є гуманістичною за своїм змістом та оптимістичною по духу, проникнута вірою у творчі сили та можливості особистості. Педагогічна система А.С. Макаренка – це складна, цілісна, динамічна сукупність ідей та практичних рішень, утілених у досвіді педагога, віддзеркалених у його творах та виявлених дослідниками при вивченні та творчому використанні його спадщини.

Розглядаючи виховання як об'єктивно-закономірний суспільний процес, який здійснюється у визначених історичних умовах, Макаренко сповідував ідею виховання самостійного та дієвого члена суспільства, стверджуючи безмежну могутність організованої виховної роботи. Визначаючи сутність та зміст етичного виховання, педагог стверджував, що для сучасного суспільства необхідна не проста номенклатура етичних норм, а цільна етична система, яку можна реалізувати на практиці. Заслуга А.С. Макаренка полягає в тому, що він визначив та показав значиму роль практики у виховному процесі, стверджуючи, що тільки практика може підтвердити правильність педагогічної теорії. Теоретичні положення А.С. Макаренка завжди мали конкретний вихід у практику та народжувалися у безпосередньому досвіді педагогічної роботи. Його вихованці постійно відчували гуманістичну спрямованість діяльності свого педагога та систематично засвоювали уроки справжньої людяності.

Вся практична діяльність та творчість А.С. Макаренка націлена на формування нового типу особистості, що відрізняється новими життєвими ідеалами, етичною чистотою. У кожній людині від народження обов'язково закладене добре насіння, знайти яке під час буває нелегко, але святий обов'язок педагога та батьків зробити це, знайти добрі начала в характері людини, схопитися за них та допомогти стати на правильний життєвий шлях. Життєдайним джерелом педагогічного оптимізму А.С. Макаренка була не тільки його нескінченна віра в людину, в силу та могутність виховної роботи – цим джерелом було саме життя, ідея творення, цілеспрямованості у майбутнє. Тому погляди Макаренка на основні аспекти виховання можна розглядати як етику педагогіки майбутнього, як програму людської особистості – уявлення про те, якою повинна бути людина, що з неї можна зробити шляхом виховання та як цього досягти.

А.С. Макаренко вважав, що чітке знання педагогом цілей виховання – це запорука успішної педагогічної діяльності. Під основними ж цілями виховання він мав на увазі не цілі окремих заходів, не загальний ідеал, а усю програму формування особистості, програму характеру, як зовнішніх проявів і внутрішньої переконаності, так і політичного, трудового, естетичного, морального виховання. Таким чином, чітке визначення цілей виховання, проектування особистості кожного вихованця – це основний шлях методики індивідуального впливу А.С. Макаренка. Він розробив чітку педагогічну систему, методологічною основою якої є педагогічна логіка – визначена система положень, принципів та правил, яка дозволяє уявити суть та значення педагогічної теорії та практики. Такий підхід дозволяє виявити закономірну відповідність між цілями, задачами, засобами, методами, формами та результатами виховання. Ключовий пункт теорії А.С. Макаренка – це закон паралельної дії, тобто органічної єдності виховання та життя суспільства, колективу та особистості.

Необхідною умовою виховання характеру являється формування світогляду, переконань та ідеалів. Світоглядом визначається спрямованість людини, її життєві цілі, устремління; із світогляду витікають моральні установки, якими люди керуються у своїх вчинках. Задача формування переконань повинна вирішуватися у єдності з вихованням визначених форм поведінки, в яких можливе втілення системи відношень людини до дійсності. Тому для виховання суспільно цінних рис характеру необхідна така організація учбової, трудової діяльності, при якій можливо накопити досвід правильної поведінки. В процесі формування характеру потрібно закріплювати не тільки визначену форму поведінки, але й відповідний мотив цієї поведінки, ставити вихованців в такі умови, щоб практична діяльність відповідала їхньому ідейному вихованню, щоб вони застосовували на практиці засвоєні принципи поведінки. Виховання, яке усуває всі труднощі на життєвому шляху дитини, не спроможне створити сильного характеру.

А.С. Макаренко сформулював правила, дотримання яких сприяє процесу виховання особистості: радість, щастя, життєрадісне світосприймання; оточуюче виховне середовище; віра в іншу людину; краса людського духу. Він підкреслював, що «щастливим человеком нельзя быть по случаю – выиграть как в рулетку, – счастливым человеком нужно уметь быть» [1]. Велике значення для створення атмосфери емоційного благополуччя має культура взаємовідносин між батьками та дітьми, дітьми та вчителями, вчителями та батьками. Вона проявляється у поважній вимогливості один до іншого, в увазі, турботі, запобігливості. Педагог не протиставляє виховання та розвиток особистості, а розглядає їх в єдності, головною ж задачею педагога вважає не вплив на вихованця, а сприяння його розвитку, стимулювання вірного направлення цього розвитку з метою розкриття сил та здібностей кожної особистості.

Як уже зазначалось, основні положення педагогічної теорії А.С. Макаренка відзначалися глибоким гуманізмом та базувалися на поєднанні поваги та вимогливості, віри в людину та її можливості, на принципі виховання в колективі та через колектив. Повага до вихованця – це вміння довіряти людині, бачити позитивні сторони його характеру та поведінки, вміння спиратися на ці якості при вихованні, вірити у безмежні можливості вдосконалення особистості. Навчити людину володіти собою, розумно керувати своїми почуттями та вчинками – було основою новаторської педагогічної діяльності А.С. Макаренка. Його життєва формула: «как можно больше требований к человеку и как можно больше уважения к нему» [1] визначала всі норми взаємовідносин між особистостями у колективі. Вимогливість до кожного члену колективу як з боку педагогів, так і з боку товаришів була націлена виключно на подолання недоліків та стимулювання проявів кращих рис характеру особистості.

Стверджуючи в теорії та на практиці тезис про єдність вимогливості та поваги до людини, А.С. Макаренко з суто гуманістичних позицій розглядав питання про доцільність покарання, яке вважав таким же природним, простим та логічно доцільним засобом виховання, як й інші. Там де потрібно, педагог не має права не карати, щоб не розвивати почуття безкарності та всюдозволеності, які на сьогоднішній час процвітають у молодіжному середовищі.

В системі аксіологічних основ, які визначають гуманістичну сутність та спрямованість педагогічних поглядів А.С. Макаренка, можна виокремити основоположні елементи, які сприяють гармонічному розвитку можливостей кожної особистості. Це свобода, справедливість та відповідальність. Свобода – це не всемогутність та всюдозволеність, це відчуття відповідальності за свій вільний вибір. Без справедливості немає захищеності особистості та суспільства як єдиного цілого.

Спираючись на погляди видатних педагогів, Макаренко розвинув та реалізував на практиці ідею праці, яка має виховний та розвиваючий вплив та повинна входити складовою частиною до цілісної виховної системи. Праця має таке значення для життя людини, що без неї воно втрачає свою ціну та свою гідність, складає необхідну умову не тільки для розвитку людини, але навіть й для підтримки в ній тієї ступені гідності, якої вона вже досягла. Саме праця, на думку Макаренка, є основою людського щастя.

Виховання в праці передбачає розвиток своєрідності, неповторності особистості, її самоактуалізацію. Розглядаючи питання трудового виховання в школі та сім'ї, Макаренко вважав, що в процесі виконання дітьми трудових завдань необхідно тренувати їх у набутті організаційних навичок, розвивати вміння орієнтуватися в роботі, планувати її, виховувати бережливе ставлення до часу, який витратився, до продукту труда.

Незважаючи на значний вклад А.С. Макаренка в теорію та практику виховання, який дає значний імпульс для сучасного розвитку педагогіки, його надбання не можна розглядати у вигляді «ідеального зразка». Він неодноразово стверджував, що педагогіка – «наука диалектическая», як наслідок, «подвижная, самая сложная и разнообразная наука» [1]. Цей вислів став символом його педагогічної віри. Теоретико-педагогічні та методологічні положення, викладені педагогом, з часом змінювалися, коректувалися, віддзеркалюючи хід розвитку його досвіду. Можна бачити взаємовиключні положення, які характеризують педагогічні явища в їх протиріччі. Протиріччя процесу розвитку особистості та протиріччя процесу виховання мають одну основу: взаємодія суспільно-особових потреб та можливості їх задоволення, причому в цій взаємодії обидві сторони є активними. Новизна та незвичайна рухомість, гнучкість системи педагогічних понять А.С. Макаренка – яскравий показник глибини проникнення в діалектику реальних явищ виховання.

Висновки. Сучасна орієнтація навчально-виховного процесу демонструє перспективне значення педагогічної спадщини А.С. Макаренка, серед ключових моментів якої можна виділити наступні:

1. А.С. Макаренко, як педагог-новатор, збагатив сучасну педагогіку цінними педагогічними ідеями, методами та прийомами (система перспективних ліній, принцип паралельної дії, метод «вибуху»). Він по-новому розглянув ряд педагогічних питань та детально розробив деякі педагогічні аспекти (виховання в колективі і через колектив, трудове виховання, виховання в сім'ї).

2. А.С. Макаренко успішно застосував в теорії та на практиці діалектико-матеріалістичні принципи виховання та вніс суттєвий вклад у рішення таких загально педагогічних проблем, як об'єднання виховання і навчання з виробничим трудом, симбіоз загального та диференційованого навчання.

3. А.С. Макаренко розвив фундаментальні положення реформаторської педагогіки про виховну та навчальну роль праці, самоврядування, колективність, вільний розвиток особистості.

4. Випереджаюча роль уявлень А.С. Макаренка про особистість та виховання полягає в тому, що він подолав роздвоєність індивідуального та соціального в розвитку особистості, висунув та реалізував на практиці ідею про гармонізацію розвитку особистості та колективу, яка є основоположною у його соціальної концепції виховання.

5. А.С. Макаренко створив модель громадянського виховання нового типу, яка в своїй основі є не тільки психолого-педагогічною, але й соціально-етичною, етико-правовою та філософсько-педагогічною. Педагог розробив та апробував на практиці не просто модель виховання особистості, а закінчену систему керування трудовим виховним колективом процесом навчання та виховання, яка може бути застосована як у сім'ї, так і в навчальних закладах.

6. А.С. Макаренко вперше розробив та реалізував на практиці принцип соціальної обумовленості цілей, задач, методів та засобів формування та виховання особистості. Кінцевою метою та результатом педагогічної системи є виховання вільної та щасливої особистості, всебічно розвинутої та освіченої, яка володіє системним та логічним мисленням.

Перспективи подальших розвідок із напрямку. Як підтверджує історія розвитку й становлення сучасного педагогічного мислення та досвід навчально-виховних закладів у втіленні основних принципів педагогічної системи А.С. Макаренка, цілісне вивчення та цілісне розуміння його педагогічної діяльності потребує розробки особової методології

дослідження в контексті єдності чотирьох взаємодіючих компонентів педагогіки – методологічному, теоретичному, організаційно-методичному та технологічному рівні.

Список використаних джерел

1. Макаренко А. С. Сочинения : в 7-ми т. /А. С. Макаренко ; ред. кол.: И. А. Каиров [и др.]. – [2-е изд.]. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957–1958. – 5 т.
2. Макаренко А. С. Школа жизни, труда, воспитания: учебная книга по истории, теории и практике воспитания: в 4 частях / сост. А. А. Фролов, Е. Ю. Иллалтдинова. Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2007. Ч. 1: Деловые и личные письма, статьи 1921–1928 гг.- 361 с.
3. Наумов Б. Н. Идея А. С. Макаренко о синтетической педагогике и методология целостного подхода в современном образовании: Збірник праць ПДПУ ім. В. Г. Короленка «Витоки педагогічної майстерності» /Б. Н. Наумов. Полтава, 2008. С. 55–61.
4. Фролов А. А. А. С. Макаренко в СССР, России и мире: историография освоения и разработки его наследия 1939–2005 гг.: критический анализ /А. А. Фролов. Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2006 – 417 с.
5. Взаимодействие гражданского и трудового воспитания в педагогике А. С. Макаренко / С. Невская // Нар. образование. – 2006. – № 6. – С. 172–178.
6. А. С. Макаренко о педагогическом взаимодействии семьи и школы / С. С. Невская // Педагогика. – 2003. – № 9. – С. 90–94.
7. Вклад А. С. Макаренко в педагогическую науку /И. Гликман //Нар. образование. – 2008. – № 6. – С. 237–244.
8. Живая педагогика Макаренко: к 120-летию со дня рождения А. С. Макаренко /И. З. Гликман // Инновации в образовании. – 2008. – № 3. – С. 125–139.
9. Концепция воспитания А. С. Макаренко в свете современных научных знаний /Л. И. Гриценко // Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 89–96.
10. Прежде всего – «активное отношение к собственной личности»: [новое в изучении педагогических взглядов А. С. Макаренко] /А. Фролов // Воспитание школьников. – 2003. – № 3. – С. 2–4.
11. Пространство и время в воспитании и педагогике : [размышления об открытых Макаренко закономерностях, о диалектическом единстве воспитания и обучения] /А. Фролов // Нар. образование. – 2003. – № 5. – С. 186–189.
12. А. С. Макаренко и реформа школы / В. В. Кумарин; Пед. о-во РСФСР, Челябин. обл. отд-ние. – Челябинск: 1987 – 59 с.
13. А. С. Макаренко и современная школа /В. В. Кумарин //Шк. технологии. – 1998. – № 5. – С. 4–24.
14. Устарел ли Макаренко? Что такое «новое», а что – «старое»? /В. Кумарин // Нар. образование. – 2005. – № 2. – С. 155–162.
15. Педагогический опыт А. С. Макаренко /И. Ф. Козлов. – М.: 1987.– 158 с.
16. Философско-антропологические идеи воспитания в педагогике А. С. Макаренко: теоретические истоки и влияния / Г. А. Гасимова // Изв. Урал. гос. ун-та. Сер. 3, Обществ. науки. – 2007. – № 48. – С. 224–232.

Стаття надійшла до редакції 14.02.2013

Лаппо И.

Красноармейский индустриальный институт «Донецкий национальный технический университет», Украина

ПРИМЕНЕНИЕ ПРИНЦИПОВ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО И ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВОЧНОГО ПОДХОДА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ А.С. МАКАРЕНКО В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье рассмотрены основные принципы и аспекты педагогической системы А.С.Макаренко и возможности применения ее в современном учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: педагогическая система, воспитание, педагогика, коллектив, гуманизм, личность.

Ларго I.

Krasnoarmeyskiy industrial institute, «Donetsk national technical university», Ukraine

APPLICATION OF PRINCIPLES OF HUMANISM AND VALUED-REFERENCE APPROACH OF THE PEDAGOGICAL SYSTEM OF A.S. MAKARENKO IN THE CONTEXT OF THE MODERN FORMING OF PERSONALITY

In the article basic principles and aspects of the pedagogical system of A.S Makarenko are considered and possibilities of application in modern to educate process.

Keywords: pedagogical system, education, pedagogics, collective, humanism, personality.

УДК 378.1

ЛЕСЯ ЛЕБЕДИК

Полтавський університет економіки і торгівлі

ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ

А. С. МАКАРЕНКА

У ПРОЕКТУВАННІ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті розглядаються важливі аспекти використання педагогічної спадщини А. С. Макаренка у проектуванні змісту підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи». Показані переваги модульної системи як найбільш ефективної для підготовки магістрів.

Ключові слова: проектування, педагогічна спадщина А. С. Макаренка, підготовка магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи».

Постановка проблеми. Творче використання педагогічної спадщини А. С. Макаренка у підготовці майбутніх викладачів університетів, коледжів і технікумів може відкрити нові перспективи. У Полтавському університеті економіки і торгівлі розпочато підготовку магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи» з присвоєнням кваліфікації «викладач вищих навчальних закладів і університетів», яка є актуальною для освітнього простору регіону. Проектування змісту принципово нових навчальних програм з використанням педагогічної спадщини А. С. Макаренка стає для викладачів найбільш важливим елементом їх професійної діяльності. З появою нових курсів «Дидактичні системи у вищій школі», «Моделювання соціальної діяльності фахівця», «Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця» та інших, викладачеві потрібно вміти підбирати зміст, структурувати його, методично забезпечувати і організовувати засвоєння інформації студентами, фактично виконуючи їх замовлення на актуальну інформацію. У цих умовах викладачеві вищої школи важко забезпечувати якість освіти, не володіючи на високому рівні технологіями проектування змісту підготовки магістрів педагогіки вищої школи.

Аналіз публікацій, у яких намічено вирішення проблеми проектування змісту підготовки магістрів педагогіки, показав, що великий досвід мають наукові центри та навчальні заклади США, Канади, Західної Європи, Японії, де систематичні дослідження проводяться вже більше сорока років. Увага педагогів України до дослідженої проблеми посилилося тільки останнім часом і зосереджується переважно на розкритті теоретичних і практичних аспектів проектування змісту підготовки фахівців.

Оскільки вирішення проблеми проектування змісту підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи» продовжує залишатися актуальним, **метою** цієї статті став пошук підходів до проектування змісту підготовки магістрів педагогіки на основі педагогічної спадщини А. С. Макаренка. Завданнями дослідження стало, по-перше,

виокремлення вимог до проектування змісту освіти; по-друге, виділення основних аспектів використання педагогічної спадщини А. С. Макаренка у змісті підготовки спеціальності «Педагогіка вищої школи»; по-третє, визначення переваг модульної системи як найбільш ефективної в навчанні магістрів.

Виклад основного матеріалу почнемо з першого завдання – виокремлення вимог до проектування змісту освіти. Відзначимо, що зміст освіти – це той обсяг інформації про навколишній світ і про себе в ньому, який досліджений, вивчений, оформлений в навчальну дисципліну і призначений для засвоєння. Серед основних вимог до структурування змісту підготовки фахівців, зокрема, магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи» слід виділити такі [за: 1].

Першою вимогою до змісту підготовки магістрів педагогіки є системність, оскільки змістом освіти є частина інформації про навколишній світ, призначена для засвоєння, і весь зовнішній світ теж складається з систем, а інформація про них є інформаційною системою. Системне подання змісту підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи» передбачає виявлення системи і її поділ на складові частини, елементи системи, підсистеми, кожна з яких розглядається як нова система. До прикладу, в навчальній дисципліні «Дидактичні системи у вищій школі» сама дидактична система розглядається як впорядкована множина взаємопов'язаних і взаємообумовлених цілісних структурних і функціональних компонентів, що утворюють єдине ціле у своїй структурі, об'єднаних спільними цілями, мотивами і завданнями, спрямованими на виховання і навчання особистості. Структурними компонентами дидактичної системи є: викладач; студент; зміст навчання; технології навчання; засоби навчання (умови); мета; середу; F – якість (функція) системи; G – генеральний (системоутворюючий) фактор, що означає діяльність, її різновиди та інші взаємодії між елементами системи.

Друга вимога до змісту підготовки магістрів педагогіки є взаємна підпорядкованість, оскільки всі системи зовнішнього світу тісно взаємопов'язані. Інформація про зовнішній світ складається з інформації про системи, про зв'язки між ними і всередині них. Опис взаємозв'язків перетворює інформацію у потік, тобто перехід однієї інформації до іншої. Взаємна підпорядкованість передбачає плавний перехід від одного елемента системи до іншого, від загального до конкретного, що забезпечує індивідуальну траєкторію просування. Так, взаємопов'язаними є навчальні дисципліни «Моделювання соціальної діяльності фахівця» і «Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця». Перша вивчається студентами в першому семестрі, де вони здобувають навички оволодіння цілями, змістом, засобами, формами, методами і прийомами моделювання діяльності педагога вищої школи, подають до захисту створену ними модель фахівця і модель професійної діяльності фахівця у вигляді освітньо-кваліфікаційної характеристики (її частини). Друга навчальна дисципліна вивчається у другому семестрі, де моделюється освітня та професійна підготовка фахівця згідно змодельованої професійної діяльності, а увага магістрантів акцентується на розгляді таких питань: зміст освіти фахівця; система стандартів вищої освіти: Державний стандарт, галузевий стандарт і стандарт вищого навчального закладу; вимоги до стандартів; функції стандартів; складові стандартів; освітньо-кваліфікаційна характеристика фахівця і алгоритм її складання.

Третя вимога до структурування змісту підготовки магістрів педагогіки – цілісне сприйняття і уявлення всього обсягу інформації навчального курсу. Так, на початку вивчення навчальних дисциплін «Дидактичні системи у вищій школі», «Моделювання соціальної діяльності фахівця», «Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця» магістранти отримують структурно-логічні схеми навчального матеріалу, що дозволяє їм образно побачити весь навчальний предмет в цілому, його основні ідеї, проблеми та підходи до їх вирішення. Крім усвідомленого сприйняття досліджуваного матеріалу виникає також можливість інтенсифікації навчання.

Четверта вимога – безперервність – забезпечує подолання мозаїчності в роботі зі змістом, загрози механічного розподілу змісту на частини, використання блоків, не

оформлених в модулі. Рішення проблеми фрагментарності в подачі інформації є важливим для забезпечення організованості мислення, свідомості.

Наступні шість вимог до структурування змісту підготовки магістрів педагогіки також важливо враховувати проєктантам. П'ята – можливість вибору індивідуальної траєкторії просування у засвоєнні змісту освіти; шоста – актуалізація змісту, бо магістрант повинен розуміти, для чого, де і як та чи інша інформація стане йому в нагоді; сьома – технологічність навчального процесу, бо робота за алгоритмом передбачає різноманіття методів консультування, відбору і оформлення інформації, самооцінки, сприяє творчості магістрантів; восьма – забезпечення продуктивного мислення, коли засвоєння нової інформації здійснюється невеликими дозами як прирощення до раніше засвоєної інформації, що стала власним знанням; дев'ята – розвиток навичок рефлексивної культури, а найкращі умови для оволодіння технологією рефлексії створює модульна система навчання (для самооцінки, самоаналізу, для зіставлення своїх результатів з результатами інших); десята вимога до структурування змісту підготовки магістрів педагогіки – діяльнісний підхід, який забезпечується можливістю самовизначення, самостійністю у прийнятті рішення, створюваної умовами вибору. Вибір початку просування (елемента аналізованої системи), вибір напрямку просування, вибір команди, у якій буде вестися обговорення, – це тренінг свободи, самостійності, суб'єктності.

Тепер розглянемо друге завдання статті – виділення основних аспектів використання педагогічної спадщини А.С. Макаренка у змісті підготовки спеціальності «Педагогіка вищої школи», який слід проєктувати. Основним є те, що для підготовки магістрів із педагогіки вищої школи система А.С. Макаренка є досить ефективною з точки зору їхньої наступної виховної діяльності. Насамперед зазначимо, що А.С. Макаренко вважав необхідним активний вплив педагога на особистість вихованця, керуючись принципом: «людину слід не ліпити, а кувати» [6, с. 23]. Виховувати якості особистості у спеціальних умовах колективу – основна ідея видатного педагога. Навіть якщо не брати до уваги ідеологічне замовлення, ця ідея є досить переконливою: «комуністичну волю, комуністичну мужність, комуністичну цілеспрямованість не можна виховати без спеціальних вправ у колективі. Не метод парного впливу від випадку до випадку, не метод благополучного непротивлення, не метод помірності і тиші, а організація колективу, організація вимог до людини, організація реальних, живих, цільових устремлінь людини разом з колективом – ось що має скласти зміст нашої виховної роботи» [2, с. 319].

У змісті підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи» виховна система А.С. Макаренка має зайняти достойне місце, адже він першим чітко обґрунтував концепцію виховного колективу, пронизану гуманістичними ідеями. Він довів, що «ніякий метод не може бути виведений з уявлення про пару: вчитель плюс учень, а може бути виведений із загального уявлення про організацію школи і колективу» [3, с. 236]. Педагогічні принципи, покладені ним в основу організації колективу, забезпечували чітку систему обов'язків і прав, що визначають соціальну позицію кожного члена колективу. Система перспективних ліній, принцип паралельної дії, відносини відповідальної залежності, принцип гласності та інші були спрямовані на те, щоб викликати краще в людині, забезпечити їй радісне самопочуття, захищеність, впевненість у своїх силах, сформувати постійну потребу руху вперед.

Магістри спеціальності «Педагогіка вищої школи» мають усвідомити, що виховання неможливе без прищеплення дисципліни. Основними принципами, на яких будувалася спеціальна виховна дисципліна А.С. Макаренка, є такі: 1) повага і вимогливість; 2) правдивість і відвертість; 3) принциповість; 4) піклування і увага, знання; 5) вправи; 6) загартування; 7) праця; 8) колектив; 9) сім'я; перше дитинство, кількість любові і міра суворості; 10) дитяча радість, гра; 11) покарання і нагорода [10, с. 365].

А.С. Макаренко вважав, що для виховання вирішальне значення належить меті виховання, яка розглядалася ним не як мета окремих заходів, не загальний ідеал, а вся «програма людської особистості, програма характеру людини» [7, с. 129]. Під характером він розумів «весь зміст особистості, тобто і характер зовнішніх проявів і внутрішньої

переконаності, і політичне виховання, і знання – рішуче всю картину людської особистості» [7, с. 129]. Педагог наголошував на формуванні у кожного вихованця почуття обов'язку і поняття честі, вміння підкорятися товаришу і наказувати йому, уміння бути ввічливим, суворим, добрим і нещадним – залежно від умов його життя і боротьби. Він повинен бути активним організатором, настирливим і загартованим, уміти володіти собою і впливати на інших. Якщо його покарає колектив, він повинен поважати і колектив, і покарання. Він повинен бути веселим, бадьорим, підтягнутим, здатним боротися і будувати, жити і любити життя, він має бути щасливий не лише в майбутньому, а й кожного дня.

Безперечно, в умовах ідеологічного протистояння із Заходом, А.С.Макаренко протиставляв ідеал радянської людини західному ідеалу. Типовими якостями особистості радянської людини Антон Семенович вважав «самопочуття людини в колективі, характер її колективних зв'язків і реакцій, її дисциплінованість готовність до дій і гальмування, здібність такту і орієнтування, принциповість і емоційне перспективне устремління» [9, с. 120]. На думку одного з дослідників творчості А.С.Макаренка, виховання у його системі, зважаючи на відмінність ідеалів, принципово відрізнялося від «буржуазного». На Заході – це виховання окремої особистості, пристосування її до боротьби за існування, а в системі А.С.Макаренка – людини-колективіста, у якій немає дисгармонії між особистими і суспільними цілями, немає протиставлення особистих і колективних інтересів [11, с. 91].

У магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи» повинне бути чітке усвідомлення позиції А.С.Макаренка, що вся діяльність педагога має доводити важливість колективу для виховання якостей людини: «окремий член цього колективу має відчувати свою залежність від нього – від колективу, має бути відданим інтересам колективу, відстоювати свої інтереси і в першу чергу дорожити цими інтересами» [7, с. 132].

Важливими для проектування змісту підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи» є ідеї А.С.Макаренка стосовно навчання педагога педагогічній техніці. «Вихователь повинен себе так вести, щоб кожен рух його виховував, і завжди має знати, чого він хоче в даний момент і чого він не хоче» [8, с. 172]. Серед педагогічних технік важливе місце належить методу «вибуху», яким є «доведення конфлікту до останньої межі, до такого стану, коли вже немає можливості ні для якої еволюції, ні для якої тяжби між особистістю і суспільством, коли ребром поставлене питання – або бути членом суспільства, або піти з нього» [4, с. 458]. Прихильник «революційних» методів виховання, А.С.Макаренко вважав, що члени колективу, «поставлені перед необхідністю негайно щось рішити, вони не здатні аналізувати і в сотий, може бути, раз копатися у скрупульозних роздумах про свої інтереси, капризи, апетити, про «несправедливості» інших. Підкоряючись в той же час емоційному впливові колективного руху, вони, нарешті, справді зривають в себе дуже багато уявлень, і не вспіють їх залишки злетіти в повітря, як на їх місце вже стають нові образи, уявлення про могутню правоту і силу колективу, яскраво відчутні факти власної участі в колективі, в його рухові, перші елементи гордості і перші солодкі відчуття власної перемоги» [4, с. 458–459].

Педагогічній майстерності вихователя А.С.Макаренко приділяв особливу увагу. Так, у статті «Деякі висновки з мого педагогічного досвіду» він зазначав, що педагогічна майстерність є «дійсне знання виховного процесу» [3, с. 235].

У статті «Про мій досвід» А.С.Макаренко зазначає, що «педагогічна майстерність – зовсім не проста справа. Майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом, яке вимагає таланту, але це спеціальність, якій треба вчити, як треба вчити лікаря його майстерності, як треба вчити музиканта..., можливо і потрібно розвивати зір... Це необхідно для вихователя. Треба вміти читати на людському обличчі, на обличчі дитини, і це читання може бути описане в спецкурсі...Педагогічна майстерність полягає і в постановці голосу вихователя, і в керуванні власним обличчям... Педагог не може не грати... Учню іноді треба продемонструвати муки душі, а для цього треба вміти грати... Я став дійсним майстром тільки тоді, коли навчався говорити «іди сюди» з 15-20 відтінками, коли навчився давати 20 нюансів у постановці обличчя, фігури, голосу. І тоді я не боявся,

що хтось до мене не підійде або не відчує того, що потрібно. А у вихователя майстерність проявляється на кожному кроці..., треба вміти керувати своїм настроєм» [5, с. 262].

Тепер зупинимось на третьому завданні статті – з'ясуванню переваг модульної системи навчання в проектуванні змісту підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи» на основі творчого використання педагогічної спадщини А. С. Макаренка. Такими є: чітка структура кожного навчального курсу, впорядкованість; можливість відстеження зв'язків між елементами; наочність, усвідомлення перспективи; індивідуальний підхід до навчання; гнучкість надання інформації; розвиток продуктивного мислення; багатофункціональність; можливість самоконтролю навчання магістрантами та власної діяльності викладачем; активізація пізнавальної діяльності; комплексність, орієнтація на перспективу просування; накопичувальний принцип оцінювання роботи магістранта; можливість самоконтролю і самооцінки; формування самостійності; тренування у виборі, тобто певна свобода; відповідальність за свій вибір; формування суб'єктної позиції в навчальній діяльності [1]. Окрім вищезазначених, достоїнствами модульної системи навчання є також: можливість адаптації змісту до потреб магістранта; вибір змісту відповідно до заявленої магістрантом проблеми; врахування інтересів і проблем студентів; гнучкий графік засвоєння нового змісту та нових методів; накопичувальний принцип в самооцінці.

Таким чином, проектуючи зміст підготовки магістрів педагогіки з використанням педагогічної спадщини А. С. Макаренка, проєктант повинен бачити алгоритм дій суб'єктів навчання та критерії досягнення ними гарантованого результату.

Висновком з нашого дослідження є вказівка на можливість вирішення в процесі проектування змісту підготовки магістрів педагогіки важливих для України конкретних завдань освіти. Серед них: 1) необхідність формування суб'єктної позиції студента, самостійності, вміння приймати рішення в конкретних ситуаціях, брати на себе відповідальність за результат власної діяльності, висуває вимоги до навчального процесу – забезпечити тренування, відпрацювання якостей педагога на основі технік А. С. Макаренка; тому зміст має бути структурований так, щоб дати можливість самостійного вибору, індивідуального просування і самооцінки результату; 2) подолання стереотипу, який міцно посів у професійній свідомості викладачів, – «поставити перед студентом мету»; тому кожен елемент змісту повинен бути частиною модуля, де поєднується нова інформація з опорними знаннями в процесі спільних дій; 3) подолання стереотипу, що освіта є тільки навчанням; тому проектування освітнього процесу повинно враховувати, на основі педагогічної спадщини А. С. Макаренка, процес розвитку розумових, комунікаційних, рефлексивних, професійних здібностей; магістранти повинні самостійно підбирати інформацію, структурувати, вирішувати конкретні професійні ситуації і проблеми.

Список використаних джерел

1. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности / Майя Тимофеевна Громкова. – М.: Юнити-Дана, 2003. – 416 с.
2. Макаренко А.С. Воля, мужество, целеустремленность /А.С. Макаренко // Пед. соч. в 8 т. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 399 с. – С. 316–320.
3. Макаренко А.С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта /А.С. Макаренко // Пед. соч. : в 8 т. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 399 с. – С. 235 – 236.
4. Макаренко А.С. О «взрыве» /А.С. Макаренко // Пед. соч. в 8 т. – Т. 3. – М.: Педагогика, 1984. – 399 с. – С. 456–459.
5. Макаренко А.С. О моем опыте /А.С. Макаренко // Пед. соч. в 8 т. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 399 с. – С. 260–266.
6. Макаренко А.С. Прекрасный памятник /А.С. Макаренко // Пед. соч. в 8 т. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 399 с. – С. 22–24.
7. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания (лекции). Лекция первая. Методы воспитания /А.С. Макаренко // Пед. соч. в 8 т. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 399 с. – С. 123–139.
8. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания (лекции). Лекция третья. Педагогика индивидуального развития /А.С. Макаренко // Пед. соч. в 8 т. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 399 с. – С. 161–180.
9. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания (тезисы) /А.С. Макаренко // Пед. соч. в 8 т. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 399 с. – С. 118–121.

10. Макаренко А.С. Что значит воспитать ребенка? /А.С. Макаренко // Пед. соч. в 8 т. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 399 с. – С. 364–365.

11. Ярмаченко Н.Д. Педагогическая деятельность и творческое наследие А.С.Макаренко: Кн. для учителя /Н.Д. Ярмаченко. – К.: Рад. шк., 1989. – 191 с.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2013

Лебедик Л.

Полтавский университет экономики и торговли, Украина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ А.С. МАКАРЕНКО В ПРОЕКТИРОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье рассматриваются важные аспекты использования педагогического наследия А.С. Макаренко в проектировании содержания подготовки магистров специальности «Педагогика высшей школы». Показаны преимущества модульной системы как наиболее эффективной для подготовки магистров.

Ключевые слова: проектирование, педагогическое наследие А.С.Макаренко, подготовка магистров специальности «Педагогика высшей школы».

Lebedyk L.

Poltava University of Economics and Trade, Ukraine

USING PEDAGOGICAL HERITAGE MAKARENKO IN DESIGNING CONTENT FOR MASTERS PEDAGOGICS

In the article for important aspects of the pedagogical heritage Makarenko in designing content for masters specialization «Pedagogy of high school». The advantages of a modular system as the most effective for the Master.

Keywords: design, pedagogical heritage Makarenko, preparation of masters in «Pedagogy of high school».

УДК 371.3

ІННА ЛЕЛЮХ

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

ПРОБЛЕМИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ Н. ВОЛОШИНОЇ ТА А. МАКАРЕНКА

У статті проаналізовано основні аспекти естетичного виховання провідного методиста сучасності Н.Волошиної та видатного класика педагогіки А. Макаренка, з'ясовано спорідненість їхніх поглядів на процес естетичного виховання та вплив мистецтва слова на розвиток учнів. Здійснено спробу розкрити вплив педагогічного досвіду А. Макаренка на формування поглядів Н. Волошиної.

Ключові слова: естетичне виховання, педагогіка, Ніла Йосипівна Волошина, Антон Семенович Макаренко.

Постановка проблеми та зв'язок її з науковими й практичними завданнями. У невпинному розвитку сучасного світу, де з кожним днем відбувається тотальна технізація, зростає науково-технічний та виробничий потенціал людства, де мораль зі смаком пластмаси, а матеріальні цінності чомусь стають вищими й важливішими ніж духовні, утрачається відчуття щирості та справжності, що особливо стає відчутно на покоління, яке

зростає. Пристосування людини до матеріальних благ не повинно негативно впливати на її духовність, а тому найголовнішим чинником оздоровлення суспільної та індивідуальної моралі повинна бути освіта, що є основою розвитку особистості, нації та держави.

Метою педагогіки сьогодні є сприяння цілеспрямованому процесу розвитку особистості, яка здатна активно та творчо діяти й мислити, яка прагнути до самовдосконалення як фізичного, так і морального. Саме тому звертаємося до проблеми естетичного виховання, головним завданням якого є формування й розвиток творчого сприйняття, навчання бачити красу й духовне благородство, утверджуючи прекрасне в собі. Завдяки педагогічним принципам естетичного виховання зможемо виховати патріотично свідомих та духовно багатих громадян – майбутніх розбудовників нашої держави.

Вирішення зазначених завдань естетичного виховання в практиці сучасного національного виховання спонукає педагогів-науковців, діячів освіти до творчого використання спадщини педагога-новатора минулого А.Макаренка (1988–1939) та продовження плідної праці методиста сучасності Н. Волошиної (1940–2010).

Аналіз останніх досліджень та публікацій із проблеми. Сьогодні науковці все частіше звертаються до історичного досвіду, педагогічної спадщини минулого з метою переосмислення та творчого втілення ідей видатних педагогів у практику сучасної методики викладання. Наукові публікації останнього періоду засвідчують, що проблема естетичного виховання неодноразово порушувалася в розвідках сучасних дослідників, які вивчають різноманітні аспекти діяльності та творчості класика педагогіки А. Макаренка та провідного методиста Н. Волошиної.

Так, зокрема ґрунтовно розкриті аспекти естетичного виховання в педагогічному досвіді А. Макаренка в розвідці І.Рибачук [14] «Музично-естетичне виховання в педагогічному досвіді А. С. Макаренка», де особливу увагу зосереджено на музиці як засобі виховного впливу на його вихованців.

Варто згадати статтю «Історико-педагогічні передумови розвитку естетичного виховання на Україні» О.Гудовсек [8], яка досліджує еволюцію тлумачення поняття «естетичне виховання», розглядає основні етапи формування та підходи визначення його змісту, вказує на тенденції вивчення даної проблеми, здійснює аналіз внеску провідними педагогами в розробку зазначеної теорії.

У свою чергу, О.Федій [15] у розвідці «Педагогічна спадщина Антона Макаренка у світлі сучасних ідей естетотерапії» здійснила спробу вивчення виховної системи вітчизняного педагога в контексті естетотерапевтичної дії на вихованця, розглянула основні педагогічні принципи організації колективу та звернула увагу на ефективність використання естетотерапевтичних технологій, запропонованих А. Макаренком.

В українській методиці дедалі частіше наукова школа професора Н. Волошиної стає об'єктом дослідницьких студій. Методико-педагогічний доробок та характеристика методологічних основ педагогічної концепції вченої, її внеску в розробку української методики ставали об'єктами дослідження Н. Диги [9], В. Шуляра [16], А. Градовського [7], Л. Базиль [1] та інших науковців. Автори статей намагалися досягнути ідейно-методичні пошуки провідного методиста України, проте бібліографічний аналіз педагогічної періодики засвідчив відсутність досліджень науковців щодо проблеми естетичного виховання особистості в науковій спадщині Н. Волошиної.

Виділення не вирішених частин проблеми. Незважаючи на підвищений інтерес науковців до обраної проблематики, вивчення естетичного виховання як багатогранного та складного явища не втрачає своєї актуальності, адже ці та інші розвідки зазначених авторів торкаються лише окремих аспектів зазначеного питання. А тому залишається не повністю дослідженою проблема педагогічних поглядів щодо естетичного виховання провідного методиста сучасності Н. Волошиної та вплив на їх формування класика української та світової педагогіки А. Макаренка.

Мета статті полягає в аналізі особливостей теоретичних засад естетичного виховання в педагогічній спадщині Н. Волошиної та виявлення впливу на процес її становлення педагогічних ідей А. Макаренка.

Виклад основного матеріалу. Багатоваківа педагогічна скарбниця містить неабиякий досвід та мудрість поколінь, теоретичні ідеї яких не втрачають актуальності й до нині. Сучасні педагоги черпають ці безцінні надбання й зі зрілістю педагогічної науки узагальнюють, систематизують та генерують здобутки минулого, даючи їм нове життя в сучасній дидактиці. Можемо припустити, що педагогічні, публіцистичні та літературні праці, учительсько-виховательський досвід класика педагогіки А. Макаренка також справили вплив на формування Н. Волошиної як провідного методиста.

Проблема морально-естетичного виховання не є новою й існує вже багато віків, її дослідженням стосовно підростаючого покоління займалися такі класики педагогіки, як А. Макаренко, К. Ушинський, В. Симоненко, проте це не зменшує потреби в її постійному та ще більш глибокому вивченні. Н. Волошина була провідним фахівцем у галузі методики викладання літератури в школі та у вищих навчальних закладах і присвятила цій проблемі монографію «Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури» (1985) та низку статей, а її педагогічна й методична діяльність сповнена глибинного відчуття національного духу та внутрішньої краси нашого народу.

Видатний педагог-новатор А. Макаренко особливе місце відводив розвитку теорії естетичного виховання й уважав, що воно є одним з найважливіших напрямків у процесі навчання й формування особистості. Провідним методом впливу в ньому була праця, яка матиме виховне значення лише тоді, коли нерозривно буде пов'язана з моральним, естетичним та іншими аспектами виховання, тому що «...краса є функцією праці...» [10, 285]. А робота принесе бажані для вихователя результати тоді, коли матиме творчий характер і буде осмисленою, доцільною.

Великого значення А. Макаренко надавав красі праці й стверджував, що прагнення до краси міцно закладено природою в кожній людині, і є найкращим важелем, яким можна повернути людину до культури [8, 6]. Педагог стверджував думку про те, що виховання й організація колективу повинні ґрунтуватися на естетичних засадах, що проявлятимуться в дисциплінованості, творчому ставленні до життя, благородних вчинках, осмисленні прекрасного, злагоді та єдності. А для того, щоб виявити та розкрити естетичні здібності, потрібно побудувати навчання й життя учнів так, щоб краса була присутня в усьому, навіть у звичайному побуті. А. Макаренко вбачав основним завданням естетичного виховання рівномірне здійснення виховного процесу, який повинен бути не просто сукупністю певних заходів, а органічним поєднанням з життям дітей.

«Намагаючись забезпечити постійний зв'язок зовнішньої та внутрішньої краси людини, А. Макаренко включив у програму естетичного виховання різні види мистецтва (співи, музика, хореографія, література, театр, кіно, образотворче мистецтво), які були не лише засобами емоційного впливу, а й напрямком художньої освіти школярів» [8].

Необхідно відзначити й важливість в житті колективу ролі гри, що має у дитячому віці велике значення, і як вважав Макаренко, треба не тільки дати йому час пограти, але треба просочити цією грою все його життя, бо гра дає дитині радість. Це буде чи радість творчості, чи радість перемоги, чи радість естетична – радість якості. Таку ж радість приносить і гарна робота. Тут повний збіг [10]. Ці педагогічні методи були яскравим прикладом естетичного виховання в структурі й діяльності колоній, де кожні вихідні вихованці разом гуляли, купалися, грали в футбол та волейбол, каталися на ковзанах та ходили до театру.

Як зазначає І. Рибачук, А. Макаренко був «активним пропагандистом мистецтва, талановитим організатором художнього виховання в дитячому колективі, володів здібностями і знаннями щодо різних видів мистецтва. Антон Семенович добре знав і любив живопис, особливо Репіна, Серова, Левітана, високо цінував старовинну архітектуру, чудово малював. Будучи учасником і режисером самодіяльного театру, він оволодів технікою театрального мистецтва» [13, 121].

Усе педагогічне й творче життя А.Макаренка пов'язане з книгами, на які, як він зазначав у «Педагогічній поемі», у комуні витрачали багато грошей. Кількість підручників та літератури була такою значною, що не вистачало місця в приміщенні для книжкових шаф, а в читальному залі – для охочих почитати. «У чотирьох бібліотеках комуні було більш ніж шість тисяч книг. Вечорами, зібравшись разом, при світлі гасової лампи, колоністи читали Горького, Гоголя, Чехова, Лесю Українку, І. Франка, Шекспіра, Мольєра. Під час обговорення літературних творів, поезій і пісень зверталась увага вихованців на те, як люди відточують свій характер, долають негативні риси, перемагають самих себе» [13, 141]. Видатний педагог відзначав, що метою художньої літератури повинно бути виховання цілісної особистості, а тому книги мають не лише розвивати уяву чи допомагати пізнавати нову інформацію.

Джерелами естетичного виховання є художня література, музика, образотворче, театральне мистецтво, кіно, природа, естетика шкільних приміщень, зовнішній вигляд учителів та учнів, взаємини між учнями і вчителями та ін. У своїй педагогічній практиці Н.Волошина прагнула ґрунтовно дослідити проблему виховання учнів засобами художнього слова, а тому вона наголошувала, що у вивченні літератури велику роль відіграють міжпредметні зв'язки, що є одним з методів удосконалення навчально-виховного процесу в школі. Провідний методист наголошувала на необхідності вивчення української літератури як складника культури нашого народу: «як краплина води раз по раз підточує кам'яну твердиню, так художнє слово правди має пробуджувати національну самосвідомість нашого народу, особливо тих, хто прийде після нас» [11, с. 4]. Культурологічний аспект в тому й полягає, щоб розглядати художні твори в зіставленні з іншими видами мистецтв: образотворчим, театральним, кіномистецтвом, телебаченням тощо. Такий процес викладання літератури має велике виховне значення, адже правильно підібрані, наприклад, картини, ілюстрації, музичні твори, допомагають виховати в учнів кращі моральні якості, зароджують в них естетичні почуття і смаки.

Саме Н.Волошина фундаментально досліджувала проблеми вивчення художньої літератури із образотворчим мистецтвом, але й наголошувала, що це не повинно зводитись до заміни вивчення одного виду мистецтва іншим. Головна мета педагога, уважала науковець, – це «...максимальне виявлення особливостей кожного виду мистецтва, їх взаємозбагачення і цілеспрямованого впливу на учня» [3, с. 2]. Цей взаємозв'язок відкриває великі можливості перед учителем й учнем. Адже твори суміжних мистецтв стають новим джерелом знань, формують у школярів науково-теоретичні поняття, посилюють образне мислення й розвивають мовлення. А отже, у процесі вивчення літератури здійснюється естетичне виховання, розвиваються судження й смаки, формуються уміння та навички бачити прекрасне в життєвих явищах. Естетичне виховання засобами літератури здійснюється в нерозривному зв'язку з патріотичним, морально-етичним вихованням, формуючи світогляд школярів.

Н.Волошина зазначала, що, сприймаючи літературний твір, людина розвиває естетичну свідомість, до якої належить сукупність ідей, теорій, поглядів, критеріїв художніх суджень, смаків, які формуються у процесі безпосереднього спілкування з дійсністю, природою, мистецтвом, у тому числі з художньою літературою [5, с. 4]. Естетичне виховання покликане не лише розвивати в учнів вміння сприймати й оцінювати прекрасне, а й пробудити їхню творчу діяльність. А отже, найважливіше завдання вчителя, слушно зауважувала Н.Волошина, – «організувати навчально-виховний процес так, щоб учень сам приходив до твердих моральних переконань у результаті внутрішнього духовного зростання», складником якого є естетичний розвиток, «який облагороджує людську свідомість» [5, с. 5].

У своїй монографії неодноразово Н.Волошина посилається на глибокий педагогічний досвід А.Макаренка і зауважує, що він «слушно вказував, що в естетичному вихованні має значення не тільки трудовий процес, а й результат праці, що «естетичне почуття – це почуття якості», яке вказує на радість, що її дає створений предмет» [5, с. 10]. На думку Н.Волошиної, праця – це універсальний засіб естетичного виховання, тому що вона завжди сприяла формуванню всіх почуттів людини, у тому числі й естетичних. «Творити

прекрасне в мистецтві зможуть не всі, але створювати красу в процесі виробничої діяльності, щоденного спілкування можуть і повинні всі» [5, 6].

Винятковий інтерес становить підхід Н. Волошиної щодо виховання учнів засобами мистецтва слова, в якому вона виділяла чотири аспекти до реалізації системи естетичного виховання: філософський, психологічний, методичний і культурологічний.

Філософський аспект. Об'єктом естетики є реальна дійсність і творчість людини. Всі явища у природі викликають певне естетичне ставлення, а єдність форми й змісту породжують переживання, певний психологічний стан, естетичні почуття, що закріплюються в естетичних категоріях, які можуть бути як контрастно протилежні, так і спільні за своєю природою.

Мистецтво створюється за законами краси й має дві найважливіші функції: гедоністичну (давати насолоду) і комунікативну (бути засобом спілкування). Саме остання, на думку Волошиної, заслуговує більшої уваги і за допомогою неї «...потрібно виховувати в наших дітей любов і повагу до національної (рідної) літератури, а також до літератур народів світу» [6, 14]. За законами краси естетика поєднує в собі гармонію, міру та пропорційність. Тому, як зазначала Н. Волошина, «у художній літературі породжує піднесені естетичні переживання в учнів той літературний твір, у якому доцільно поєднується ідейний зміст і художня форма» [6, 14].

Психологічний аспект. Взаємодія свідомості й надсвідомості мають важливе значення під час сприймання людиною творів мистецтва, які дають можливість побачити навколишнє очима художника, співставити зі своїми думками і заглибитись у внутрішній світ. Тут пізнавальна функція мистецтва слова поєднується з виховною, адже не лише пробуджує співпереживання й задовольняє певні потреби, а й збагачує і формує їх. «Якщо навчання спрямоване лише на свідомість учня, то виховання (як і мистецтво) покликане впливати на підсвідомість і надсвідомість реципієнта» [6, 15].

Методичний аспект. Художня література має значний вплив на естетичне становлення учнів. Активізація їх до творчої праці під час уроків і в позаурочний час допомагає розвинути усвідомлення естетичних явищ і розуміння мистецтва, краси. Мета естетичного виховання, на думку Н. Волошиної, полягає в тому, щоб не тільки навчити «бачити, відчувати, розуміти і творити прекрасне, а й сформувати в них ідейно-емоційне ставлення до мистецтва слова, яке визначається національними і загальнолюдськими цінностями» [6, 16]. Щоб сформувати естетичний ідеал і зміцнити моральну силу учнів, потрібно не лише вміння аналізувати, спостерігати, робити висновки, а й чуйне ставлення і проникливий погляд, що дозволить заглибитись в складну свідомість дітей. З раннього дитинства потрібно намагатися формувати поняття про гармонійне суспільство, про людські відносини й цінності, практикуючи для цього ефективні й цікаві форми та методи роботи.

Культурологічний аспект, на думку Н. Волошиної, відкриває найширші можливості в естетичному вихованні учнів і передбачає вивчення художньої літератури з іншими видами мистецтва. Для всебічного виховання потрібно залучати молодь до національної культури, літератури, історії, звичаїв, традицій, духовних і морально-етичних цінностей у взаємозв'язках із світовою культурою.

Видатні педагоги приділяли особливу роль морально-естетичному вихованню й стверджували, що лише та робота буде сприяти розвитку учнів, яка впливатиме на його емоційну сферу, настрій, волю, яка даватиме почуттєве уявлення про предмет або явище. Слушно з цього приводу зазначала Н. Волошина, що «почуття виховуються почуттями: це або вплив почуття людини, або ж «матеріального почуття» – твору мистецтва» [4, 4]. Через співпереживання виробляється готовність до сприймання, осягнення почуттів іншої людини, а функція вчителя допомогти розібратися в цьому, тому що часто самотійно учням важко це зробити. Естетика між людьми, їхніми стосунками, почуття любові й поваги до матері, батька, сім'ї, вміння слухати і прощати формує духовну культуру школяра. І буде засобом виховання цих почуттів саме краса слова, бо це не лише розвиток мовлення, а й самовиховання почуттів. Художнім словом необхідно намагатися активувати почуттєве поле школяра, щоб виробити

певні образи, уявлення, поняття. Учні повинні збагнути свою національну належність, відчуття себе творцями історії українського народу.

Висновки. Багато спільного між поглядами А. Макаренка та Н. Волошиної у підходах щодо морально-естетичного виховання, що можна пояснити впливом на становлення поглядів провідного методиста сучасності ідей педагога-новатора, які в усі часи не втрачали своєї актуальності. Важливим фактором, який міг вплинути на формування педагогічних концепцій, це виховання Н. Волошиної за кращими традиціями української педагогіки, які ще з дитинства заклали в її свідомість відчуття гармонії, краси, любов до прекрасного і до свого народу. Тому ці педагоги, розв'язуючи проблему виховання всебічно розвинутої особистості, уважали естетичне виховання основою формування здатності дитини до сприйняття, розвитку її смаку та ідеалу, здатності до творчості за законами краси, до створення естетичних цінностей у мистецтві та інших сферах, де важливу роль відіграє вчитель чи вихователь, який повинен послідовно, систематично, цілеспрямовано розвивати і вдосконалювати естетичні смаки школярів.

Надзвичайно вагомим для сучасної педагогічної науки є збереження й примноження традицій, ідей класиків педагогіки зокрема щодо проблем морально-естетичного виховання, яке облагороджує людину, робить її духовно багатою, всебічно розвинутою, а найголовніше – формує майбутнього громадянина, що стане носієм генетичної пам'яті українського народу

Список використаних джерел

1. Базиль Л. Роль особистості вченого у формуванні літературознавчої компетентності словесника / Л. Базиль // Українська література в загальноосвітній школі. – 2010. – №1. – С. 7 – 10.
2. Владимірова А. Л. Естетичне виховання учнів засобами музичного фольклору в позашкільних закладах / А. Владимірова // режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Ardup/2011_2/2-5-35.pdf.
3. Волошина Н. Вивчення поеми «Енеїда» І. Котляревського у взаємозв'язках з образотворчим мистецтвом / Н. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – 2009. – №12. – С. 2–6.
4. Волошина Н. Виховання учнів засобами художнього слова / Н. Волошина // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 1996. – №7. – С. 2 – 5.
5. Волошина Н. Й. Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури. Посібник для вчителів / Н. Й. Волошина. – К. : Рад.шк., 1985. – 104 с.
6. Волошина Н. Й. 3 теоретичних засад естетичного виховання учнів засобами мистецтва слова / Н. Й. Волошина // Педагогіка і психологія. – 1996. – №3. – С. 9 – 18.
7. Градовський А. В. Науковий портрет Н. Й. Волошиної / А. В. Градовський, Ю. В. Тимошенко // Українська література в загальноосвітній школі. – 2010. – №1. – С. 5–6.
8. Гудовсек О. Історико-педагогічні передумови розвитку естетичного виховання на Україні / О. Гудовсек // режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2010_3/gudovsek.pdf
9. Дига Н. Творча діяльність професора Ніли Йосипівни Волошиної з проекцією на сьогодні / Н. Дига // Українська література в загальноосвітній школі. – 2012. – №6–7. – С. 2–5
10. Макаренко А. С. Педагогічна поема. – К., 1973. – 336 с.
11. Ми є. Були. І будем Ми! Виховання національної самосвідомості учнів засобами художньої літератури : навч.-метод. посібник для вчителів і студентів філологів / Ін-т педагогіки АПН України ; ред. Н. Й. Волошина. – К. : Ленвіт, 2003. – 215 с.
12. Наукові основи методики літератури. Навчально-методичний посібник / За ред. Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.
13. Нор К. Ф. А. С. Макаренко про роль книги у вихованні дітей молодшого шкільного віку / К. Нор // режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pednauk/2008_2/139.pdf.
14. Рибачук І. Г. Музично-естетичне виховання в педагогічному досвіді А. С. Макаренка / І. Г. Рибачук // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. пр. Сер. Пед. науки / Полтав. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2008. – Вип. 5. – С. 120–126.
15. Федій А. О. Педагогічна спадщина Антона Макаренка у світлі сучасних ідей естетотерапії / А. Федій // режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vpm/2008_5/fedij.pdf.
16. Шуляр В. І. наукова школа професора Ніли Волошиної як культурологічно-освітній простір (науково-публіцистичний диптих) / В. І. Шуляр // Українська література в загальноосвітній школі. – 2010. – №1. – С. 2–5.

Стаття надійшла до редакції 03.02.2013

Лелюх И.

Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Украина

**ПРОБЛЕМЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ Н. ВОЛОШИНОЙ
И А. МАКАРЕНКО**

В статье проанализированы основные аспекты эстетического воспитания ведущего методиста современности Н. Волошиной и выдающегося классика педагогики А. Макаренко. Выяснено родство их взглядов на процесс эстетического воспитания и влияние искусства слова на развитие учащихся. Осуществлена попытка раскрыть влияние педагогического опыта А. Макаренко на формирование взглядов Н. Волошиной.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, педагогика, Нила Иосифовна Волошина, Антон Семенович Макаренко.

Leliukh I.

Cherkasy Bogdan Khmelnytsky National University, Ukraine

**THE PROBLEMS OF AESTHETIC EDUCATION CONTAINED IN THE WORKS OF N. VOLOSHINA AND
A. MAKARENKO**

The article deals with the problems of aesthetic education contained in the works of N. Voloshina (contemporary methodologist) and A. Makarenko (outstanding educator of the XX th century). The author of the paper pays attention to the similarity in their views on the process of aesthetic education of pupils; they both underline the fact of influence of art on the development of personality. The author of the paper also makes a successful attempt to examine the influence of A. Makarenko's pedagogical experience on the formation of N. Voloshina's views.

Keywords: aesthetic education, pedagogy, Nila Voloshina, Anton Makarenko.

УДК 37.062.2

ЕЛЕНА ЛЫТКИНА

ФГБОУ ВПО «Коми государственный педагогический институт»,
г. Сыктывкар, Россия

**РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ
ТОЛЕРАНТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ
В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ
НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ КОМИ**

В статье представлены материалы, посвященные изучению региональных особенностей формирования толерантности у подростков в условиях поликультурного воспитания на примере Республики Коми, дано определение термина «Толерантность», проанализирован опыт работы учреждений образования и культуры, процесс развития институтов гражданского этнокультурного общества.

Ключевые слова: регион, воспитание, толерантность, подросток, школа, народ, этнос, культура, патриотизм, среда, стереотип, поликультурность, общество.

Одним из важных факторов формирования толерантности в условиях поликультурного воспитания является использование этнокультурных традиций народов того региона, где оно осуществляется. В данной статье речь пойдет о Республике Коми. Это многонациональный регион, в котором действует несколько социальных субъектов, активно проводящих свою политику по отношению к образованию, в

частности, национальные группы, конфессиональные общины, муниципальные власти, общественные движения и т.п. В связи с этим, важным является сохранение единого образовательного пространства с учетом этнокультурных особенностей народов, проживающих на территории Республики Коми, а точнее формирование у подрастающего поколения толерантности через поликультурное воспитание.

Для начала уточним, что мы подразумеваем, употребляя такой многогранный термин как «толерантность». Как показал анализ литературы, есть достаточное количество, как сторонников, так и противников широкого употребления данного термина, и у тех, и у других есть своя точка зрения, с которой необходимо считаться. Рассмотрим несколько примеров. Так, В.Е. Зарайченко [4] в результате проведенного анализа термина «толерантность» считает, что использование данного понятия (в дословном переводе) не приемлемо в целях формирования гармоничных и цивилизованных межнациональных и межконфессиональных отношений. Слово «толерантность» воспринимается в контексте неравенства, превосходства сильного над слабым и т.д.

Термин «толерантность» неоднократно подвергался критике со стороны представителей русской православной церкви, обращалось внимание на западное происхождение данного термина, нигилистическую и индифферентную окраску к тем ценностям, которые формировались в нашей стране веками. На сайте www.polemik.ru сравнивают два понятия СПИД и толерантность по статьям словарей русского языка, объясняя сходство и в том и другом случае отсутствием способности к сопротивлению [3]. Подобные точки зрения носят единичный характер, в основном, статьи в интернете, которые в своем большинстве являются научно необоснованными, но в то же время несколько дискредитируют само слово «толерантность» в широком его понимании. Нам наиболее близка точка зрения Г.Л. Бардиер [1], которая обобщая мнение ряда авторов, подчеркивает, что в русском языке правильнее было бы переводить термин «толерантность» не как терпимость, а как «уважение – понимание – принятие», как заведомое стремление к консенсусу и согласию.

Для нашей республики использование термина «толерантность» именно в таком контексте является достаточно актуальным. По предварительной оценке на 1 января 2012 г. на территории Республики Коми проживает около 130 национальностей, имеющих свою культуру, традиции и обычаи (численность населения коми национальности (к общей численности населения) – 25 %) [5].

В историческом аспекте можно выделить следующие причины многонационального состава нашей республики: приток большого количества представителей разных национальностей в связи с трагическими массовыми политическими репрессиями, промышленным освоением северных широт, геологоразведочными работами, существующей системой распределения выпускников государственных учебных заведений, а также наличие учреждений уголовно-исправительной системы. И это накладывает особый отпечаток на общественно-политическую жизнь региона.

В настоящее время в Республике Коми сложился положительный опыт по созданию правовых основ взаимодействия государства и общества в части защиты национальных интересов граждан в процессе выбора ими путей и форм своего национально-культурного развития. Сформирована региональная правовая база, включающая 19 нормативно-правовых актов, регулирующих различные аспекты языковой, этнокультурной и конфессиональной политики.

Организация системной работы по сохранению взаимопонимания и согласия между представителями всех национальностей по состоянию на декабрь 2012 года основывается на реализации 5 долгосрочных республиканских и 2 ведомственных целевых программ, таких как:

- ДРЦП «Сохранение и развитие государственных языков Республики Коми (2010-2012 годы)»;
- ДРЦП «Молодежь Республики Коми (2011-2013 гг.)»;

- ДРЦП «Создание комплекса «Финно-угорский этнокультурный парк» (2010-2012 гг.)»;

- ДРЦП «Профилактика терроризма и экстремизма в Республике Коми (2011-2013 годы)»;

- ДРЦП «Развитие оленеводства в Республике Коми (2011-2014 годы)» в части создания условий для сохранения традиционного образа жизни и защиты прав коренных малочисленных народов Севера;

- ВЦП «Республика Коми – территория межнационального мира и согласия (2011-2013 годы)», ставшая правопреемником Плана мероприятий по реализации государственной национальной политики в Республике Коми;

- ВЦП «Развитие государственных учреждений в сфере межнациональных отношений (2011-2013 годы)».

Распоряжением Правительства Республики Коми от 30 октября 2012 г. № 416-р утвержден Комплекс мер по гармонизации межкультурных, межэтнических и межконфессиональных отношений, профилактике ксенофобии, укреплению толерантности в Республике Коми на 2013-2015 годы.

Координирующая роль в решении вопросов межнациональной и межконфессиональной сферы принадлежит республиканским коллегиальным (совещательным) органам. 31 марта 2011 года создана рабочая группа по гармонизации межнациональных и межконфессиональных отношений при Правительстве Республики Коми, в которую вошли федеральные эксперты в сфере межнациональных отношений.

При Комитете по обеспечению мероприятий гражданской защиты Республики Коми и Антитеррористической комиссии в Республике Коми осуществляет работу Межведомственная рабочая группа по вопросам противодействия экстремизму.

Особым направлением деятельности в сфере государственной национальной политики Республики Коми является сохранение и развитие этнической культуры и повышение национальной идентичности коми народа, как составной части финно-угорского сообщества.

27 апреля 2007 года открыт Финно-угорский культурный центр Российской Федерации (далее – Центр). Основной целью создания Центра является координация межкультурных коммуникаций финно-угорских регионов Российской Федерации, объединение усилий государственных учреждений и общественных организаций регионов в решении актуальных задач сохранения культурного наследия финно-угорских и самодийских народов, обеспечение государственной поддержки мероприятий по сохранению и развитию языков и культур народов уральской языковой семьи.

Одним из самых масштабных и значимых проектов в этом направлении в настоящее время является создание комплекса «Финно-угорский этнокультурный парк» в с.Б1Б Сыктывдинского района, в задачи которого входит популяризация, сохранение и развитие финно-угорского культурного наследия; удовлетворение этнокультурных и культурно-познавательных запросов посетителей.

Министерство национальной политики Республики Коми регулярно ищет новые формы поддержки проектов в сфере межнациональных отношений. С этой целью проводится ряд конкурсов, в том числе «Этноинициатива» и «Дети, молодежь, толерантность».

Результатом реализации национальной политики стало возрождение и развитие культуры коми и других народов республики. Сейчас в республике действуют 12 республиканских и местных национально-культурных автономий, 8 национально-культурных объединений, 3 коми общественных движения, более 80 общественных объединений на территории муниципальных образований, 23 центра национальных культур. По данным Управления Министерства юстиции Российской Федерации по Республике Коми, в Коми зарегистрировано 166 религиозных организаций, из которых 91 – организации Русской православной церкви.

Одним из приоритетов экономического и социального развития Республики Коми является повышение роли молодого поколения в экономическом и социальном развитии

республики. Работа с детьми и молодежью регулярно находится в зоне особого внимания. Министерство национальной политики Республики Коми реализует цикл межрегиональных и республиканских мероприятий, способствующих формированию толерантного сознания, межэтническому и межкультурному общению, включающий более 30 мероприятий ежегодно, н-р: республиканский детский фестиваль национальных культур «Венок дружбы», который в 2012 году впервые прошел в формате межрегионального мероприятия; республиканский фестиваль «Мисс содружество»; этнокультурные детские лагеря: «Радлун», «Киндерланд», «Гефен»; межрегиональный молодежный форум мастеров и умельцев финно-угорского мира «Наша культура — наше будущее»; молодежный форум коми молодежи «Ми-Коми войтыр» с участием гостей из Удмуртии, Мордовии, Марий Эл и Пермского края.

В январе 2012 года образована молодежная Ассоциация национально-культурных объединений, деятельность которой нацелена на поддержку, развитие и укрепление молодежного межнационального сотрудничества, продвижение идей толерантности среди населения республики, вовлечение молодежных объединений в активную работу по поиску эффективных решений межнациональных вопросов.

Республику в целом отличает стабильная межэтническая ситуация, но не исключено, что в современных условиях процесс миграции новых этнических групп, рост имущественного неравенства может привести к дисбалансу, в связи с этим, вопрос формирования толерантности в условиях поликультурного воспитания в общеобразовательном учреждении является достаточно актуальным.

Как показало наше исследование, в г.Сыктывкаре имеется достаточно неплохой ресурс для организации внеклассной работы по формированию толерантности в условиях поликультурного воспитания. За последние годы определенные результаты достигнуты в развитии национальных систем образования. В республике работает ряд учебных заведений с углубленным изучением языка, культуры и истории народов республики. Создана сеть детских этнопедагогических центров. Приведем ряд примеров.

В 1993 году открыт Национально-культурный центр (далее – НКЦ) в Сыктывкарском гуманитарно-педагогическом колледже им. И.А. Куратова с целью воспитания учащихся в духе уважения к культуре и традициям своего и других народов, формирования устойчивых интересов к коми культуре, литературе, истории, вопросам краеведения и этнографии [6]. В колледже проводится культурно-просветительская работа (проведение Дней культуры муниципальных образований республики, организация конкурсов, праздников, фестивалей по истории, культуре и традициям народа коми и др.), научно-исследовательская работа (организация этнографических и фольклорных экспедиций по районам Республики Коми; участие в республиканских и межрегиональных научно-практических конференциях и съездах), международное сотрудничество (участие в деятельности Молодежной Ассоциации финно-угорских народов, сотрудничество с Финно-угорским центром Российской Федерации).

Стратегическим направлением развития МОУ «Коми национальная гимназия при Главе администрации муниципального образования городского округа «Сыктывкар» [7] является формирование поликультурной образовательной модели путём изменения содержания гимназического образования и технологического обеспечения образовательного процесса, модернизации воспитательного процесса, непрерывного развития профессиональной компетентности учителя. В рамках реализации организационно-педагогических условий становления поликультурного образовательного пространства гимназии, как сферы совместной жизнедеятельности педагогов, гимназистов и родителей, осуществляется объединение общекультурного, социального, собственно образовательного и личностного начал. Одна из важнейших функций гимназии – научить людей жить вместе, помочь им преобразовать существующую взаимозависимость государств и этносов (народов) в сознательную солидарность. В этих целях «образование, с одной стороны, должно способствовать

осознанию человеком своих корней и определению места, которое он занимает в своем Отечестве и в мире, и с другой – привить ему уважение к другим культурам!».

В 1998 году создано Сыктывкарское МОУ «Русская гимназия» [2]. Ведущая социально-педагогическая деятельность в гимназии – культурологическая и воспитательная, сочетание науки, народности и православия с целью формирования интеллектуально и духовно богатой личности, знающей и уважающей культуру, обычаи, нравы, историческое прошлое России. К такому результату ведет развивающее и углубленное изучение курса русского языка с 1 по 11 классы и литературы, введение в учебные планы дополнительных предметов, таких как риторика, народоведение, русская словесность, древнерусская литература, история русского языка и русской культуры, мировая художественная культура. В воспитательной работе в приоритете идеи русскости и толерантности: в гимназии обучаются дети не только из семей русских по национальности, но и представители других славянских и не славянских народов. Вся система обучения и воспитания в Русской гимназии проникнута этнокультурной идеей, не исключаящей при этом целенаправленного формирования чувства уважения к иным культурам и народам.

Более подробно остановимся на муниципальном общеобразовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа № 21 с углубленным изучением немецкого языка» (далее – Школа), т.к. она является базой нашего диссертационного исследования. Изначально классы с углубленным изучением немецкого языка были созданы с целью национальной самоиндификации русскоязычных немцев, сохранения их традиционной культуры, наложения этнокультурного образования на поликультурную образовательную основу (русскую, коми). Но со временем классы с углубленным изучением немецкого языка стали востребованными и учащимися других национальностей. На сегодняшний день спрос на такую образовательную услугу есть, конкурс в классы с углубленным изучением немецкого языка высок.

В 2006 году в Школе внедрена программа развития общеобразовательного учреждения «Школа этнокультурного полилога». Педагогический коллектив Школы основывался при этом на рассмотрении этнокультурного полилога как важного фактора воспитания толерантной личности, человека межнациональной культуры, знающего национальные культуры, умеющего ценить их достижения и вносить посильный вклад в их сохранение и развитие.

Накопленный педагогическим коллективом опыт позволил выделить в качестве дидактической основы Школы этнокультурного полилога изучение языка, литературы, истории, искусства русского народа.

Вторым компонентом этнокультурного полилога является изучение коми языка и краеведения, что вызвано возросшей ответственностью перед будущими поколениями за сохранение самобытной национальной культуры, истории, литературы коми, социальным заказом современного общества.

Третий компонент этнокультурного полилога был представлен углубленным изучением немецкого языка.

Школа этнокультурного полилога основывается на следующих концептуальных подходах: гуманистичность, демократичность, природосообразность, экологичность, саморазвитие. Поскольку она работает по двум учебным планам (для общеобразовательных классов и классов с углубленным изучением немецкого языка), созданы два образа выпускников:

а) образ выпускника, получившего среднее (полное) образование в общеобразовательном классе;

б) образ выпускника, получившего среднее (полное) образование в классе с углубленным изучением немецкого языка.

В обоих образах выпускник видится как нравственная личность, обладающая развитым чувством ответственности за судьбу страны; личность, способная самостоятельно принимать ответственные конструктивные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные

последствия, проводит рефлексию деятельности; личность, отличающаяся мобильностью, динамизмом, готовая к осознанному выбору и освоению профессиональных образовательных программ отдельных областей знаний с учетом склонностей, сложившихся интересов и индивидуальных возможностей; личность, способная реализовать в жизни «Я – концепцию», способная к саморазвитию и самоизменению; личность, руководствующаяся в своей жизнедеятельности общечеловеческими ценностями и нормами, воспринимающая и другого человека как личность, имеющую право на свободу выбора, самовыражения, способная к смыслотворчеству, самоопределению и самореализации, стремящаяся к здоровому образу жизни; культурно-языковая личность, обладающая разносторонним интеллектом, владеющая средствами и способами исследовательского труда, высоким уровнем культуры, идентифицирующая себя в национальной культуре, но способная ценить культуру других народов и готовая существовать и развиваться в полилоге (диалоге) культур.

Полилог культур – это не только взаимодействие родной культуры учащегося с культурой носителя изучаемого языка, но и постижение образа сознания чужой культуры через сравнение. Обучение в контексте полилога культур является мощным фактором личностного развития учащегося, его социальных качеств, т.к. он реально протекает в сознании носителя конкретной культуры. При этом роль родной (исходной) культуры обучающегося чрезвычайно высока: в процессе приобщения к чужой культуре учащийся опирается на познавательные средства своей культуры. Это является наиболее существенной составляющей способности учащегося адекватно участвовать в межкультурном общении. Развитие личности учащегося, находящегося в соизмерении разных лингвокультур, осуществляется на основе собственного мировидения и миропонимания и предполагает восприятие и рефлексию собственных ценностей и общественных взаимосвязей. Именно это позволит относиться к иному образу мира с симпатией, терпимостью, интересом. Чтобы непонятное в чужой культуре стало понятным, необходимо воспринимать ее как равноценную и достойную рассмотрения благодаря ее уникальности. Данная характеристика и является отличительной особенностью второго образа.

Этнокультурное направление деятельности школы продолжает быть одним из приоритетных в Программе развития школы на 2011-2015 гг., которая включает в себя различные направления работы: образовательное, воспитательное, просветительское, спортивно – оздоровительное, творческое; реализуется через серию познавательных, творческих, спортивных, развлекательных мероприятий, занятия творческих и лингвистических групп, позволяющих обеспечить полноценный отдых и всестороннее развитие детей.

Школа уверенно идёт по пути совершенствования этнопедагогической системы обучения и воспитания, включающей в себя культурные, духовно-нравственные проверенные и отфильтрованные временем ценности русского, немецкого и коми народов. Сущность системы видится в умелом, педагогически выстроенном использовании народных культур, традиций, обычаев. На всех учащихся распространяется система воспитательной работы, что способствует активному участию учащихся в подготовке и проведении мероприятий этнокультурной и финно-угорской направленности: фольклорных праздниках, фестивалях, олимпиадах, конкурсах, конференциях, фестивалях наук, школьных экспериментальных площадках «Культурно-языковое волонтерство», школьных экспериментальных площадках и проектах.

Для закрепления знаний, развития немецкой идентичности для детей старшего возраста с 1997 года в летний период организуется республиканский выездной лагерь «Киндерланд». Правлением немецкой автономии и руководством школы принято совместное решение об организации на базе лагеря языковой площадки, на которой могут отдыхать, изучать немецкий язык, культуру и традиции дети из семей российских немцев, проживающие в Сыктывкаре и близлежащих к Сыктывкару населённых пунктах, а также учащиеся классов с углублённым изучением немецкого языка МОУ «СОШ № 21 с углубленным изучением немецкого языка».

В 2009 году руководителем Центрального управления зарубежных школ при германском посольстве госпожой Марией Фасбиндер и зампредседателем международного союза немецкой культуры Ольгой Мартене было принято решение о включении сыктывкарской школы № 21 в список школ Российской Федерации, ученики которых имеют возможность сдать экзамен на международный сертификат по немецкому языку и получить диплом, который освобождает от вступительных экзаменов в вузах Германии.

Таким образом, Школа прошла определённый путь создания и совершенствования этнопедагогической системы обучения и воспитания, включающей в себя культурные, духовно-нравственные проверенные и отфильтрованные временем ценности русского, немецкого и коми народов; сущность которого в умелом, педагогически выстроенном использовании народных культур, традиций, обычаев.

Рассматривая вопрос поликультурного воспитания в региональном контексте, нельзя не коснуться деятельности государственных учреждений культуры и искусства Республики Коми, которые представляют собой социальный институт, обладающий достаточными возможностями по формированию системы ценностей, правовых идей и убеждений. Спектр услуг, предоставляемый учреждениями, предполагает, прежде всего, социально-культурное просвещение молодежи, формирование духовных и нравственных принципов посредством приобщения к историческим и современным ценностям отечественной и мировой культуры, возрождению и поддержанию интереса к традиционной народной национальной культуре. В этом направлении системно выстроена работа в Национальном музее Республики Коми, Национальной детской библиотеке Республики Коми им.С.Я. Маршака, Юношеской библиотеке Республики Коми.

С 2011 года при поддержке отдела молодежной политики Министерства образования Республики Коми на базе ГБУ РК «Юношеская библиотека Республики Коми» реализуется проект «Школа толерантности». Специалисты библиотеки проводят мероприятия, которые направлены на повышение уровня толерантности, пропаганду общечеловеческих приоритетов и ценностей. На сайте библиотеки открыта рубрика "Грани толерантности", которая включает тесты, статьи по данной теме. Здесь же демонстрируется виртуальная выставка "Мы – не инопланетяне", «Мы разные – и это хорошо» (презентация книг о толерантности). В залах библиотеки оформлена выставка – обращение «Я выбираю мир» (материалы по профилактике экстремизма, терроризма).

В ГБУ РК «Национальная библиотека им. С.Я. Маршака» проводится ряд мероприятий, направленных также на воспитание толерантности: «Мир, в котором мы живем» (литературные часы, посвященные Международному Дню родного языка), циклы мероприятий ко Дню Славянской письменности, ко Дню народного единства, ко Дню толерантности «Если ты «не такой» как я». С 15 февраля по 16 ноября 2012 года проходил республиканский марафон по толерантности среди детских библиотек Республики Коми «Ладочка в ладочке» для подростков от 14 до 15 лет.

ГБУ РК «Национальный музей Республики Коми» обладает огромным ресурсом по формированию толерантного и правового сознания: возможности экспозиций позволяют осуществлять организованное взаимодействие с общеобразовательными учреждениями в части наглядного знакомства с государственной символикой Российской Федерации и Республики Коми.

Успешно реализуются долгосрочные проекты: традиционный свадебный обряд народа коми «Свадьба после ЗАГСа» и интерактивная этнографическая выставка-мастерская «Женщина – мама, мастерица, красавица» (в рамках выставки проводятся мастер-классы по традиционной культуре коми (зырян) и финно-угорских народов).

Следует отметить, что детские и подростковые коллективы привлекаются в концертные программы театральнo-зрелищных учреждений, массовых общегородских и республиканских мероприятий. В рамках выполнения Плана празднования 90-летия образования Республики Коми более 20 % мероприятий были организованы с привлечением детей и молодежи и адресованы детской аудитории. Только в ходе проведения Дней культуры муниципальных образований Республики Коми в г.Сыктывкаре были

задействованы более 1700 детей. В концертных программах практически всех муниципальных образований присутствовал национальный блок: танцами, песнями, сценками были раскрыты неповторимые особенности культуры народов, проживающих на территории нашей многонациональной республики.

Изучение региональных особенностей формирования толерантности у подростков, анализ работы учреждений образования и культуры, институтов гражданского этнокультурного общества позволило разработать Региональную модель реализации поликультурного диалога, которая в настоящее время находится в стадии доработки. Модель позволяет представить национально-региональное своеобразие социальных субъектов Республики Коми, их взаимодействие в контексте формирования межэтнического согласия, построения толерантных отношений и профилактики этнического сепаратизма, а также выделить ведущие социально-педагогические направления работы школы и, следовательно, функции обновленного содержания образовательно-воспитательного процесса в регионе в условиях модернизации образования в Российской Федерации:

- формирование мировоззрения подрастающего поколения;
- формирование толерантного сознания;
- активизация процесса социализации;
- интеграция представлений учащихся о Республике Коми как неотъемлемой составной части Российского государства.

На основании вышеизложенного, можно сделать вывод, что в Республике Коми сегодня актуализируется влияние всех социальных субъектов, институтов педагогического процесса на формирование толерантности школьников в общеобразовательном учреждении в условиях поликультурного воспитания. В соответствии с этим, инновационные процессы в регионе в контексте формирования межэтнического согласия, построения толерантных отношений и профилактики этнического сепаратизма в молодежной среде должны планироваться в соответствии с программами факультативных занятий в общеобразовательных учреждениях, спецкурсами, планами работы педагогических советов, родительских собраний и межведомственного взаимодействия, активно обсуждаться на педагогических советах, методических объединениях учителей, родительских собраниях, курсах повышения квалификации учителей и классных руководителей.

Список использованных источников

1. Бардиер Г.Л. Социальная психология толерантности. – СПб., 2005. – С.29.
2. Борисевич Л. [Текст]/Русскость – это всемирная отзывчивость/Л.Борисевич//Регион.-Июнь.2011.-С.18.
3. [Интернет-источник] <http://www.polemik.ru/articles/?articleID=954>.
4. [Интернет-источник] <http://www.virtkafedra.ukoz.uael.gurnal/pegas/vyp2/filosofia/zajchenko.pdf>.
5. [Интернет-источник] www.minnats.rkomi.ru
6. [Интернет-источник] <http://pedcollkomi.ru/>.
7. [Интернет-источник] <https://sites.google.com/site/komikng/home/vizitnaa-kartocka>

Стаття надійшла до редакції 27.02.2013

Литкіна О.

ФГБОУ ВПО «Комі державний педагогічний інститут», м. Сиктивкар, Росія

РЕГІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ НА ПРИКЛАДІ РЕСПУБЛІКИ КОМІ

У статті подано матеріали, присвячені вивченню регіональних особливостей формування толерантності у підлітків в умовах полікультурного виховання на прикладі Республіки Комі, дано визначення терміну «Толерантність», проаналізовано досвід роботи закладів освіти та культури, процес розвитку інститутів громадянського етнокультурного суспільства.

Ключові слова: *регіон, виховання, толерантність, підліток, школа, народ, етнос, культура, патріотизм, середа, стереотип, полікультурність, суспільство.*

Lytkina E.

Federal State Educational Institution "Komi State Pedagogical Institute", Syktyvkar, Russia

REGIONAL ASPECT OF FORMATION OF TOLERANCE AT TEENAGERS IN THE CONDITIONS OF POLY CULTURAL EDUCATION ON AN EXAMPLE OF THE KOMI REPUBLIC

In article the materials devoted to studying of regional features of formation of tolerance at teenagers in the conditions of poly cultural education on an example of the Komi Republic are presented, term "Tolerance" definition is made, experience of establishments of education and culture, development of institutes of civil ethnocultural society is analysed.

Keywords: *region, education, tolerance, teenager, school, people, ethnos, culture, patriotism, environment, stereotype, polikulturalnost, society*

УДК 37.015.311.12-057.86

ЛАРИСА МАЛАКАНОВА

ГАЛИНА СОРОКІНА

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

**ВИЗНАЧЕННЯ РОЛІ ТА КОМПЕТЕНЦІЙ УЧИТЕЛЯ
В ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНІЙ ОСВІТІ**

У статті розглядається специфіка педагогічної діяльності вчителя та викладача в умовах особистісно орієнтованого навчання. Осмислюється місія та цілі сучасної освіти.

Ключові слова: *особистісно орієнтована освіта, вчитель, викладач, учень, місія, суб'єкт-суб'єктна взаємодія.*

Особистість учителя, педагога, вихователя, викладача завжди знаходиться у центрі уваги держави, її громадян, саме тому повсякчасно залишається актуальною проблема вимог до нього. Адже професія вчителя державної ваги, а вчитель – центральна особа у будь-якому суспільстві, оскільки він допомагає дітям здобути освіту і оволодіти людським способом життя – загальною культурою, виробити свій власний спосіб життя – особистісну культуру. Отже, в турботливих руках учителів майбутнє всієї країни, її духовне та економічне процвітання.

Утвердження особистісно орієнтованого підходу в сучасній освіті України вимагає чіткого визначення ролі, компетенцій учителя в суспільстві та вимог до його компетентності. Традиційна педагогіка і, відповідно, освіта дотепер висувають основні вимоги до предметної підготовки вчителя, хоча в свій час А.С. Макаренко наголошував на необхідності вчити вчителів майстерності, педагогічній техніці, душевній чуйності, професійній турботі про теперішнє та майбутнє дітей, відповідальності за долю підростаючого покоління, вимогливості до себе та до учнів, педагогічному оптимізму [2].

У традиційній освіті виховні функції приносяться в жертву навчанню, інтелект ставиться на перше місце, а розвиток волі, рис характеру відсувається на задній план. А.С. Макаренко знайшов відповіді на питання: як виховати волю, як виробити характер, як розвинути почуття причетності, єдності, співдружності, співпраці – його відповідь – працею [3]. Досвід видатного педагога широко використовують освітяни всього світу, які дбають про духовний розвиток своїх громадян. Крім цього А.С. Макаренко чудово знав народну педагогіку і ці знання доцільно використовував на практиці, а саме провідні методи народного виховання: приклад, наслідування, вправлення. Він відстоював тезу про те, що вчителю замало знати лише соціальні цілі виховання, адже конкретна ціль задається співвіднесенням суспільної цілі з особливостями розвитку дитини: її потребами,

можливостями, інтересами. Він неодноразово наголошував на тому, що в дитині необхідно бачити не лише об'єкт, але й суб'єкт виховання, створювати сприятливі умови для розвитку особистості.

Хоч як не докоряли Антону Семеновичу Макаренку за нехтування освітою, насправді він робив усе що міг аби його вихованці здобували її від школи до ПТУ, потім робфаку і аж до вищого навчального закладу. Навіть у праці він залучав своїх вихованців до оволодіння найновішими науковими технологіями виробництва, зокрема фотоапаратів "ФЕД".

Педагогічний досвід видатного педагога універсальний, позачасовий, актуальний, тому може широко використовуватися в сучасних освітніх закладах для підготовки вчителя-професіонала, який володіє професіональною культурою, педагогічною майстерністю та широким спектром сучасних інноваційних технологій; для виховання гармонійно духовно розвиненої яскравої індивідуальності і самореалізованої особистості, яка здатна взяти на себе відповідальність за своє власне життя та життя своєї країни.

Ситуація невизначеності, мінливості, агресивності зовнішнього соціально-економічного середовища; зростаюча конкуренція на ринку освітніх послуг; низька мотивація вчителів до роботи, зумовлена насамперед відсутністю адекватної заробітної платні та системи стимулів щодо розвитку творчо-пошукової діяльності; зростаюча прагматичність батьківської громади стосовно вчителя – все це та багато інших факторів вимагають від сучасного вчителя освітнього закладу докладання величезних зусиль, професіоналізму, інноваційних змін в його педагогічній діяльності.

В сучасній освіті виникає парадоксальна ситуація: учитель і викладач не мають елементарних знань стосовно своїх функціональних обов'язків – компетенцій, про специфіку педагогічної діяльності в освітньому закладі дізнаються з науково-методичної літератури самотужки, проте через відсутність часу та систематичності в цій справі все відбувається хаотично і поспіхом. Сучасні освітяни шукають шляхи вирішення цих проблем, розробляючи нові дисципліни, спроможні забезпечити становлення особистості як активного творця самого себе і активного та свідомого вчителя-професіонала, здатного до інноваційної педагогічної діяльності.

Для того, щоб особистість могла виявляти і розвивати свою активність, необхідно створити такі умови у навчально-виховному процесі, які б допомогли їй пізнати себе і реалізувати свої можливості в життєдіяльності, вибрати і вибудувати власний світ цінностей, увійти в світ знань, оволодіти творчими способами вирішення професійних і життєвих проблем, відкрити рефлексивний світ власного "Я" і навчитися управляти ним. І перш за все важливо визначитися з місією вчителя та викладача, з'ясувати заради чого вони працюють.

Місія вчителя і викладача – спонукати кожного до гармонійного духовного розвитку та самореалізації у власній життєдіяльності, тобто бути прикладом для наслідування, фасилітатором і одухотворювачем. Метою інноваційної управлінської діяльності вчителя і викладача ВНЗ є створення сприятливих умов у навчанні (фасилітація) для гармонійного духовного розвитку та самореалізації особистості. Стратегічні напрямки управлінської діяльності вчителя і викладача, які визначаються провідними цілями особистісно орієнтованої освіти, можна сформулювати так:

- створення сприятливих умов для життєдіяльності та задоволення природних потреб кожного;
- організація природовідповідного продуктивного навчально-виховного процесу, який забезпечує оволодіння знаннями на трьох рівнях: мотиваційному, когнітивному та операціональному;
- сприяння гармонійному духовному розвитку кожного.

Відповідно, перед учителем і викладачем постають завдання: залучити учнів чи студентів до самопізнання, самотворення, самоменеджменту; забезпечити оволодіння студентами компетенціями управлінської діяльності в освітньому закладі; ознайомити їх із стратегією та тактикою управління організацією та власним професійним вдосконаленням; надати їм знання щодо методології, методики та інструментарію

управлінської діяльності менеджера освіти; сприяти оволодінню студентами знаннями понятійного апарату та управлінськими технологіями; вправляти у виробленні практичних умінь аналізувати, проектувати і здійснювати самоуправління та управління навчально-виховним процесом. Тож не дивно, що сьогодні висуває особливі вимоги до постаті вчителя і викладача освітнього закладу: всі чекають дива саме від них. Все, що їм залишається, це – проявляти високий рівень компетентності, професійної культури, педагогічної майстерності та володіння інноваційними педагогічними технологіями.

На початку XXI століття стараності та відданості справі, що були основними ознаками успішного вчителя і викладача XX століття, вже недостатньо. Зокрема, йдеться про якісно новий рівень професіоналізму, відповідно якісно нову професійну підготовку до педагогічної діяльності та створення сприятливих умов для становлення професійної культури вчителя і викладача освітнього закладу.

Процеси, які відбуваються в світі, а саме гуманізації, демократизації, глобалізації, зумовили поступову зміну традиційної системи навчання в особистісно орієнтовану, традиційні методи замінюються інноваційними, які передбачають зміщення акцентів у навчальній діяльності, її спрямування на діалогічну взаємодію. Саме тому сьогодні освітній заклад розглядається як простір життєдіяльності, причому радісної, успішної. Відповідно, у центрі цього простору життєдіяльності знаходиться особистість (як учителя, так і учня) – її потреби, бажання, інтереси, а головне – можливості. Це зумовило необхідність змінити концептуальний підхід до ролі та взаємин у системі "учитель ↔ учень" ($S \leftrightarrow O$) на "особистість ↔ особистість" ($S \leftrightarrow S$), коли учень сприймається як особистість і стає активним учасником власного розвитку. Традиційний зв'язок "учитель ↔ учень" змінюється на "суб'єкт ↔ суб'єкт", де особливого значення набуває включення учня в пізнавальний процес, повне оволодіння знаннями, в дослідницьку діяльність тощо. Цінною є взаємодія між вчителем та учнями, у якій він може виконувати функцію консультанта, помічника, координатора, а також підтримувати і стимулювати їхні дії. Ті ж самі зміни відбуваються і в системі "викладач ↔ студент".

Усвідомлення сутності діалогічної взаємодії дозволило зробити деякі узагальнення:

Система освіти створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує гармонійному духовному розвитку особистості і в ідеалі її призначення – допомогти людині бути щасливою та самореалізованою.

Пріоритетними завданнями сучасної освіти є: навчати навчатися, навчати працювати, навчати співіснувати, навчати жити.

Навчати навчатися – це завдання полягає у виробленні вміння оволодівати та оперувати найрізноманітнішою інформацією.

Навчати працювати – це завдання має на меті вироблення здатності ефективно оволодівати способами та засобами діяльності, вміння знаходити найдоцільніші шляхи вирішення проблем і завдань у життєдіяльності та професійній діяльності, співпрацювати в організації чи групі, бути компетентним.

Навчати співіснувати – це завдання полягає в розвитку вмінь налагоджувати соціальні, дружні, родинні стосунки, розвитку емпатії, соціальної перцепції, загальної та особистісної культури.

Навчати жити – це завдання спрямоване на становлення в особистості власного світогляду, життєвої позиції, життєвого світу, розвиток саногенного мислення, що допомагає осмислено бачити особистісний сенс життя, прагнути до духовного розвитку, бути відповідальною за себе, усвідомлювати відповідальність за долю людства.

Отже, навчанню повертається його природне призначення – виховувати, розвивати. К.Д. Ушинський, стверджуючи призначення навчання вихованню дитини саме засобами навчання, задавав питання: "Для чого вчити історію, мову та все різноманіття наук, якщо це учіння не змусить нас полюбити ідею та істину більше, ніж гроші, карти та вино, і ставити духовні насолоди вище тілесних, духовні достоїнства вище випадкових переваг?" [4, 5].

Давно відома істина: кожна хвилина спілкування вчителя з учнем має духовно збагачувати кожного. Обов'язково повинна відбуватися взаємодія (взаємозв'язок, взаємна підтримка) між

двома або більшою кількістю людей (учнів). Вона може бути чисто механічною – ситуація "питання-відповідь", а може бути діалогічною. Враховуючи специфіку педагогічної взаємодії, спираємося на поняття "педагогічний діалог" як духовне спілкування від серця до серця, яке надає можливість для самовираження кожному. Таке спілкування описував у своєму досвіді В.О.Сухомлинський і стверджував, що воно є найпродуктивнішим.

На жаль, у сучасних освітніх закладах продовжує домінувати функціонально-рольове, ділове спілкування. Традиційна педагогіка ще й досі досить міцно утримує свої позиції, відстоюючи пріоритет ЗУН у навчанні. Проте, дослідження Ш.О. Амонашвілі першорядної сутності змісту понять "учитель", "учень", "урок", "школа" дозволяє осмислити сутність взаємодії у навчально-виховному процесі [1]. Слово "школа" (лат. скале) – первісне семантичне значення цього слова означає скелясті сходи, сходинки яких ведуть нагору. Поняття це має релігійно-духовне походження і в ньому мислиться становлення, вдосконалення, сходження духовності людини: Школа (скале) – це скелясті, тяжкі сходинки сходження, піднесення душі, котрі потребують сили волі, ретельності, відданості, вони вчать кувати порядок з хаосу". А носієм скале є вчитель, тобто вчитель і є школа, школа в ньому, а не поза ним. Школа розуміється також як «будинок радості» (грецьк.), але це не заперечує складності сходження, адже щиру радість можна відчутти лише долаючи труднощі при сходженні.

У сучасному значенні школи втрачена суть духовності й радості, "школа" стала назвою навчального закладу, який дає ЗУН. Знання значущі у становленні особистості, усе ж слід зауважити, що якості знань, цінність ідей, думок і діяльності людини, які виникають на основі знань, зумовлюються не лише істинністю самих знань, але й їх духовною насиченістю, особистісним ставленням людини до знань.

Суть змісту понять "Учитель" і "Учень", як з'ясував Ш.О. Амонашвілі, укладено у їхньому спільному ядрі – УЧ, що, зі свого боку, несе в собі два начала: У та Ч. Перше начало У означає: Ура, Світло, Логос, Слово, Життя, Любов, Бог. Друге ж начало Ч слід розуміти як Чоло, Дух. Отже, поняття "Вчитель" має таку значеннєву основу: Дух, що творить, випромінює, віддає, дарує Світло, Життя (сєнс Життя), Любов, Знання, Мудрість. Відповідно, поняття "Учень" означає: Дух, що шукає, приймає Світло, Життя (сєнс Життя), Любов, Знання, Мудрість [1, 43].

Виходячи з цілісності суті Вчитель-Учень, усієї взаємозалежності Всєсвітньої єдності, укладеній у ній, визначаємо місію вчителя й поняття "Вчитель":

Місія Вчителя – сприяти духовному сходженню особистості учня, виживанню людства і порятунку життя на землі. Учитель – фахівець-профєсєонал, педагогічна діяльність якого спрямована на створення сприятливих умов для духовного сходження особистості учня, реалізацію вищих цілей людства заради планетарної й космічної еволюції.

Осмилення сутності цих понять дозволило усвідомити:

- учитель не слуга суспільства, хоча задовольняє його запити, він прагне допомогти становленню гармонійної духовної особистості, яка випереджає суспільство і здатна вести його за собою – вона творить себе і світ навколо себе за законами природи – це благородна людина;

- учитель не слуга держави, хоча дотримується її законів, він прагне допомогти становленню благородного громадянина з державним мисленням, здатного брати участь у державотворенні, сприяти прогресу;

- учитель не провідник ідеології будь-якої партії, будь-яких догм, він несе учням свою вищу ідеологію гармонії, творення, що спрямована на служіння Батьківщині, людству, еволюції через самореалізацію у життєдіяльності;

Провідна мета вчителя: створити сприятливі умови для розвитку в учневі гармонійної благородної (шляхетної) особистості, духовної за своєю суттю, шляхом її самореалізації в життєдіяльності. Зміст провідної мети реалізується в наступних цілях:

- облагородження душі і серця кожного, зокрема учня, вчителя, шляхом розвитку саногенного мислення та виховання почуттів;

- розвиток і становлення пізнавальних сил кожного, зокрема учня, вчителя, шляхом самопізнання та підвищення рівня його пізнавальної активності;

- забезпечення творчого засвоєння учнем знань на трьох рівнях: мотиваційному, когнітивному, операціональному шляхом включення його в різні види діяльності.

Для виконання своєї місії, досягнення провідної мети і цілей, учителя повинні наповнювати: щира любов і відкритість до кожного учня; почуття великої відповідальності за долю кожного учня; прагнення зрозуміти кожного учня; усвідомлення педагогічних аксіом і прагнення їм відповідати. Отже, лише те, що має сам учитель, він може віддати учням, подарувати їм, поділитися з ними у діалогічній взаємодії.

Список використаних джерел

1. Амонашвілі Ш.О. Школа життя / Шалва Олександрович Амонашвілі/ Пер. з рос. – Хмельницький і Подільський культурно-просвітницький центр ім. М.К. Реріха, 2002. – С. 43-86.
2. Макаренко А.С. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду. Про мій досвід // А.С. Макаренко. Твори: В 7т. – Т.5. – С. 214-227, 246-248.
3. Моргун В.Ф. Психологія особистості в педагогіці А.С. Макаренка. Факсимільний збірник праць 1986-2001 років / Володимир Ф.еодорович Моргун. – Полтава, 2002. – 84с.
4. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання //К.Д. Ушинський. Вибр. педагогічні твори: у 2 т. – Т. 1. (Передмова). – К.: Рад. школа, 1983. – С. 5-6.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013

Малаканова Л.

Сорокіна Г.

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленко, Україна

ОПРЕДЕЛЕНИЕ РОЛИ И КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ В ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматривается специфика педагогической деятельности учителя и преподавателя в условиях личностно ориентированного обучения. Осмысливается миссия и цели современного образования.

Ключевые слова: личностно ориентированное образование, учитель, преподаватель, ученик, миссия, субъект-субъектное взаимодействие

Malakanova L.

Sorokina G.

Poltava National Pedagogical University of V.Korolenko, Ukraine

DEFINITION OF A ROLE AND COMPETENCES OF THE TEACHER OF PERSONALLY FOCUSED EDUCATION

Specifics of teacher's pedagogical activity in conditions of personally focused training are considered in this article. Mission and the purposes of the modern education are comprehended.

Keywords: personally focused education, the teacher, the teacher, the pupil, mission, the subject – subject interaction

УДК 37.091.4.015.31:7

SERGEY MELNYCHUK

Kirovohrad Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University

AESTHETIC EDUCATION IN PEDAGOGICAL HERITAGE OF A. S. MAKARENKO

The aim of the article is to study the attitudes and pedagogical heritage of A. S. Makarenko on the organization of aesthetic education in the educational process of the commune.

Keywords: beauty, aesthetics, style, discipline.

In pedagogical writings of the famous innovative teacher A. S. Makarenko we can not find so many pages that specifically address the problems of aesthetics and aesthetic education. In most cases, he talked about the aesthetic aspects of life. The term "aesthetic" he basically understood as the "nice-looking" external form, which defines the internal contents. In his opinion, such external forms as the behavior of children, environment, organization, order, discipline, style, tradition, responsibility namely all the positive lifestyle is the epitome of aesthetic. Aesthetic education – education through the beauty, education by dint of beauty, according to A. S. Makarenko, primarily associated with the life and work of the collective, including an art as a form of reflection of the beauty in life.

Therefore, he considered aesthetic education widely, primarily as the forming the aesthetic attitude to reality by pupils.

In "Pedagogical Poem" A. S. Makarenko showed as music, song, humor, collaboration on the staging of the play take an active part in the aesthetic education. He reiterated that beauty is the most powerful magnet, to "beat" the beauty means "beat" for sure. In teaching about the role of perspective in shaping personality as "tomorrow's joy", as real stimulus of human life, we can associate with the aesthetic ideal of personality. The pursuit for beauty that inherent in every man by nature, can be an important tool of attracting people to the aesthetic culture. We believe that he developed the concept of building a group of children, of education of the personality in the collective, the role of perspective in the education that contains none facet of educational work is separate from the problem of education by dint of beauty and through the beauty that A. S. Makarenko closely associated with the task of education a healthy and beautiful collective.

Pedagogical theory and practice widely use general aesthetic principles of A. S. Makarenko in aesthetic education, the essence of which on the basis of our analysis can be summarized in the following components:

- high educational requirement for the forming of aesthetic culture of pupils and aesthetic education of future teacher as education aesthetic attitude to reality;

- common usage of the "perspective lines" that reveal the perspective of personal enhancement, perspective of tomorrow's joy in the system of aesthetic education. A. S. Makarenko did not imagine the education without forming the aesthetic ideal / that is impossible without aesthetic education /: development of aesthetic taste, abilities, needs of aesthetic pleasure, etc.;

- requirements of beauty in all spheres of human activity, the laws of beauty should be the laws of behavior and the form of existence of the collective. The requirement to be good, the pursuit for beauty must be understandable, direct and peremptory act of pedagogics. "Youth is always good if it is educated rightly, live rightly, rejoice freely";

- necessity of attracting of young people to the culture, creating cultural environment for them, involvement in the struggle for high culture;

- high aesthetic requirements for amateur groups and its members, the relations of their work with the life of the whole collective, active influence of their activities on the aesthetic education of the collective;

- having a high level of the pedagogical excellence which, according to A. S. Makarenko, included instructor's background knowledge, large world view, efficiency, and that quality that he termed as "style", an individual example of teacher's aesthetic mannerliness, acts, behavior, and good look.

The studying and the analysis of A. S. Makarenko's body of pedagogical work show that the aesthetic education process implied:

- a) education of an aptitude for perceiving aesthetic phenomena in the environment and the art and expressing a value judgment about these phenomena;

- b) formation of a cherished attitude towards beauty and they should esteem it in their life, nature, art, and other parts of the environment;

- c) according to students' possibilities, inclusion of them in all spheres of human activity: working, artistic, education, administrative, in other words, to teach students to create in accordance with "the laws of beauty".

In the aesthetic education A. S. Makarenko gave a deep significance for the art education as an important component of the formation of love of the art, skills of delighting in it and ambition for taking part in the artistic creation according to students' possibilities.

In the context of it he gave an importance for the inclusion of students in the active participation in the work of different kinds of artistic creations.

In his work "Kul'trabota" ("Extracurricular Activities") A. S. Makarenko worked out and inculcated general principles and a methodology for the organization of the extracurricular activities. The main ideas of this work are important nowadays, instructors of educational institutions can use them efficiently in their work.

In this work the author reveals nine items of the education of the masses organization, each supplied with the organizational and methodological recommendations, namely:

In the first part the author recommends how to involve children into the interest study groups, underlines the free willingness of the choice of an interest study group, avoiding the fluctuation in their work. He has developed some discipline restrictions as for the procedure of joining and leaving such groups as orchestra, drama, and chorus. He considers that the members of such groups may leave the groups only on completion of the play or the concert, which has been prepared by them collectively.

In the next parts the pedagogue suggests the options and the content of work of the interest study groups and recommends the following groups for an educational establishment: chorus, drama, literary (Russian and national), wind, stringed, and jazz bands, art, dance, photo, radio, chess, draughts, rebus groups and suchlike.

Among other things he recommends: it is better to have fewer groups, but the groups which present the real work.

It is necessary to admit that in the pre-war period as well as in the post-war years before the collapse of the Soviet Union such groups functioned successfully in the most comprehensive and professional educational establishments and in the Commune in particular, they are preserved nowadays in the considerable number of Ukrainian educational establishments.

To reach the high effectiveness of work of the interest study groups A. S. Makarenko underlines the necessity for every group to have their own room, to control their work and membership, the administration of the establishment should provide the selection of the instructors, the instruments, the necessary material, the class attendance, etc.

The author presupposes the obligatory public reports for each group in the form of the plays, concerts, photo reports, exhibitions, written reports, to organize the competitions among all the groups according to some criteria, and for this purpose to organize some qualified judges (committees).

In the Commune named after Dzerzhinsky the special Bureau of arbitration of awards, priority of showing and the organization of competitions was elected. This system anticipated bonuses such as receiving tools, materials, traveling around the country and some small special gifts.

According to the regulations of the interest study group no group should have any privileges and in any case to "sell" the results of their work for money, it is possible to do only when funds are intended to improve the work of the group.

A teacher pays a particular attention to the work of a brass band, in this regard who is often invited by many other organizations during the holidays and other celebrations. The payment for performances, as stressed by A.S. Makarenko, often is the worst form of decomposition of collective and some pupils, and sometimes promotes the formation of ignorant pupils. The orchestra must understand that its exclusive privilege is that musicians learn to play and gain additional qualifications. The musicians must be proud of the fact that they serve primarily to the group of pupils, helping them to live better.

M. Gorky's play "Na Dne" ("The Lower Depths") performed by the drama group gained a great popularity among the people. This play was shown every year in the colony on the birthday of the author of the play.

The important role in aesthetic education by means of art A.S. Makarenko assigns to brass band involving them during campaigns, festivals, sport events, competitions and other events. The orchestra became the first musical wealth of Communards.

He believed that a good orchestra has an enormous educational, uniting and decorating value. He recommends: "Every children's establishment is recommended to organize the work of the orchestra".

The pedagogue considered a book of rebuses be a very important type of the education of the masses; for this purpose on the bases of a club there was organized an interest study group which selected tasks, questions, pictures, rebuses from different spheres of science, art, and life, and all those things were depicted on a big cardboard in the artistic way. The pupils gave answers in the written form and got a definite number of points per each positive answer. Such rebuses were being published during the winter in some series, among which the important place took the rebuses of the aesthetic sense. In spring the winners were defined according to the number of points they had got, who were rewarded with some small premium. Such rebus editions were well-arranged and, as A. S. Makarenko put it, were very useful in all the constituent parts of the upbringing and in the aesthetic one in particular. Alongside the work of the interest study groups of the art and aesthetic kind was of great importance in the educational establishment, which took place in the free time, especially on Sunday or at the weekend, or holidays.

In his lecture "The Labour Upbringing. The Relationship, the Style, the Tone in the Group" he emphasizes, that the developed norms of the outer behaviour form the beauty of the group, incredibly decorate the group". And decorating the group, they make it "attractive from the aesthetic point of view".

He underlines that the aesthetic side of life of a group promotes the desire of each member of the Commune to live in this very group and to be proud of it, emphasizing the fact that some pedagogues suffer from the aesthetic nihilism. That's why he claims that "coming up close to the aesthetics as to the consequence of the style, as to the marker of the style, we begin to view this very aesthetics as a factor which itself is capable of bringing up". So we can conclude that a nice style, which was developed in the Commune, can be defined as the means of the aesthetic upbringing.

Emphasizing the meaning of the aesthetics of the appearance, A. S. Makarenko says, "I should be expressive from the aesthetic point of view, that's why I had never come in the dirty boots or without a belt. I should have a kind of brilliance too ... I also have to be so happy as the collective. I have never allowed myself to have a sad face. Even when I had troubles, when I am sick, I must not show this to children.

Emphasizing the role of the environment in the aesthetic education, a teacher emphasizes that "A collective should be decorated outside. So, even when my collective was very poor, I built greenhouses. My students and I were delighted. Well, these flowers, suits, fine rooms – all things should be in the students' collective".

As we can see, he claimed to aesthetic design of all rooms of the commune, cleanliness, clothes, shoes, hairstyles and so on.

Simultaneously A. S. Makarenko claimed categorical to aesthetic appearance of his teachers. "I did not allow teacher to the class if he was dowdy. So we had a habit to go to work in the best suit. I also went to work in the best suit I had ever worn. All of our teachers, the engineer and the architect went as favours", and it is overwhelmingly important for education of the communards. Simultaneously the author claims aesthetically to every detail at every turn – to the textbook, to a pen, to a pencil, to an ink – and so on. There are many such little things in the collective's life. The aesthetic behavior consists of them should be in the team and should be well thought out and perfectly coordinated".

A.S. Makarenko displays some organizational and methodological problems that are related to art and aesthetic education in the "Constitution FED" that is about creating the club council engaged in club amateur work. The club council evolved the brass band and other amateur art groups. Club council held a variety of aesthetic and artistic activities.

He writes that we tried to make life in the colony filled and beautiful. The communards had theater, orchestra, there were a lot of flowers in the colony, the young people were beautifully dressed, and they were the most advanced people in the region (in the colony). The teacher was very pleased by Gorky's appraisal during his visit to the colony. Gorky was able to consider the aesthetic exuberance for life and the extensive use of games as a method of education.

We believe that the teaching experience of aesthetic education of Communards can be effectively used in the present conditions, especially in boarding schools and other children's groups.

Literature

1. Макаренко А.С. Методика виховної роботи / А.С. Макаренко. – Київ:Радянська школа, 1978.
2. А. С. Макаренко про комуністичне виховання. – Київ: Радянська школа, 1978. – С. 55,103,106,107,108,268,273,287,329.

Стаття надійшла до редакції 26.02.2013

Мельничук С.

Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Україна

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А.С. МАКАРЕНКА

Метою статті є дослідження поглядів та педагогічної спадщини А. С. Макаренка щодо організації естетичного виховання у навчально-виховному процесі комуні.

Ключові слова: краса, естетика, стиль, порядок, дисципліна

Мельничук С.

Кировоградский государственный педагогический университет имени Владимира Винниченко, Украина

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ А.С. МАКАРЕНКО

Целью статьи является исследование взглядов и педагогического наследия А.С.Макаренко по организации эстетического воспитания в учебно-воспитательном процессе коммуны.

Ключевые слова: красота, эстетика, стиль, порядок, дисциплина

УДК 37.015.311.035.091.4

МАРИНА МИКОЛАЙЧУК

ЮЛІЯ ШЕВЧЕНКО

Аграрний коледж управління і права Полтавської державної аграрної академії

ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ І РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ НА ОСНОВІ СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ А.С.МАКАРЕНКА

Визначаються поняття, цілі та складові проблеми виховання і розвитку особистості на прикладі педагогічних принципів А. С. Макаренка. Розглядається методологічний підхід до виховання і розвитку особистості в природному середовищі, розглядаються педагогічні умови його успішного функціонування.

Ключові слова: виховання, розвиток особистості, свідомість, соціальне середовище, педагогічні ідеї, асоціальна поведінка, соціалізація.

Постановка проблеми. Проблема виховання, соціалізації і розвитку людини є однією з центральних проблем педагогіки. Розглядаючи її, важливо враховувати, що поняття

«розвиток» має неоднозначний зміст. Результатом розвитку є становлення людини як біологічного виду і соціальної істоти.

Розвиток людини є безперервним процесом, який не припиняється до моменту припинення самого життя. Людина зазнає різних фізичних (морфологічних, біохімічних, фізіологічних) і соціальних (психічних, духовних, інтелектуальних) змін. Проте, розвиток не обмежується кількісними змінами, зростанням того, що вже є, а містить якісні зміни. Кількісні зміни зумовлюють виникнення нових якостей, тобто ознак, властивостей, які утворюються в ході самого розвитку, і зникнення старих. Розвиток є там, де народжується щось нове і водночас відживає старе[1].

Аналіз останніх досліджень. У психологічній енциклопедії О.М. Степанов дає таке визначення поняттю “особистість”: системна соціальна якість, якої набуває індивід у предметній діяльності та спілкуванні, що характеризує рівень і якість вияву у нього суспільних відносин. Народившись як індивід, дитина завдяки спілкуванню з дорослими поступово засвоює соціальний досвід людства і приєднується до системи суспільних відносин, які впливають на її потреби, інтереси, світогляд, переконання, тобто розвивають її як особистість. Особистість формується тільки з виникненням свідомості та самосвідомості. Це категорія суспільно-історична...[5, с. 236]. Щодо трактування поняття “особистість”, Ю.Л. Трофімов робить висновки, що це індивід із соціально зумовленою системою вищих психічних якостей, що визначається залученість людини до конкретних суспільних, культурних, історичних відносин. Ця система виявляється і формується у процесі свідомої продуктивної діяльності і спілкування. Особистість опосередковує та визначає рівень взаємозв'язків індивіда з суспільним та природним середовищем.

Аналіз факторів розвитку був розпочатий ще античними вченими. У педагогіці й психології ХХ століття суттєвих результатів у вивченні розвитку особистості досягли П.П. Блонський, Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, С.Л. Рубінштейн, А.Р. Лурія. Значний вклад у науку про розвиток внесли зарубіжні дослідники Л. Термен, Е. Геккель, Ф. Мюллер, Й. Шванцара. Торкався означеної проблеми і А.С. Макаренко[3].

Мета статті – визначити доцільність використання принципів виховання і розвитку особистості на основі соціально-педагогічних методів А.С.Макаренка.

Виклад основного матеріалу. Процес розвитку людини прибічники різних філософських течій пояснюють по-різному. Представники ідеалістичної філософії вважають, що розвиток людини є процесом стихійним, некерованим, спонтанним; розвиток відбувається незалежно від умов життя, він детермінований лише «вродженою потенцією»; розвиток людини фатально зумовлений її долею, в якій ніхто нічого змінити не може, – це лише невелика частина думок. Науково-матеріалістична філософія трактує розвиток як властивість живої матерії, що притаманна їй одвічно завдяки властивим матерії руху й саморуху[6].

У процесі власної життєдіяльності людина виробляє і розвиває в собі багато соціальних властивостей і якостей, які характеризують її суспільну суть: свідомість, мову, прямоходіння, навички поводитися з речами і предметами, поведінку в сім'ї, на вулиці, здатність виконувати ту чи іншу роботу тощо.

Особистісний смисл є особливим, небезстороннім відношенням особистості до цінностей культури, з якою вона взаємодіє. Особистісні смисли визначають спрямованість особистості, її соціальну позицію, самосвідомість, світогляд, ціннісні орієнтації[1].

Особистість визначається мірою присвоєння суспільного досвіду, з одного боку, і мірою віддачі суспільству, посильним внеском у скарбницю матеріальних і духовних цінностей – з іншого.

Особистість більш значима тоді, коли в своїх якостях і діяльності відображає тенденції суспільного прогресу, коли її діяльність має неповторний характер, тобто тоді, коли вона є індивідуальністю[7]. Як суб'єктивна основа соціалізації, вона набуває свою індивідуальну визначеність лише завдяки комбінаціям культури, в якій вона включена. Суспільство залежно від політичних та економічних норм існування може пригнічувати та підсилювати розквіт особистості. Соціальне становлення особистості відбувається в ході її

соціального виховання[2], яке являє собою систему соціально-педагогічних заходів спрямованих на становлення та реалізацію людини, групи, суспільства їх духовного потенціалу, а також гуманізацію відносин в соціумі.

Несприятливі умови виховання та розвитку дитини, що ведуть до асоціальної поведінки особистості, поділяють на групи: за способом виникнення: постійні (інвалідність, сирітство);набуті (алкоголізм, соціальна дезадаптація); за наслідками: незворотні (інвалідність);ті, які можна змінити (різноманітні соціальні відхилення, правопорушення, злочинність).

У складному процесі формування всебічно розвиненої особистості чільне місце належить моральному вихованню. Моральне виховання — виховна діяльність школи і сім'ї, що має на меті формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі, участь у практичній діяльності.

Науково-теоретична спадщина А.С.Макаренка, як і вся його педагогічна діяльність, пронизані глибокою вірою у великі можливості вихованців. Він завжди виходив з того, що педагогіка повинна орієнтуватися не на негативні, а на позитивні риси особистості. Великий педагог вважав, що людина не може бути вихованою тільки шляхом безпосереднього впливу на неї іншої людини, якими б властивостями ця людина не володіла[2]. Виховання – це соціальний процес у самому широкому розумінні слова. На жаль, проголошуючи, що виховання – суспільне явище, радянська педагогіка насправді підмінювала урахування суспільних закономірностей ідеологічними установками, й природно, що за таких умов її найменше цікавили події, які відбувалися в світі, в суспільстві, в державі. Певна річ, долати ці негативи Антону Семеновичу не вдавалося. Тому сьгоднішні провали у вихованні – це багато в чому й розплата за небажання знати те, що відбувається в суспільстві. Один із головних “секретів” успіху А.С. Макаренка полягає в тому, що він здійснив конкретний синтез педагогіки з рядом інших суміжних наук, застосував по-новому й творчо конкретизував у повній відповідності з новими історичними умовами ряд філософських, соціально-політичних, педагогічних, психологічних, етичних, естетичних, економічних ідей, принципів, понять, категорій і сам увів ряд принципово нових педагогічних принципів і понять. Причому всі ці принципи й поняття аж ніяк не ізольовані один від одного, а утворюють складні, цілісні, розгорнуті системи й групи, системи систем [4].

У педагогічній системі А.С.Макаренка питання праці, трудове виховання займає особливе місце. Добре організована праця і раціонально педагогічно скерована у певній системі виховання А.С. Макаренка є однією із основ виховання і перевиховання молоді. Найважливіший принцип виховання – принцип емпатії, відкритості, співпричетності і співучасті людини в соціальних і природних процесах [2].

Велику увагу при цьому він приділяє: організації колективу; трудовому вихованню особистості; клубній та гуртковій роботі студентів; проводить культурно-освітню роботу серед населення. Велику увагу надає самоуправлінню.

Заслуга А.С. Макаренка полягає в тому, що він розглядає працю не лише з точки зору виробництва, але й з точки зору психолого-педагогічного значення. Педагог на практиці довів можливість поєднання навчання з продуктивною працею.

У вихованні немає дрібниць. Необхідна продумана організація виховання: “Хороша організація в тому і полягає, що вона не випускає з поля зору найменших дрібниць і випадків”, – писав А.С.Макаренко. Дрібниці діють регулярно, постійно, із них і складається життя зазначив великий педагог [3].

Значення педагогічної майстерності А.С.Макаренка в умінні поєднати теорію з практикою. Успіх педагога великою мірою залежить від оптимального поєднання педагогічної майстерності з педагогічною технікою. Педагогічна майстерність забезпечується вміннями: поводитися як педагог; вивчати вікові та індивідуальні особливості дітей та враховувати їх в різних обставинах; поєднувати особистий вплив на виховання з впливом колективу (педагогіка паралельної дії); негайно раціонально

реагувати на ті чи інші випадки вихованців, знайти потрібні ефективні засоби впливу. А це вже питання педагогічної інтуїції та етики. Педагог повинен мати покликання до своєї справи, – писав А.С.Макаренко. Для педагогічної роботи потрібні не лише знання, а й спеціальні навички такі як організаторські. Вихователь повинен вміти організовувати дітей, знати чого він хоче в даний час і чого не хоче [2]. Педагог повинен мати деякі артистичні навички: постановка голосу, міміка, жести... Макаренко залишив багату педагогічну спадщину, написав понад 150 творів (романи, повісті, сценарії, науково-педагогічні статті). Найбільш відомими є “Педагогічна поема”, “Книга для батьків”, “Методика організації виховного процесу” та ін. Розвиваючи вчення про цілі виховання, Макаренко вказував, що педагог повинен мати перед собою програму людської особи, яка охоплює весь зміст особистості (зовнішня поведінка, внутрішні переконання, громадянське і політичне виховання та знання). Виходячи з умов часу і будучи його продуктом, Макаренко мету виховання вбачав у підготовці культурної людини, активного громадянина, який повинен отримати освіту, бажано середню кваліфікацію, бути політично розвинутим, дисциплінованим із розвинутим почуттям обов’язку і поняттям честі, господарем і організатором. Макаренко залишив багату педагогічну спадщину, написав понад 150 творів (романи, повісті, сценарії, науково-педагогічні статті). Найбільш відомими є “Педагогічна поема”, “Книга для батьків”. Методика організації виховного процесу” та ін.

Розвиваючи вчення про цілі виховання, Макаренко вказував, що педагог повинен мати перед собою програму, яка охоплює весь зміст особистості (зовнішня поведінка, внутрішні переконання, громадянське і політичне виховання та знання). Виходячи з умов часу і будучи його продуктом, мету виховання він вбачав у підготовці культурної людини, активного громадянина, який повинен отримати освіту, бажано середню кваліфікацію, бути політично розвинутим, дисциплінованим, із розвинутим почуттям обов’язку і поняттям честі, господарем і організатором. У багатьох наших теоріях і методиках вона придбала згодом такий вигляд: педагог створює колектив, який стає в його руках засобом, знаряддя виховання особистості. Педагог, таким чином, є творцем педагогічного процесу, особистість – метою, колектив – засобом[4]

Перш за все, педагогіка – наука про особистість, її виховання та розвиток. До цього висновку веде нас розуміння виховання – предмета педагогіки, яке висвітлив для нас А.С.Макаренка. Теорія розвитку особистості, неодмінно стане фундаментом педагогічного знання, а пізнання об’єктивних законів виховання і розвитку особистості складе справжнє могутність педагогічного знання. На цьому шляху педагогіка із зібрання суб’єктивно виведених принципів і правил виховної діяльності перетвориться на справжню науку, що вивчає і описує об’єктивно-закономірні явища і факти, що дає їм математично точні оцінки.

Висновок. Саме педагогічний досвід є основним життєдайним джерелом і головним методом добування знань про виховання особистості і його закони, а також точним критерієм істинності цих знань. Педагогіка Макаренка народжувалася не «... в болісних судах кабінетного розуму», як він сам говорив, а в самовідданій боротьбі за порятунок безпритульних, за їх краще життя. І не можна забувати, що досвід є єдність теорії і практики. Причому в міру розвитку і вдосконалення теорії її питома вага і значення в досвіді наростають. На цьому шляху науково-педагогічного рішення практичних завдань виховання і навчання розвиватиметься, і буде ставати все більш практичною педагогіка ХХІ століття. Найважливішим відділом педагогічної науки стане теорія педагогічної майстерності. Вона запропонує вчителям і вихователям багатющій арсенал педагогічних засобів управління процесом виховання, озброїть їх знанням педагогічних ситуацій, умінням їх аналізувати і на цій основі безпомилково вибирати потрібні методи і прийоми. А головне – педагогіка буде допомагати педагогам технологічно мислити і діяти за логікою, початки якої заклав Макаренко.

Список використаних джерел

1. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 104 с.
2. Гавакова Т. І. А. С. Макаренка як психолог / Тамара Іванівна Гавакова // Творче використання ідей А.С. Макаренка та В.О. Сухомлинського у формуванні педагогічної майстерності. – Полтава, 1983. – С. 17-18.
3. Макаренко А. С. Воспитание гражданина / Сост. Р. М. Веснина, М. Д. Виноградова. – М.: Просвещение, 1988. – 304 с.
4. Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности / Сост. и авт. вступ. ст. В. В. Кумарин. – М. : Педагогика, 1972. – 332 с.
5. Моргун В. Ф. Психічна і соціальна зрілість особистості / В.Ф. Моргун // А. С. Макаренко і Полтавщина. / За ред. І. Ф. Кривоноса. – Полтава, 1986. – С. 29-32.
6. Педагогика / Под ред. П. А. Пидкасистого. – М.: Акаліс, 2007. – 608 с.
7. Психология развивающейся личности / Под. ред. А.В. Петровского; На-учн.- исслед. Ин-т общей и педагогической психологии Акад. Пед. наук СССР.– М.: Педагогика, 1987.–240с.
8. Фролов А. А. Организация воспитательного процесса в практике А. С. Макаренко / Анатолий Аркадьевич Фролов / Под ред. В. А. Сластинина и Н. Э. Фере. – Горький, ГГПИМ им М. Горького, 1976. – 98 с.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2013

**Миколайчук М.
Шевченко Ю.**

Аграрный колледж управления и права Полтавской государственной аграрной академии, Украина

ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ НА ОСНОВЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ А.С.МАКАРЕНКО

Определяется понятие, цели и составляющие проблемы воспитания и развития личности на примере педагогических принципов А.С.Макаренко, рассматривается методологический подход к воспитанию и развитию личности в среде, рассматриваются педагогические условия его успешного функционирования.

Ключевые слова: воспитание, развитие личности, сознание, социальная среда, педагогические идеи, асоциальное поведение, социализация.

**Mykolaychuk M.
Shevchenko Y.**

Agrarian College of Management and Law of Poltava State Agrarian Academy, Ukraine

THE PROBLEM OF EDUCATION AND PERSONALITY DEVELOPMENT THROUGH SOCIAL AND EDUCATIONAL IDEAS ASMAKARENKO

The article defines the concept, objectives and components of the problem of education and personal development as an example of pedagogical principles A.S.Makarenko. considered methodological approach to education and personal development in the environment are considered pedagogical conditions for its successful functioning.

Keywords: education, personal development, consciousness, social environment, teaching ideas, antisocial behavior, socialization.

УДК 37.4.06.

ЛАРИСА МОІСЄЄНКО

Красноармійський індустріальний інститут Вищого державного
навчального закладу «Донецький національний технічний університет»

ІДЕЇ А.С. МАКАРЕНКА В СВІТЛІ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

На підставі аналізу історіографії в статті здійснена спроба з'ясувати основні напрямки в дослідженні спадщини А.С.Макаренка в українському науковому осередку. Показано, що пропонувані видатним педагогом принципи та форми роботи характерні для нинішніх ринково-економічних відносин, в умовах яких розвивається сучасна педагогічна наука і практика. Продемонстровано, що ідеї і досвід А.С.Макаренка успішно реалізуються в результаті впровадження в освітній процес інтерактивних технологій.

Ключові слова: А.С.Макаренко, методологія, педагогічний процес, особистість, педагогічна технологія, педагогічна система, інтерактивні технології.

Постановка проблеми. Бажання українського суспільства вийти зі стану стагнації та досягти високого рівня розвитку безпосередньо пов'язується сьогодні із зростанням ролі освіти, особливо вищої. На різних рівнях українського простору гостро обговорюється потреба кардинальних реформ в освітній галузі в цілому та вищій освіті зокрема. Її зумовлює необхідність адаптації вищої освіти до інтеграції, соціально-економічних змін, технічного прогресу, ринку праці. Стрижнем реформи стала підготовка якісно нового спеціаліста, створення умов для розвитку людини, її соціалізації та самореалізації у цьому світі. А в якості нового концептуального принципу освітньої парадигми була виділена ідея пріоритету інтересів особистості. Ця ідея чітко визначила освіту необхідним атрибутом життя суспільства, вказала на особливий двобічний взаємозв'язок освіти та життя соціуму.

І хоча в державі освіта декларується як «основа інтелектуального, культурного, соціального, економічного розвитку суспільства та держави», проте практична реалізація цих положень майже відсутня [1]. Задекларовані у попередні 10-річчя стратегічні завдання щодо забезпечення рівного доступу дітей і молоді до освіти, забезпечення її сталого розвитку і нової якості, демократизації управління не набули повної реалізації. Причина вбачається у байдужості політичного керівництва до проблем освіти та невизначеності стратегії освіти.

Отже, вирішення наявних та перспективних стратегічних освітніх завдань покладається на самих учасників освітнього процесу, головним чином на педагогічні кадри різних рівнів. Тому зрозумілим сьогодні є звернення до досвіду великих педагогів, серед яких поважне місце посідає спадщина видатного педагога та соціального реформатора Антона Семеновича Макаренка. Його виховна система вже давно та справедливо стала класикою вітчизняної та світової педагогіки.

Метою даної статті є виявити та узагальнити провідні тенденції досвіду А.С.Макаренка як цілісної педагогічної системи і встановити можливі варіанти її інтегрування в контекст сучасної педагогіки.

Об'єкт дослідження: теоретичні ідеї, погляди А.С.Макаренка та практичний досвід як складові його педагогічної системи.

Предмет дослідження: технологія А. С. Макаренка та процес інтегрування його педагогічної системи в контекст сучасної педагогіки.

Виклад основного матеріалу. Сприйняття ідей Макаренка науковою та педагогічною спільнотою як в Україні, так і в осередку ближнього та дальнього зарубіжжя протягом тривалого періоду коливалося від абсолютного схвалення до повного забуття.

Хвилі зростання та спаду інтересу до педагогіки А. С. Макаренка пов'язані з багатьма причинами, серед яких: зміна політичних пріоритетів, нестабільність економіки, посилення соціальної стратифікації, крах комуністичної ідеології, криза духовності, зміщення ціннісних орієнтирів суспільства, бюрократизація та формалізація навчального процесу, перевага процесу навчання над вихованням, зростання злочинності, бездоглядності, дегуманізація соціального середовища тощо.

Але знов і знов педагоги повертаються до аналізу досвіду Антона Семеновича, оскільки протягом багатьох років напруженої педагогічної праці та сміливих новаторських пошуків Макаренко довів життєздатність та дієвість сформульованих ним принципів та методів виховання.

У 1991 році дослідники творчості видатного педагога з Росії, України, Білорусії, Німеччини, Угорщини, Польщі, Італії, В'єтнаму, Китаю, США об'єдналися в Міжнародну макаренківську асоціацію. Учасники асоціації обрали за мету вивчення досвіду педагога, захист його від поспішної критики, налагодження конструктивного діалогу між Сходом та Заходом, а також упровадження системи Макаренка там, де є потреба в моральному та здоровому поколінні[2].

У Німеччині продуктивно працює науково-дослідний центр вивчення життя і творчості А.С. Макаренка – лабораторія «Макаренко–реферат». В Україні центром Всеукраїнської Асоціації макаренкознавців є Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г. Короленка [3].

Це доводить, що педагогічна система видатного педагога інтегрувалася з прогресивною педагогічною думкою в різних країнах, які, в свою чергу, відіграли і досі відіграють важливу роль у вивченні, збереженні і пропаганді його науково-методичної спадщини та практичного досвіду. За висловом професора університету в Ерлангені (Німеччина) В. Зюнкеля, А.С. Макаренко належить до низки найвідоміших педагогів – як Коменський, Руссо, Песталоцці, Герберт, Шлейєрмахер і Фребель [4].

Багатогранна педагогічна система А.С.Макаренка вивчається макаренкознавцями всього світу в різних аспектах. Можна виділити декілька напрямків у цих дослідженнях. Першу групу складають роботи, що пов'язані з оцінкою особистості А.С. Макаренка як педагога та аналізом його педагогічних поглядів (Н.В. Абашкіна, А.М. Бойко, Н.П. Дічек, І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос, В.Ф. Моргун, Ф.І. Науменко, М.П. Ніжинський, Н.Г. Ничкало, М.М. Окса, М.Б. Євтух, М.Д. Ярмаченко, та ін.). Другий напрям репрезентований авторами, що вивчали педагогічну спадщину А.С. Макаренка як цілісну систему (російські науковці І.Ф. Козлова, М.О. Лялін, А.А. Фролов, В.В. Кумарін, Л.І. Гриценко, українські вчені Ф.І. Науменко, С.Г. Карпенчук, Н.П. Дічек тощо)[5,6].

Наступний напрям представлений дослідженнями організаційно-методичних аспектів системи Макаренка, серед них: роль колективу у розвитку особистості; принципи паралельної дії, єдності виховання і життя; організаційна структура колективу як умова набуття досвіду соціальних стосунків; умови ефективності трудового виховання; роль господарських відносин у колективі з метою становлення особистості; мотиваційно-емоційний сенс системи перспективних ліній тощо. Стрижнем цих досліджень залишається колектив як центральна ланка організаційно-методичної підсистеми досвіду А.С. Макаренка. Хоча, за переконанням сучасних дослідників, нині цей компонент майже зник з наукового обігу, оскільки колективні організаційні форми не є загальноприйнятими в нових суспільно-економічних умовах [7].

Сьогодні актуальним є філософське, міждисциплінарне осмислення педагогічної теорії як певної педагогічної системи в широкому історико-культурному контексті, оскільки сучасна педагогіка є комплексом наук про людину, що одночасно синтезує знання людинознавчих наук та ґрунтується на міцній методолого-теоретичній основі.

Все частіше автори використовують контекстуальний підхід у процесі педагогічних досліджень, під час якого розгляд проблеми використовується в контексті і взаємозв'язку із педагогічною системою (З.Вайтц (Німеччина), П.Рокушфалві (Угорщина), А.Левін (Польща), українські вчені А.М. Бойко, Н.М. Дем'яненко).

Висвітлення внеску А.С.Макаренка в розробку філософсько-соціологічного і культурологічного педагогічного знання присвячені дисертації російських науковців П.М. Степанова, Я.Т. Іванникова, Т.Ф. Корабльової, полтавки Л.Ф. Пашко та ін.. [8].

Підводячи підсумки під розглядом історіографії, можна зазначити, що фундаментальна причина існування дискусії щодо спадщини видатного педагога полягає в нерозумінні або запереченні значення таких аспектів в системі педагогічних категорій Макаренка, як принципова різниця у вихованні та навчанні при їх об'єднанні у єдиний педагогічний процес, а також нерозривний зв'язок із життям, навколишнім середовищем, у взаємодії з яким виділяється і створюється дана цінність; у нерозумінні того, що Макаренко є творцем та продовжувачем життєво-орієнтованої, соціальної педагогіки, заснованої на пріоритеті соціально-культурних чинників у становленні і розвитку особистості, її загальних властивостей і індивідуально-особистісних якостей.

Отже, незважаючи на значну кількість досліджень, зазначена тема потребує прискіпливого вивчення, додаткового осмислення й узагальнення.

Нині розвиток вищої освіти підпорядковується законам ринкової економіки, тому вимагає постійного поповнення змісту освіти новітніми матеріалами, запровадження сучасних технологій навчання з високим рівнем інформатизації навчального процесу, розвитку освіти в контексті тенденцій світових освітніх систем. Потреба постійного поповнення змісту освіти, пошуку нових ефективних методик викладання ставить педагогічну систему України перед необхідністю перманентного реформаційного процесу.

Слід зазначити, що в складному лабіринті нових завдань методи роботи, знання, вміння та навички, які сформувалися в більшості учасників навчально-виховного процесу, стають недостатніми, більш того, навіть гальмують формування та динамічний розвиток системи освіти. Тому для сучасної освіти характерним є пошук нових педагогічних можливостей, що пов'язано насамперед з відмовою від традиційного навчання, з ідеєю цілісності педагогічного процесу як системи, що спирається на теорії загальнолюдських цінностей, гуманізації, пріоритету суб'єкт-суб'єктних відносин. Ці пошуки відповідають загальноєвропейським тенденціям. Так, визначаючи основні принципи загальноєвропейського освітнього простору, в установчих документах Болонського процесу найважливішими завданнями названо посилення уваги до студентства та збереження якості освіти.

Сьогодні в науковому осередку серед педагогів-практиків розробляються такі найсучасніші концепції, як гармонізація єдності інтересів особистості, колективу й суспільства, суб'єкт-суб'єктні виховні стосунки, цілісність виховного та педагогічного процесу, методологічною базою яких виступають ідеї і досвід А.С. Макаренка.

Оригінальність поглядів А.С. Макаренка на виховання та педагогіку, масштаб його впливу на педагогічну думку та практику визначаються тим, що його ідеї невід'ємні від цінностей та потреб світу в галузі культури, економіки, суспільно-політичного життя суспільства. Система Макаренка є гуманістичною, оскільки підіймає особистість, створює широку базу для повноцінного розвитку особистості, її гідності, свободи та захисту. В цій системі справжня праця, а не гра в працю. Система видатного педагога готує до реального життя з усіма труднощами та проблемами, але з тією різницею, що діти відчують в цьому житті себе справжніми господарями та творцями свого життя, свого майбутнього.

Зрозуміло, що реформування освіти та впровадження нових методик навчання потребують додаткових зусиль та готовності всіх учасників навчального процесу. Але означені напрямки модернізації сучасної освіти занадто повільно приживаються в науково-методичній роботі педагогічних колективів, кафедр ВНЗ.

Принципово нові педагогічні ідеї і положення вимагають переорієнтації навчально-методичної роботи на пошук та розробку інноваційних шляхів розвитку всіх ланок і

складових системи освіти, формування в освітньому середовищі справді нового педагогічного мислення на всіх рівнях педагогічної діяльності.

У педагогіці та психології все частіше й частіше вживаються терміни «технологія», «педагогічна технологія», «технологія розвитку особистості», «технологія розвитку колективної творчої особистості» тощо. Ідея технологізації навчання не є новою. Починаючи від Я.А. Коменського, в педагогіці було чимало спроб відшукати такий порядок навчання, який неминуче привів би до позитивних результатів. Серед технологій, що знайшли відображення в роботі навчальних закладів України, можна виділити: технологію групової навчальної діяльності, інформаційні технології, проєктивне навчання, теорію проблемного навчання, інтерактивні технології, технологію формування творчої особистості, розвиток критичного мислення, теорію ігрових технологій тощо.

Виходячи з цього, постає питання: наскільки впровадження цих технологій є продуктивним, наскільки дасть можливість якісно змінити систему освіти у країні та наскільки співвідноситься з ідеями А.С.Макаренка?

Найбільш поширеними в Україні є інтерактивні технології, що докладно описані науковцями О. Пометун, Л. Пироженко. Їхня ідея полягає в тому, що процес пізнання відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх учасників навчального процесу. Залежно від мети та форм організації навчальної діяльності, використовуються інтерактивні технології кооперативного навчання, колективно-групового навчання, ситуативного моделювання, опрацювання дискусійних питань [8].

Найбільшою перевагою використання інтерактивних технологій, на нашу думку, є те, що під час такого навчання студент перетворюється на суб'єкта всього процесу. Це забезпечує внутрішню мотивацію навчання, що сприяє його ефективності. За такого навчання навіть не зовсім успішні студенти мають можливість потрапити у ситуацію успіху, що сприятиме не лише кращому засвоєнню знань, умінь та навичок, а й кращому, більш позитивному ставленню до даного предмету та до навчання загалом. З часом спільними зусиллями учасників навчального процесу досягається загальна атмосфера співпраці та взаємопідтримки, що панує під час занять та впливає не лише на рівень знань, а й на рівень стосунків в колективі. Так, під час групової роботи, виконання проєкту, організації дискусії, студенти самостійно розробляють правила спілкування, розподілення ролей, обирають способи та строки виконання роботи та її презентації. Оскільки ж правила складаються самостійно, а не нав'язуються «згори», то й у дотриманні їх не виникає конфлікту.

Такі види роботи, як «ажурна пилка», «карусель», «спільний проєкт» дають змогу студентам постійно працювати, працювати наполегливо і бачити наочно результати своєї праці. Саме такою була установка Макаренка у вихованні своїх підопічних.

Серед інших переваг інтерактивних технологій можна назвати наступні:

- висока результативність у засвоєнні знань та формуванні практичних умінь: обсяг виконаної роботи більший, якість – краща;

- розвиток критичного мислення у студентів;

- розширення творчих та пізнавальних можливостей студентів.

Основні труднощі у застосуванні інтерактивних технологій стосуються рівня готовності викладача до організації такого виду роботи. Відсутність методичних розробок до всіх предметів та досвіду використання інтерактивних технологій, небажання змінювати навчальні плани та підходи до оцінювання досягнень студентів, страх втратити контроль над рівнем підготовки студентів – все це є тією перешкодою, на яку натрапляють сучасні викладачі.

Таким чином, існує невідкладна потреба в розробці методики організації навчального процесу за допомогою інтерактивних технологій у вищій школі та в цілеспрямованому навчанні ефективному використанню інтерактивних технологій в навчальному процесі педагогічних кадрів задля поліпшення якості навчання.

Технологічний концепт проєктних технологій, описаний К. Бахановим, В. Гузеєвим, І. Єрмаковим, О. Пехотою, орієнтує на дієвий спосіб здобуття нових знань у контексті

конкретної ситуації та їх використання на практиці. Метод проектів як технологія в сучасних умовах трансформувалася у проектну систему організації навчання, за якою набуття знань і навичок відбувається у процесі планування й виконання практичних завдань – проектів. Деяке зближення середніх та вищих навчальних закладів із життям в останні роки пішло по шляху реалізації «соціальних проектів» у сфері громадських робіт, культурно-просвітницької та оздоровчої, екологічної діяльності. Таким чином відбувається повернення до апробованих педагогічних засобів: «суспільно корисної праці» та практики «колективних творчих справ».

Кілька років поспіль у навчальних закладах України впроваджується поширений у світі «компетентнісний підхід», що здійснюється переважно у навчанні. Він передбачає таку «практико-орієнтовану» спрямованість навчання, при якій сформованість знань і навичок учнів, «якість навчання» у школі визначається виконанням завдань «на рівні ситуації, максимально наближеної до життя – поведінкової або професійної», діяльністю «компетентного і відповідального громадянина». Цей тип навчання, заснований на створенні відповідного «навчального середовища», і в своїх цілях жорстко орієнтований на досягнення життєво значущих результатів, – він включає категорії виховання: поведінка, соціальна відповідальність, активна громадянська позиція. Формується новий варіант «виховувального навчання», де зміст і методи навчання якісно змінюються, активізуючи розвиток власне виховання і його пріоритет в новій системі цілісного освітнього процесу.

Міжнародне дослідження, що було проведено в 41 країні світу та охопило 23 млн. юнаків у віці 14 років, показало, що «компетентністю у вирішенні сучасних проблем» у Росії володіють 43% учнів, з них високий рівень продемонстрували 12%, нижньої межі не досягли 23%. В передових, розвинутих країнах-лідерах подібні показники склали відповідно 70-73, 30-36 та 5-10% [9].

Поширюється в Україні технологія особистісно орієнтованого навчання (І. Якиманська, О. Савченка, С. Подмазін), яка передбачає створення оптимальних умов для розвитку й становлення особистості як суб'єкта діяльності і суспільних відносин, що будує свою діяльність і стосунки відповідно до стійкої системи демократичних, гуманістичних і життєвих цінностей.

З приводу формування демократії цікаві зауваження висловив М. Библюк у доповіді «Зачатки демократії в виховательних установах А.С. Макаренка» [10]. Проблему оцінки демократичності автор вбачає в невизначеності ідеальних параметрів, що характеризують демократичну виховну систему та її принципи, стосовно до конкретного типу навчального закладу. Придатність спадщини А.С. Макаренка для створення демократичної системи виховання в сучасних умовах спирається на визнання досвіду Макаренка в якості класичного. Актуальними є не тільки його історико-педагогічна та теоретична розробка, але і практичне використання його системи. Це «невичерпне джерело педагогічних знань, а також історичних, соціологічних і політологічних», що стосуються «і ближнього, і далекого оточення педагога». Автор вважає дану систему такою, що найбільше підходить для «вільного суспільства», що долає тоталітарний лад.

Інформаційні технології навчання, даючи можливість реалізувати нові форми та методи навчання, надаючи доступ до нетрадиційних джерел інформації, створюють можливості для творчої діяльності, формування професійних навичок, про що постійно говорив видатний педагог.

Проблеми впровадження вказаних технологій обговорюються в українському науковому осередку України протягом останніх десяти-п'ятнадцяти років. На різних рівнях неодноразово наголошувалося, що в результаті впровадження нетрадиційних педагогічних технологій можна суттєво змінити освітній процес, під час якого провідним стало набуття вихованцями життєвого досвіду, формування норм моралі та права. Саме такий підхід близький до ідей Макаренка.

Для всіх технологій характерні певні спільні ознаки, що роблять їх особливо привабливими: усвідомленість діяльності викладача та студентів, ефективність, мобільність, валеологічність, цілісність, відкритість, самостійна діяльність студентів у

навчальному процесі становить 60-90% навчального часу, узгодженість дій, спрямованість на продуктивну, творчу діяльність. Але дискусії щодо використання передових освітніх технологій не вщухають. Більшість викладачів-практиків ВНЗ розуміють необхідність використання нових технологій у фаховій підготовці, але все ж надають перевагу традиційним методам навчання. З порядку денного не знімаються питання: які ж труднощі зустріне викладач у процесі використання передових освітніх технологій? Які фактори слід враховувати при використанні інтерактивних технологій? Чи є використання даних технологій ефективним або, навіть, доцільним?

Потреба подолання невідповідності між вимогами, що висуваються до фахівця, і освітньою технологією конкретного навчального закладу, що діє в даний момент часу, з урахуванням змін зовнішнього соціального середовища є очевидною. Усунення цієї невідповідності можливе лише у разі належного коректування інформаційного поля та його інформаційно-педагогічних потоків, спрямованих на підвищення продуктивності освітньої технології.

Реформування системи освіти України – це нагальна необхідність. Удосконалення, підвищення рівня якості освіти – найважливіша проблема, яка значною мірою обумовлюється процесами глобалізації та потребами формування позитивних умов для розвитку людини, її соціалізації та самореалізації у цьому світі. А отже, впровадження інноваційних технологій, форм та методів роботи є неминучим та необхідним.

На наш погляд, практичні заняття з предметів циклу соціально-гуманітарної підготовки якнайкраще підходять для впровадження інтерактивних методів та прийомів. А вивчення «Психології управління», «Конфліктології» спеціалістами та магістрантами з напрямку підготовки «Менеджмент організацій і адміністрування» взагалі не мислиться без використання інтерактивних методик навчання.

Практика студентів вищих навчальних закладах є невід'ємним компонентом освітньо-професійної підготовки фахівців, основне завдання якої – закріплення в процесі навчання теоретичних знань, формування професійних умінь, опанування ними сучасних методів та форм роботи. Під час практики закладаються основи досвіду професійної діяльності, формуються передумови розвитку майбутнього фахівця. Адже, за словами Макаренка, «...головне у вихованні – набуття позитивного досвіду» [11]. Саме позитивний досвід дає можливість виховати впевненого, позитивно мислячого, компетентного спеціаліста: «Неможливо виховати мужню людину, якщо не створити їй такі умови, в яких би вона мала змогу проявити мужність все одно в чому – в стриманості, в прямому відкритому слові, в позбавленні певних благ, в витримці, сміливості» [12].

Та педагог має пам'ятати, що одна й та ж сама діяльність може впливати на студентів по-різному в залежності від того, як ця діяльність для нього мотивована. Окрім того, «будь-яка справа, має плануватися, здійснюватися, а потім ретельно аналізуватися» [13]. Так, і групова, і кооперативна робота не буде мати сенсу, якщо не буде обговорена, не будуть проаналізовані успіхи, з'ясовані причини невдач, не визначена перспективна мета. Це можливо лише в результаті вмілої організації та цілеспрямованого керування діяльністю студентів викладачем, врахування виховних, моральних, вольових складових процесу. З боку студентів така робота також вимагає відповідальності, готовності співпрацювати, вміння узгоджувати свої інтереси та дії з діями колективу.

Висновки. Отже, поглиблене вивчення та розуміння педагогічного спадку А.С. Макаренка сприяють глибшому усвідомленню процесу педагогічного системоутворення й ефективному використанню новацій у контексті сучасної освітньої парадигми. Досвід видатного педагога успішно інтегрується в процес розвитку сучасної педагогічної науки і практики. Пропоновані ним форми характерні і для нинішніх ринково-економічних відносин, в умовах яких розвиваються сучасна педагогічна наука і практика.

Список використаних джерел

1. Качуровский М.О. Стратегія освіти: проблеми реалізації/ М.О.Качуровский. // Філософія науки: традиції та інновації. – 2011. – № 1(3).

2. Итоги конференции «Педагогика Макаренко в решении проблем современного детства» [электронный ресурс]. – Режим доступа: http://art.thelibrary.ru/children/school2/k_itogam_konferencii_pedagogika_as_makarenko_v_reshenii_problemy_sovremennogo_detstva.html
3. Карпенчук С.Г.. Педагогічна технологія А.С.Макаренка в контексті сучасної педагогіки: автореф д-ра пед. наук [електронний ресурс] /С.Г.Карпенчук.- К. Інститут педагогіки АПН України, 2003. – 16 с.- Режим доступу: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/35883.html>
4. Так само.
5. Фролов А.А. Наследие А.С.Макаренко: современная разработка и перспективы (в аспекте методологии). Критический анализ. – Н.Новгород: НГПУ, 2009. – 23 с.
6. Дічек, Н. П. Спадщина А.С.Макаренка у контексті світового історико-педагогічного процесу ХХ ст. (на матеріалах англomовних джерел) : дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Дічек Наталія Петрівна ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2005. – 440 арк.
7. Карпенчук С.Г.. Педагогічна технологія А.С.Макаренка в контексті сучасної педагогіки: автореф д-ра пед. наук [електронний ресурс] /С.Г.Карпенчук.- К. Інститут педагогіки АПН України, 2003. – Режим доступу: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/35883.html>
8. Так само.
9. Пометун О.Методика навчання історії в школі / О. Пометун, Г.Фрейдман . – К.: Генеза,2005. – 328с.
10. Фролов А.А. Макаренко А.С. в СССР, России и мире [электронный ресурс]/ А.А.Фролов. Режим доступа: http://makarenko-museum.narod.ru/lib/Frolov_AA_AS_Makarenko_v_USSR_Rossii_i_Mire_istoriografiya.pdf
11. Так само.
12. Невская С.С. Гражданское воспитание личности в творчестве А.С. Макаренко [электронный ресурс] / С.С. Невская.- Режим доступа: <http://bukoteka.ru/item/17043>
13. Так само.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2013

Моисеенко Л.

Красноармейский индустриальный институт Высшего государственного учебного заведения «Донецкий национальный технический университет», Украина

ИДЕИ А.С. МАКАРЕНКО В СВЕТЕ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

На основании анализа историографии в статье предпринята попытка выяснить основные направления в исследовании наследия А.С.Макаренко в украинской научной среде. Показано, что предлагаемые выдающимся педагогом принципы и формы работы характерны для нынешних рыночно-экономических отношений, в условиях которых развивается современная педагогическая наука и практика. Продемонстрировано, что идеи и опыт А.С.Макаренко особенно успешно реализуются в результате внедрения в образовательный процесс интерактивных технологий.

Ключевые слова: А.С.Макаренко, методология, педагогический процесс, личность, педагогическая технология, педагогическая система, интерактивные технологии.

Moiseenko L.

Krasnoarmeysk Industrial Institute State educational institution of higher "Donetsk National Technical University", Ukraine

IDEAS A. MAKARENKO IN THE LIGHT OF MODERN PEDAGOGY

Based on the analysis of historiography in the article attempts to find out the main directions in the study of the Ukrainian heritage Makarenko scientific environment. It is shown that the proposed principles of an outstanding teacher and forms of work are typical for current market and economic relations, the conditions in which to develop modern pedagogical science and practice. Demonstrated that the ideas and experience Makarenko successfully realized by the implementation of the educational process of interactive technologies.

Keywords: Makarenko, methodology, teaching process, personality, educational technology, educational system, and interactive technologies.

УДК 37.013:73.091.4 (092)

ВОЛОДИМИР МОРГУН

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ПАРАДОКСИ ПЕДАГОГІЧНОГО ГУМАНІЗМУ, АБО ЯК ЛЮБИТИ ДІТЕЙ ЗА АНТОНОМ МАКАРЕНКОМ ТА ЯНУШОМ КОРЧАКОМ

Стаття присвячена порівнянню поглядів видатних педагогів-гуманістів ХХ століття, українського – А.С.Макаренка та польського – Я.Корчака, в транскультурному освітньому діалозі.

Ключові слова: педагогіка Макаренка, педагогіка Корчака, порівняльна педагогіка.

«...У теорії виховання ми часто забуваємо про те, що повинні вчити дитину не лише цінувати правду – але й розпізнавати брехню, не тільки любити – але й ненавидіти, не тільки поважати – але й зневажати, не лише погоджуватися – але й заперечувати, не тільки слухатися – але й бунтувати...».

Януш Корчак. Як любити дитину

«Чудова людина, що мала відвагу довіряти дітям і молоді, котрими займалася, настільки, щоб передати в їхні руки питання дисципліни й довірити окремим дітям найскладніші завдання, пов'язані з дуже великою відповідальністю».

Жан Піаже (про Януша Корчака)

Постановка проблеми, аналіз публікацій. Ставлення до фігури Макаренка і до його педагогіки [9] в Україні – різне. Але, судячи з масової педагогічної свідомості, на жаль, швидше негативне, ніж позитивне. По-перше, Макаренко майже втрачений як письменник. Світовий бестселер «Педагогічна поема» виключений зі всіх курсів літератури в українських школах. Позитивним контрастом служить приклад Росії, де «Педагогічна поема» перевидана без купюр і стала товщою в 1,5 рази.

По-друге, його спадок або виключається з історії української педагогіки, або визнається частково (відновлена, наприклад, не медаль Макаренка, а нагрудний знак – за успіхи в інтернатних установах для дітей без батьків), або начебто і визнається, але майже нічого не робиться на практиці.

...Коли «вірменському радіо» поставили питання «Чим наша педагогіка відрізняється від макаренківської?», то отримали відповідь: «Макаренко з «шпани» виховував людей, а ми з дітей дуже часто виховуємо «шпану». Світовою громадськістю не визнано два рекорди Гіннеса, що належать Макаренку: по-перше, безрецидивність його перевиховання; по-друге, двотомник директора Крюківського музею-садиби Макаренка П. Лисенка «Доли вихованців Макаренка», де цей рекорд, встановлений 3000-м колективом колоністів та комунарів, зафіксований.

Навпаки, гуманізм Януша Корчака тільки підсилює свої позиції в Україні [1]. Більше того, деякі українські дослідники асоціюють його ідеї з педагогікою серця Василя Сухомлинського, який, буцімто, повстав проти, буцімто, авторитарної педагогіки Макаренка. Але і гуманізм великого польського педагога єврейського походження не «слащаво-сюсюкального» гатунку, він парадоксально-діалектичний: «Грізна проблема –

як ділити завойовані простори, які й кому давати завдання і винагороди, як освоїти підкорену земну кулю. Скільки і як розкидати майстерень, аби нагодувати жадаючі праці руки і мозок, як утримати людський мурашник у покорі та порядку, як застрахувати себе від злої волі та навiженства особи, як наповнити години життя дією, відпочинком, розвагами, уберегти від апатії, пересичення, нудьги. Як об'єднувати людей в дисципліновані союзи, полегшувати взаєморозуміння; коли роз'єднувати і ділити. Тут підганяти, підбадьорювати, там стримувати, тут розпалювати запал, там гасити» [8].

Досвід більш ніж 25-річного інтересу автора до педагогіки Макаренка [10], зустрічі з його вихованцями і макаренкознавцями СРСР, Європи, США і Японії дозволили зробити узагальнення, що були сформульовані як «три таємниці педагогіки Макаренка», які притаманні й педагогічному генію Януша Корчака.

Мета статті: провести порівняльний аналіз поглядів видатних педагогів-гуманістів ХХ століття, українського – А.С.Макаренка та польського – Я.Корчака, в транскультурному освітньому діалозі й довести, що секрет успіху педагогіки А.С. Макаренка, яка наслідує гуманізм Я. Корчака, завдячує трьом «таємницям», що відрізняють їхню інноваційну педагогіку від традиційної.

Виклад основного матеріалу дослідження. Таємниця 1: Все краще – дітям. Цю відому всім банальність великий педагог розумів не по-споживацькому (кращі цукерки – дітям, кращі іграшки – дітям, кращу одягу – дітям...), а зробив два істотні парадоксальні доповнення: кращі види праці – дітям; кращі види спілкування з кращими людьми «околотку» (довкілля) і світу – дітям.

Судячи з літератури міжнародних захисників дитинства, весь світ бореться з працею дітей. Але світ, одночасно, і не проти трудової педагогіки Макаренка. Де ж істина? А вона в тому, що в назвах книг такого роду часто економлять фарбу на словосполученні – «найшкідливіших». Якщо розставити всі крапки над «і», то світ бореться не з працею дітей, а з «найшкідливішими її вадами» (відлученням від школи, перевантаженням, дитячою проституцією, недоплатою за роботу і тому подібне).

Не перераховуватимемо всіх ремесел і видів сільської праці в макаренківській колонії імені М. Горького під Полтавою, скажемо про виробництво електросвердлилок та фотоапаратів у Харкові (!).

Краще спілкування – контакти з кращими людьми села, району, області, країни, світу. Пригадаємо, як колоністи Макаренка листувалися з М. Горьким і долистувалися до того, що той прибув з особистим візитом. Чи мало це виховне значення? Колосальне!

На всі керівні посади, пов'язані з роботою і дітьми, обидва педагоги прагнули ставити кращих людей, кращих фахівців. Те ж стосувалося і кола неформального спілкування, гурткової роботи і тому подібного. Кращі лідери забезпечували успіх справи, а успіх («мажор») надихав дітей із поганим минулим – ми не гірші за інших!

Нікому не спадало на думку: навіщо було колоністському педагогові дітей без батьків писати... «Книгу для батьків»? Відповідь – він хотів залучити до своєї педагогіки ще й батьків – правильна, але не повна. Гадаю, найважливіше для Макаренка було – описати різноманітний досвід сімейної педагогіки для того, щоб ознайомити з ним вихователів та впроваджувати надбання родинної педагогіки у «казьонних» спецзакладах, роблячи їх більш гуманними (людяними), більш затишними для дітей.

Чи не нагадує ця таємниця Макаренка парадоксальні педагогічні принципи (треба готувати дитину до реального життя; педагогіка – це наука про людину («Дітей нема – є люди...» [7; 12]) та заповіді виховання Корчака (нумерація згідно з цитованою працею, але порядок за логікою викладу): 6. Не забувай, що найважливіші зустрічі людини – це її зустрічі з дітьми. Звертай більше уваги на них – ми ніколи не можемо знати, кого ми зустрічаємо в дитині. 7. Не муч себе, якщо не можеш зробити щось для своєї дитини. Муч, якщо можеш – але не робиш. **Пам'ятай, для дитини зроблено недостатньо, якщо не зроблено все** (підкреслено мною. – В.М.). 8. Дитина – це не тиран, який заволодіває всім твоїм життям, не лише плід плоті і крові. Це та дорогоцінна чаша, яку Життя дало тобі на

зберігання і розвиток в ній творчого вогню. Це розкріпачене кохання матері і батька, в яких зростатиме не «наше», «своє» дитя, але душа, дана на зберігання [6].

Постає риторичне питання: «Чому Макаренко випускав у життя юну людину з чотирма документами («робив для дитини все!» – атестат, трудову книжку, кваліфікаційну книжку, ощадну книжку зі стартовим капіталом), а ми жаліємо кращим випускникам гімназичних або ліцейних, наприклад – математичних, класів дати, окрім атестата, кваліфікацію оператора комп'ютера»? Невже дармоїдство і безробіття стають виховними ідеалами?

Таємниця 2. **Якогома більше пошани до людини (дитини), якогома більше вимогливості до неї.** Міняти місяцями парадоксальний зміст (пошану-вимогливість) цієї біблейської істини не радий сам Макаренко. Про гуманізм педагогіки В.О.Сухомлинського [11] написані сотні дисертацій.

Знову звертаємося до парадоксальних педагогічних принципів (принцип любові; своєрідне уявлення про права дитини): 1. Право дитини на смерть. 2. Право дитини на сьогоднішній день. 3. **Право дитини бути тим, ким вона є;** врахування прав і можливостей батька й вихователя [7; 12]) та заповідей виховання Корчака: 5. Не принижуй! 3. Не зганяй на дитині свої образи, аби в старості не їсти гіркий хліб. Бо що посієш, те й зійде. 10. **Люби свою дитину будь-якою** – неталановитою, неудачливою, дорослою. Спілкуючись із нею – радій, тому що дитина – це свято, яке доки з тобою. 1. Не чекай, що твоя дитина буде такою, як ти, або такою, як ти хочеш. Допоможи їй стати не тобою, а собою [6].

За часів академіка Івана Зязюна на посаді ректора Полтавського педагогічного, коли, крім екзаменів, він увів співбесіди з абітурієнтами (на відміну від сьогоднішньої ситуації, коли нічого немає, крім сертифікатів незалежного тестування), тодішня аспірантка кафедри психології А.П. Коняєва запропонувала після відповіді абітурієнтів на традиційне питання – чому Ви вступаєте саме в педагогічний заклад (?): «Тому, що люблю дітей», – поставити додаткове запитання: «А чи любите Ви дорослих»? Це банальне питання виявилось дуже критеріально-диференціюючим: воно розбило абітурієнтів на три групи. Відповідь першої – терпіти не можу дорослих, тому й прагну в педагогічний – вказує на неприховані садистські нахили її представників. Відповідь другої групи – після досить тривалої паузи (на пошук правильної відповіді, яка б замаскувала негативне ставлення до дорослих) – про любов до дорослих, не дуже переконлива і свідчить скоріше про прихований садизм, а не філантропію. І тільки третя група абітурієнтів демонструє справжній гуманізм, бо без роздумів щиро відповідає – і дорослих люблю також.

Саме до такого типу людей належали великі педагоги – Корчак і Макаренко.

Таємниця 3: **Різновікові загони.** За бідністю ми ввели в шкільних класах вікову сегрегацію: 25-30 однолітків намагаються навчитися під керівництвом учителів, які знаходяться на досить віддалених вікових дистанціях від дітей. Чи варто дивуватися, що в боротьбі за душу дитини різновікові вуличні угруповання часто перемагають сегреговані за віком класні «колективи»?

Макаренко широко використовує різновікові об'єднання дітей у різних видах діяльності: від різновікових тимчасових загонів до дружби старших з молодшими. «Толочна» праця у Захаренка [3] за визначенням – різновікова. Під керівництвом відомого російського педагога Л.І. Новікової [5] цей принцип був розповсюджений і на виховний, і на навчально-дидактичний процеси школи.

Ця таємниця відповідає педагогічним принципам (принцип виконуваності вимог, які ставляться до дитини; визнання того, що діти – різні; спілкування з дитиною – на рівні можливостей її розуміння [7; 12]) та заповідей виховання Корчака: 4. Не стався до проблем дитини з висока. Життя дане кожному по силі і, будь упевнений, їй воно важке не менше, ніж тобі, а може бути – і більше, оскільки у неї немає досвіду. 9. **Уміє любити чужу дитину.** Ніколи не роби чужій те, що не хотів би, аби робили твоєї. 2. Не вимагай від дитини плати за все, що ти для неї зробив. Ти дав їй життя, як вона може віддячити тобі? Вона дасть життя іншій людині, та – третій, і це безповоротний закон вдячності [6]. Тут Корчак іде далі за Макаренка, говорячи не про «різновіковий загін» людських поколінь у

колективі педагогічного закладу, але – про «різновіковий загін» людських поколінь освітнього закладу під назвою... планета Земля.

Допитливий читач знайде опис методів роботи з різновіковими учнівськими і виховними колективами в роботах Макаренка, Сухомлинського, Захаренка, Іванова, Волкова [2], Дьяченка й інших авторів. Блискуче доводить високу ефективність такої педагогіки у вищій освіті другий президент Міжнародної Макаренківської асоціації Іван Андрійович Зязюн [4].

Висновок і перспективи подальших розвідок. Парадокс гуманізму педагогіки Корчака, Макаренка, інших видатних педагогів світу полягає у праві дитини не стільки на смерть, скільки на життя.

У Росії та Україні блискучі приклади поєднання навчання з продуктивною працею показали С. Шацький, А. Макаренко, В. Сухомлинський, О. Захаренко, М. Андрієвський, І. Волков, І. Ткаченко, А. Самодрин, Н. Шиян, І. Зязюн [13] – у вищій школі та ін. У далекому зарубіжжі – німецький педагог Р. Вінекен, послідовники Вальдорфської школи Р. Штайнера, данський педагог Ганс Кофод, який отримав підтвердження успішності макаренківської педагогіки і на дорослих вихованцях, та ін. Згадаємо, що і академіки, і пересічні вчителі – представники народу. І освітня, і сімейна педагогіка – єдина складна педагогічна система.

Чому ж більшість із нас ухиляється в частині використання й творчого втілення народної трудової педагогіки в сучасних навчально-виховних установах? На думку вчителів праці, навіть сучасна шкільна програма трудового навчання не здатна забезпечити оволодіння базовими трудовими вміннями і навичками, а має оглядово-ознайомчий характер (!?). Чому в мирні часи ми довели масу дітей до безпритульності при живих батьках? Чому передова європейська вальдорфська педагогіка залишає учням на заняття ремеслами кожен третину кожного шкільного дня, а ми довилучали трудову педагогіку Макаренка, Ващенка, Сухомлинського, Ткаченка, Захаренка, Зязюна і фізичну культуру, взагалі, до випадків... смерті дітей вже не тільки на уроках фізкультури? Адже вона не реабілітаційна, але перш за все – превентивно-профілактична (Я. Береговий, М. Гетьманець, Л. Гриценко, Б. Наумов, С. Невская, Н. Ничкало, М. Окса, А. Остапенко, В. Рибалка, А. Фролов, Г. Хілліг, М. Ярмаченко та ін.). Невже ми наївно вважаємо, що, «прогавивши» всі сенсорні періоди залучення до праці дитини до 18 років, отримуємо працездатність і працелюбність молоді людини – після вісімнадцяти?!

Для порятунку людства вже замало уроків праці, вже замало уроків фізичного виховання, у найближчій перспективі слід подбати про відродження фізичної культури у найширшому розумінні, через відродження моторно-практичної форми опанування кожного навчального предмету: наприклад, драмгурток – для літератури, археологічні розкопки – для історії, піший туризм – для географії, виміри земельних ділянок – для опанування геометрії тощо.

Хіба потрібно доводити, що виховувати – набагато дешевше, ніж перевиховувати. Невже сумна мудрість – «Ніхто так не затоптує сліди попередників, як їх послідовники» – виявиться справедливою і в нашому випадку – щодо педагогіки гуманізму?

Список використаних джерел

1. Анищенко Е. Воспитание сердцем // Мир семьи. – 2010. – № 3. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу к украинскому переводу статьи: <http://tronkablog.wordpress.com/2011/05/03/янушкорчак-виховання-серцем/>
2. Волков И.П. Цель одна – дорог много. Проектирование процессов обучения / И.П.Волков. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
3. Захаренко О.А. Школа над Россю / О.А. Захаренко, С.М. Мазурик. – К.: Рад. школа, 1979. – 150 с.
4. Зязюн И.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії / І.А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
5. Новикова Л.И. Школа и среда / Л.И. Новикова. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
6. Корчак Я. 10 заповедей воспитания [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://psy-baby.livejournal.com/39046.html>

7. Корчак Я. Как любить ребенка; пер. с польск. К. Сенкевича. – М.: Изд-во «У-Фактория», 2007. – 384 с.
8. Корчак Я. Право ребёнка на уважение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.jerusalem-korczak-home.com/y.k/pr.html>
9. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. / А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1983-1986.
10. Моргун В.Ф. Психологія особистості в педагогіці А.С. Макаренка / В.Ф.Моргун. – Полтава, 2002. – 84 с.
11. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К., 1976.
12. Януш Корчак. Матеріал з Вікіпедії – вільної енциклопедії. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://uk.wikipedia.org/wiki/Януш_Корчак

Стаття надійшла до редакції 10.02.2013

Моргун В.

Полтавский национальный педагогический университет имени В.Г.Короленко, Украина

ПАРАДОКСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ГУМАНИЗМА, ИЛИ КАК ЛЮБИТЬ ДЕТЕЙ ПО АНТОНУ МАКАРЕНКО И ЯНУШУ КОРЧАКУ

Статья посвящена сравнению взглядов выдающихся педагогов-гуманистов XX века, украинского – А.С.Макаренко и польского – Я.Корчака, в транскультурному образовательному диалоге.

Ключевые слова: педагогика Макаренко, педагогика Корчака, сравнительная педагогика.

Morgun V.

Poltava national pedagogical university of the name of V.Korolenko, Ukraine

PARADOXES OF PEDAGOGICAL HUMANISM, OR HOW TO LOVE CHILDREN AFTER ANTON MAKARENKO AND YANUSH KORCHAK

The article is devoted comparison of looks of prominent teachers-humanists of XX ages, Ukrainian – A.S.Makarenko and Polish – Ya.Korchak, in trans-cultural educational dialog.

Keywords: pedagogics of Makarenko, pedagogics of Korchak, comparative pedagogics.

УДК 37.091.4: 159.923

СЕРГІЙ НОВІК

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка

ПРОБЛЕМА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПЕРЕД СОБОЮ І КОЛЕКТИВОМ У ПЕДАГОГІЧНОМУ СПАДКУ А.С. МАКАРЕНКА

З'ясовуються особливості виховання в дитячому колективі на основі усвідомлення відповідальності за результати своїх вчинків перед товаришами, педагогами і самим собою, аналізуються погляди А.С. Макаренка на значення відповідальності в житті людини.

Ключові слова: А.С. Макаренко, особистість, колектив, відповідальність, виховання.

Постановка проблеми. Педагогічний спадок А. С. Макаренка і сьогодні приваблює увагу дослідників у всіх країнах світу, розкриваючись усе новими й новими гранями, допомагаючи сучасним вихователям віднаходити такі рішення професійних завдань, які, незважаючи на часову віддаленість від життєвих дат видатного педагога, і сьогодні дають змогу отримати сподіваний і цілком співзвучний викликам часу результат.

Актуальність професійних здобутків А.С. Макаренка має багато причин, які по-різному виокремлюються і протрактовуються вченими і рядовими вчителями, вихователями. Проте нашу увагу привертає, насамперед, такий аспект, як відношення «дитина – дитячий колектив», що неодноразово розглядалося у ракурсі виховувальних взаємин у цій спільноті, шляхів їхнього становлення і розвитку. У працях Макаренка знаходимо непоодинокі приклади того, як вихованець цілком свідомо ставить інтереси колективу вище за свої власні, як він дорожить своїм колективом і як формується у колективній повсякденності почуття обов'язку перед іншими, що переростає у відповідальність, одну з найвище оцінюваних педагогом людських якостей. Та метою нашого наукового пошуку є розгляд надчасових чинників відповідальної поведінки підлітка як члена колективу, точніше, як повноцінної особистості в дитячому колективі.

Аналіз досліджень і публікацій. Вочевидь, є цілком закономірним, що нині макаренкознавці намагаються в своїй переважній більшості не просто адаптувати певні набутки макаренківського досвіду в сучасних умовах, показати переваги його операціональної сторони, але все дедалі глибше цікавляться об'єктивними засадами його успіху. У дослідженнях Л. Гриценко, Н. Дічек, О. Іллалтдінової, С. Карпенчук, Т. Корабльової, Е. Меттіні, В. Моргуна, М. Станчиц, Н. Тарасевич, А. Ткаченка, А. Фролова знаходимо обґрунтування філософських засад педагогіки Макаренка, аналіз її надчасових основ. Насамперед це стосується чільних рис виховного ідеалу, що слугував основою цілепокладання в макаренківській педагогіці – «сильної фізично і духовно, всебічно розвиненої особистості, гідного громадянина свого суспільства» [2, с. 136]. Це узагальнений образ людини, потрібної на будь-яких етапах розвитку людства, і, що особливо вагомо, людини, здатної до розумної самоврядності, до створення конструктивної стратегії і тактики свого життєвого шляху, тобто цілком самостійної і зорієнтованої на гідні вибори у ситуаціях власного життя. Саме гармонійність орієнтації на життєві запити конкретної людини та орієнтації на запити суспільства у вихованні є, на наш погляд, провідним досягненням макаренківської педагогіки, що здатне зазнавати нових і нових плідних трансформацій, відповідаючи викликам змінних у часі умов і водночас зберігаючи свою глибинну сутність.

Виклад основного матеріалу. Проте в конкретному навчально-виховному процесі неминуче постає питання, у яких особистісних утвореннях втілюється готовність людини до функціонування в соціумі, її спрямованість на вирішення актуальних для певного колективу завдань. Аналіз психолого-педагогічних джерел, власного досвіду показує, що одним із найпрямовісших показників такої готовності виступає відповідальність – «якість особистості, що проявляється в різноманітних формах контролю особистості над своєю діяльністю, відображає соціальне, морально-правове ставлення до суспільства, яке виражається у прийнятті моральних і правових норм і правил, свого обов'язку, виконанні рольових приписів, готовності звітуватися за свої дії» [5, с. 229].

У творах А.С. Макаренка проблемі відповідальності за свою поведінку, за її наслідки відводиться досить значне місце. Він постійно підкреслює, що у справі виховання «без відповідальності не може бути справжньої роботи» (5, с. 213). Вона цементує взаємини, слугує основою активних дій на користь суспільства, є основним чинником вибору в складній ситуації. При цьому Макаренко розкриває цікаву залежність: виховання в колективі здатне привести людину до стану, за сучасною термінологією, оптимальної адаптації в суспільстві, коли юнак чи дівчина перестають бути безпорадними в складних обставинах, уміють співдіяти, як і протидіяти, якщо виникає така потреба, знаходити гідне і конструктивне рішення у взаєминах із оточенням; але щоб колектив міг виконувати настільки потужну виховну функцію, необхідно, аби у виховуваного суб'єкта насамперед формувалась достатня міра відповідальності перед колективом.

Навіть саме існування колективу, як він представлений у Макаренка, немислиме без такої відповідальності. Педагог відзначає, що «колектив – це цілеспрямований комплекс особистостей, організованих, які мають органи колективу». І ці особистості «пов'язані своїми зобов'язаннями або відносинами з колективом, своїм обов'язком по відношенню до

колективу, своєю честю по відношенню до колективу, своїми рухами по відношенню до колективу» [4, с. 210].

Проте роль колективу – середовища формування відповідальності як інтегральної якості активної, творчої особистості не стала домінуючою в нашому суспільстві, хоча саме такою її бачив Макаренко. На початку нинішнього століття дослідники країн пострадянського простору з жалем констатують, що «протягом тривалого радянського періоду в суспільстві складалася «антиособистісна» відповідальність, і це сприяло гіпертрофованому розвитку зовнішньої відповідальності. Поширений у пострадянському соціумі феномен безвідповідальності можна пояснити, зокрема, особливостями радянської епохи, яка надзвичайною мірою вплинула на формування світогляду вже нашого сучасника. Сутність його в пасивному очікуванні всього, що хочеться отримати, досягти в житті, з рук «чарівного помічника» (Е. Фромм), персоніфікованого в батьках, школі, виші, державі... Поміж тим, нові соціальні реальності вимагають реалізації персональної відповідальності суб'єкта» [1, с. 6].

Ми не повністю згодні з наведеними вище міркуваннями російської дослідниці М. Борцової, яка трактує наявність стабільних соціальних гарантій як розбещуючий чинник, що в масштабах декількох поколінь призвів до масової втрати в суспільстві таких якостей, як активність, ініціативність, самостійність, відповідальність. Проте не можна заперечувати той факт, що в практиці радянського виховання колектив часто перетворювався на важіль деперсоналізуючого тиску і на засіб деперсоналізованого рішення, відповідальність за яке була загальною – і нічиєю водночас. Сам по собі колектив (і насамперед колектив дитячий, найбільш залежний за віковими і соціальними ознаками) все більшою мірою виконував авторитарно-керівну роль по відношенню до окремої особистості, що зводилося до нівелювання яскравої індивідуальності, придушення ініціативності тощо.

Однак не варто звинувачувати в такому стані речей педагогічні набутки А.С. Макаренка як одного з найталановитіших ідеологів і практиків колективного виховання в радянську епоху. Наголошуючи на необхідності формувати в дитини здатність підпорядковуватися, підкорятися волі колективу, він мав на увазі аж ніяк не безлику спільноту, готову сприймати певну керівну ідею як єдино можливий регулятор взаємин, рішень, дій. Макаренко бачив у основі колективу систему особистісно розвивальних стосунків, за якої відповідальність дитини перед колективом була б невіддільною від відповідальності перед самим собою як цілісною особистістю, суб'єктом власного життєтворення, для якого особиста честь і гідність поза такою відповідальністю немислима.

Поняття відповідальності і в термінологічному, і в практичному розумінні є багатозначним, багатоплановим, і це не випадково: зазвичай, у мові через багатозначність слова відображається різноаспектність виявів того чи іншого феномена в його основоположному баченні. Проте для педагога є досить істотним, чи розглядається відповідальність як чинник зовнішнього впливу, підконтрольність (нести відповідальність за свої вчинки означає, в цьому плані, насамперед бути готовим до критичної оцінки, покарання у разі визнання їх неправильними, хибними за сутністю) чи як моральна категорія, «внутрішня особиста відповідальність людини за свої дії і вчинки як специфічна особистісна функція індивіда» [6, с. 3].

Макаренко у «Лекціях про виховання дітей» (зорієнтованих, до речі, не на практику закладів соціального виховання, де кожна дитина автоматично опинялась у спільноті вихованців, а на звичайну родину, яка, однак, теж має внутрішні ознаки колективу) розвиває ідею виховання відповідальності в цьому ж напрямі. «Особливо важливо виховувати відповідальність у тих випадках, коли справа торкається інтересів інших членів сім'ї або навіть інтереси громадські. Якщо в сім'ї є правильний колективний тон, це виховання проводити дуже нескладно», – зауважує він, наголошуючи, що дитина повсякчас повинна розуміти, як її життя, вчинки, характер пов'язані з життям її рідних, отримувати досвід переживання результатів своєї поведінки. Саме таке переживання

постає певною педагогічною цінністю, інструментом у виховному процесі. Найважливіше, що «відповідальність полягає не тільки в тому, що людина боїться покарання, а в тому ще, що людина і без покарання почувається незручно» [3, с. 391-392].

Саме це відчуття незручності ми розглядаємо як відображення критичного ставлення до власного вчинку, свідчення того, що людина визнала його невдалим, недоречним, непродуманим. Його адекватність зовнішній критиці, покаранню в той чи інший спосіб (саме так, як бачимо, цей стан розцінює Макаренко) змушує акцентувати на ньому увагу як на значущому для виховання відповідальності. Ця значущість бачиться в двох аспектах: по-перше, здатність дитини переживати незручність є показником певного рівня вихованості в неї відповідальності (критеріальний аспект) і, по-друге, таке переживання змушує підвищити вимогливість до себе, переосмислити власну поведінку (інструментальний аспект).

Ми згодні з А. Усачовою, яка розглядає відповідальність як основоположну соціально-моральну якість людини і зазначає при цьому, що досвід відповідальності «проявляється в формах поведінки, які характеризуються послідовною реалізацією намірів, орієнтацією на Іншого як на вищу цінність... Основоположною виступає функція забезпечення моральної саморегуляції як системи ставлень до пріоритетної для людини цінності – до іншої людини» [6, с. 10]. Проте вважаємо, що в плані внутрішньоособистісних характеристик відповідальності варто говорити про орієнтацію не тільки на Іншого, але й на власні уявлення про себе як про гідну особистість, про ті вимоги, які людина ставить щодо самої себе, «Я-ідеальне». У цьому розумінні відповідальність втілює в собі прагнення відповідати найбільш високому рівню домагань щодо себе самого, не припускати таких форм поведінки, які б дали підставу до зниження самооцінки.

Більше того, можемо стверджувати, що невисокий рівень домагань, недостатня самоповага будуть знижувати і зовнішні орієнтири відповідальності, гальмувати її регулятивні можливості. Дитина відводить собі другорядні ролі в житті значущої спільноти, шукатиме сумнівні, але більш прості у відтворенні зразки поведінки, формулюватиме екстернальні виправдання щодо причин свого негідного вчинку чи бездіяльності. В цьому випадку змістом переживань зазвичай стає не стільки відчуття незручності, скільки жалість до себе, обурення «жорстокістю, бездушністю» оточення, прагнення помститися йому за пережиті негативні емоції тощо. Фактично, занижена вимогливість до себе може розглядатися як один із наслідків недостатньої відповідальності, і водночас – як істотна причина антисоціальної поведінки, а відтак, і злочинності, що становить у сучасній Україні проблему не меншу, ніж у часи Макаренка. Проте, на протипагу безпритульним початку ХХ століття, що змушені були вдаватися до крадіжок і грабунків, аби вижити, сучасна підліткова злочинність переважно зумовлена неадекватністю потреб, бездоглядністю та іншими причинами, що мають у своїй основі прорахунки не лише соціального, а й педагогічного характеру.

Висновки. Отже, розглядаючи проблему ефективності виховного впливу колективу на особистість, ми схильні бачити основною умовою такої ефективності сформовану відповідальність дитини перед колективом, суспільством, найближчим оточенням тощо. Разом з тим, відповідальність перед колективом буде мати дієве педагогічне значення, лише коли серед чільних цінностей людини посядуть належне місце гідність, самоповага як рушії відповідальності перед самим собою, що у сучасному суспільстві є запорукою конструктивних стратегій її поведінки, її оптимальних виборів у значущих життєвих ситуаціях.

Розробка методик, спрямованих на виховання відповідальності, як інтегральної якості особистості, та її ціннісних основ є сьогодні важливим завданням педагогічної теорії і практики.

Список використаних джерел

1. Борцова М.В. Факторы становления начальных форм ответственности личности: теоретический аспект: Монография / М.В. Борцова. – Славянск-на-Кубани: Издательский центр ГППИ, 2007. – 125 с.

2. Колос Ю. Філософські аспекти педагогіки А.С. Макаренка в контексті управління дитячим колективом / Ю.З. Колос // Витоки педагогічної майстерності. Збірник наукових праць ПНПУ імені В.Г. Короленка. – Полтава, 2012. – С. 132-137.

3. Макаренко А.С. Лекції о воспитании детей / А.С. Макаренко. Сочинения: В 7-ми т. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. – Т. 4. – С. 207-251.

4. Макаренко А.С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта / А.С. Макаренко. Сочинения: В 7-ми т. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958- Т. 5. – С. 207-251.

5. Педагогический энциклопедический словарь / Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

6. Усачёва А.Н. Формирование ответственности как качества личности младших школьников средствами игровой деятельности: Автореф. ... канд пед. наук 13.00.01 –общая педагогика, история педагогики и образования // Анна Николаевна Усачёва. – Волгоград, 2011. – 20 с.

Стаття надійшла до редакції 18.04.2013

Новик С.

Полтавский национальный педагогический университет имени В.Г. Короленко, Украина

ПРОБЛЕМА ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПЕРЕД СОБОЙ И КОЛЛЕКТИВОМ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ А.С. МАКАРЕНКО

Выясняются особенности воспитания в детском коллективе на основе осознания ответственности за результаты своих поступков перед товарищами, педагогами и самим собой, анализируются взгляды А.С.Макаренко на роль ответственности в жизни человека.

Ключевые слова: А.С. Макаренко, личность, коллектив, ответственность, воспитание.

Novik S.

Poltava National Pedagogical University named after V. Korolenko, Ukraine

THE PROBLEM OF PERSONAL RESPONSIBILITY TO OURSELVES AND COLLECTIVE TO THE MAKARENKO'S PEDAGOGICAL HERITAGE

Analyzed features of education in children's team-based sense of responsibility for the results of their actions in front of friends, teachers and myself, analyze AS views Makarenko on the role of responsibility in life.

Keywords: A. Makarenko, individual, collective, responsibility, education.

УДК 37.018.32

ТЕТЯНА ОВЧИННИКОВА ІРИНА КРАВЧЕНКО

Комунальний заклад «Навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа-інтернат зі спеціальним відділенням для дітей, які потребують корекції розвитку – центр розвитку дитини «Гармонія» м. Дніпродзержинська»

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ У ШКОЛІ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ: СУЧАСНІСТЬ ТА ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД

У статті розкривається результативність роботи органу учнівського самоврядування, доцільність використання методики А.С. Макаренка в сучасній школі інтернатного типу. Здійснюється аналіз останніх наукових розробок та публікацій з даної проблеми, дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів.

Ключові слова: учнівське самоврядування, методика А. С. Макаренка, дитяча організація «Надія».

Постановка проблеми. Організація учнівського самоврядування в загальноосвітніх школах-інтернатах для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без батьківського піклування ,

належать до найбільш актуальних проблем сучасної освіти, а особливо враховуючи те, що основна мета учнівського самоуправління – формування громадянських цінностей учнів шляхом залучення їх до управління шкільними справами та створення працездатних органів самоврядування, наділених реальними правами і обов'язками. Навчальні заклади інтернатного типу знаходяться у стані пошуку оптимальних форм і методів управління школою та здійснення демократизації навчання та виховання.

З огляду на це, принципово важливим є визначення оптимальної моделі учнівського самоуправління, його функцій і завдань.

Зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Практичне втілення ідеї самоврядності у середовищі колективу вихованців – одна з видатних розробок А.С. Макаренка. Елементи самоврядування були притаманні ще школі часів феодалізму. Та ставлення до ідеї самоврядування з боку офіційної педагогічної думки було скоріше негативним, ніж позитивним, бо вважалося, що воно відвертає увагу школярів від «прямих» їх обов'язків. Навпаки ж високу оцінку самоврядування отримувало у педагогів демократично-ліберального спрямування.

Ряд дослідників на початку 20-х років ХХ століття активно розробляли ідеї самоврядування в учнівському середовищі, обґрунтовуючи його благодійну роль у гармонійному розвитку особистості. Так, Н.К. Крупська стверджувала значну цінність учнівського самоврядування, яке «виховує дітей для громадської діяльності» [6]. Вона вперше виокремила мету, завдання і зміст учнівського самоврядування, методи його організації, співробітництво вчителя з учнями в ньому.

Дослідник Л.І. Новікова встановила, що безпосередньо перед 1917 роком спроби будувати життя молоді на основі самоврядування були пов'язані з діяльністю колоній, клубів, «денних притулків» [10]. У досвіді роботи С.Т. Шацького, В.П. Кащенко, Г.І. Россолімо, І.Г. Розанова, М.М. Іорданського, Д.І. Петрова, А.У. Зеленка були реалізовані ідеї попередників з питань самоврядування, вони отримали подальші імпульси розвитку, і, таким чином, вступили у протиріччя з існуючими політичними умовами, що, зрештою, припинило їхнє існування.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Виховний потенціал системи шкільного самоврядування розкрили в своїх роботах Є.М. Бачинська [1], М.О. Врублевська [2]. М.І. Приходько, які наголошують, що учнівське самоврядування – це педагогічна технологія, яка сприяє розвитку громадянських якостей дитини в системі демократичних взаємин виховного колективу на принципах самореалізації, самодіяльності, самодостатності та самоорганізації особистості [11].

І.Г. Єрмаков наголошує на доцільності, організованого за змістом і формою учнівського самоврядування, яке містить потужний виховний потенціал: вводить особистість у світ лідерства, формує соціальні мотиви поведінки, ціннісні орієнтації на суспільну активність, розширює сферу соціального спілкування, розвиває самодіяльність та ініціативу дітей, мотиви самовизначення, вміння свідомо керуватись поставленою метою, забезпечує можливість самостійно приймати рішення і поводитись на їх основі, культивує в учнівській молоді позицію, за якої вона є господарем власних дій, вчить конструктивно впливати на довкілля та себе самого [3].

За словами В.М.Коротова, «виховне значення учнівського самоврядування полягає у підготовці вихованців до участі у громадському самоврядуванні, формуванні в дітей найважливіших якостей нової людини». Він наголошує, що позитивні властивості особистості виховуватимуться у дітей стихійно, власними силами, варто вводити у дитячому колективі самоврядування. «Там, де педагоги усуваються від роботи у керівництві учнівським самоврядуванням, можливі виховні результати, цілком протилежні очікуваним. При неправильній постановці самоврядування у дітей виникатимуть такі негативні риси, як зазнайство, зарозумілість, формальне ставлення до діла, індивідуалізм» [4].

Виділення не вирішених частин проблеми. Багато авторів пропонують на розгляд читача різні моделі учнівського самоврядування, але на жаль мало дослідженою є модель учнівського самоврядування саме в школах інтернатного типу, де навчаються діти-сироти та діти, що потрапили в складні життєві обставини.

Формулювання цілей статті. Досліджуючи дану проблему та ознайомившись із працями відомих науковців при створенні власної моделі учнівського самоврядування в закладі, ми прийшли до висновку щодо доцільності використання саме методики А.С.Макаренка в сучасній школі інтернатного типу. Виходячи з аналізу макаренської спадщини в сфері дитячого самоврядування, спробуємо екстраполювати її на межі сучасного учнівського самоврядування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Стрижнем педагогіки Макаренка є вчення про дитячий колектив. Він розглядає повноцінний колектив як необхідну умову найбільш повного розвитку особистості. Під колективом розуміє не випадкове зібрання людей, а таке, що об'єднане спільною суспільно-цінною метою, спільною діяльністю по досягненню цієї мети, де наявні органи самоуправління і координації та існують відносини відповідальної залежності.

А.С. Макаренко стояв біля витоків нової теорії і практики дитячого та молодіжного самоврядування, що ґрунтувалося на таких ідеях:

- самоврядування – важливий важіль функціонування і розвитку виховного колективу;
- система самоврядування ускладнюється з рухом колективу за перспективними лініями;
- трудова колонія, її колектив складається з первинних колективів, їх загальнопедагогічна спрямованість – виховання позиції господаря у ставленні до оточуючого світу, самостійності, ініціативи, стимулювання громадської активності;
- самоврядування повинно сприяти перетворенню колективу в суб'єкт організації своєї діяльності.

З метою формування і розвитку соціально активної, гуманістично спрямованої особистості з глибоко усвідомленою громадською позицією, почуттям національної свідомості, розвитку власного «Я» кожного учня в 2002 році в НВК «Гармонія» (на той час НСЗШ-інтернаті №2 з відділенням для дітей з важкими розладами мови) було створено і зареєстровано у виконкомі Дніпродзержинської міської ради шляхом повідомлення про заснування дитячу організацію «Надія».

Дитяча організація «Надія» – це добровільне об'єднання учнів, утворене для їхнього всебічного розвитку, самореалізації, вироблення навичок співпраці, управління, підтримки та забезпечення прав учнів. Організація здійснює свою діяльність відповідно до законодавчих актів, що регулюють і визначають діяльність дитячих та молодіжних організацій. Дитяча організація діє на підставі Статуту, має свій герб, прапор, гімн.

У системі самоврядування, розробленій А.С. Макаренко, чітко визначено діяльність органів самоврядування, в структуру яких входять загальні збори колективу, рада командирів, різні комісії, чергові.

Узагальнюючи досвід своєї роботи, А.С. Макаренко пише: «Загальні збори всіх вихованців повинні розглядатися адміністрацією і вихованцями як головний орган самоврядування, його авторитет повинен неухильно підтримуватися всіма силами закладу» [7].

Найвищим органом влади дитячої організації «Надія», згідно зі Статутом є загальні збори організації, які затверджують кількісний і персональний склад комісій та звіти їх голів, приймають рішення, які стосуються діяльності організації та є обов'язковими для виконання.

Характерно, що загальним зборам підкорявся і сам Антон Семенович, навіть тоді, коли був не згоден з його рішеннями [5]. Застосувавши досвід видатного педагога, в НВК «Гармонія» члени дитячої організації «Надія» мають право брати участь у роботі ради школи, засідань педагогічних рад, ради профілактики правопорушень та злочинів,

висловлювати думку дитячого колективу стосовно шкільних проблем та впливати на прийняття рішень.

Ще однією організаційною формою самоврядування вихованців були комісії, що дозволяло краще вирішувати різні справи в колонії та давало змогу багатьом колоністам включатися у набуття організаторського досвіду.

Враховуючи досвід Антона Семеновича, дитяча організація «Надія», у своїй роботі теж опирається на роботу комісій.

Навчально-виховна комісія відповідає за роботу зі слабовстигаючими учнями, перевірку підручників, щоденників, роботу з молодшою школою та нарахування інтерів.

Коли в 2005 році на одному із засідань голів комісій постало питання про незацікавленість деяких учнів у навчанні та відсутність у зв'язку зі специфікою нашого закладу (неблагополучні сім'ї, діти-сироти) мотивації щодо навчання з боку батьків, виникла ідея винагороди за успіхи в навчанні, а саме – нарахування інтерів. За підсумками місяця, навчально-виховною комісією кожному учневі нараховуються інтерери – грошова одиниця організації. За 9-10 балів – 1 інтер, за 11-12 балів – 2 інтерери. За них учні можуть придбати товар у шкільному магазині або покласти на депозитний рахунок для нарахування відсотків. Таким чином, ми не тільки заохочуємо дітей краще вчитись, але й привчаємо їх до грошових відносин, надаємо ази економіки. Система «своїх грошей» формує у дитини не лише бажання вчитись краще, вона готує її до дорослого життя, показує, що кошти не даються просто так, їх треба заробити, привчає грамотно ними розпоряджатись. Учні знайомі не лише такі поняття, як відсотки, дебет, кредит, але вони ще й з успіхом використовують їх на практиці

Одним з блоків навчально-виховної комісії є виховний сектор, учасники якого опікуються молодшими школярами. За кожним класом закріплено вожатих, які допомагають вихователю робити уроки з малюками, наводити лад у спальній кімнаті, проводять для своїх вихованців «веселі перерви». Працює школа вожатих, де вони отримують методичні рекомендації щодо роботи з малюками, вивчають нові ігри та конкурси, планують свою роботу.

Отже, «Надія» не тільки допомагає молодшій школі, а й готує надійну зміну.

Комісія санітарії та гігієни відповідає за перевірку санітарного стану класів, спальних та побутових кімнат, зовнішній вигляд учнів, дає змогу привити дітям навички самообслуговування та особистої гігієни. Комісією проводяться різноманітні заходи та акції, направлені на покращення зовнішнього вигляду учнів та стану класів. Це такі конкурси, як: «Краща шкільна зачіска», «Костюмчик від Кутюр», «Санітарний куточок», «Новий дизайн шкільної форми», «Найчистіше подвір'я», «Зелений куточок» та ін.

Враховуючи досвід А.С. Макаренка про участь вихованців колонії в господарській раді «Майже все майно колонії перебуває на руках у вихованців, разом з ключами від комор і амбарів. Колоністи становлять більшість господарської ради.» [8] члени комісії санітарії та гігієни є учасниками та ініціаторами створення ремонтних бригад, інвентаризаційних комісій, трудових десантів. Участь вихованців у даній роботі допомагає забезпечити збереження шкільного майна, привчає їх до самостійності, прививає навички суспільно-корисної праці та створює затишок і комфорт у закладі.

Комісія дисципліни та порядку відповідає за присутність учнів на уроках, дисципліну під час перерв, чергування по школі, наставницьку роботу з учнями, що мають девіантну поведінку. Члени комісії є членами Ради профілактики школи. Дієвість роботи даної комісії полягає в покращенні правопорядку в закладі, зменшенню кількості злочинів та правопорушень. Саме в роботі цієї комісії яскраво відслідковується використання методики паралельної педагогічної дії А.С. Макаренка. Сутність даної методики полягає не в прямому впливові вихователя на особистість вихованця, а через первинний колектив, до якого цей вихованець входить. Ця методика дозволяє зняти опір дитини виховним впливам, оскільки позиція педагога є прихованою.

Спортивно-туристична комісія відповідає за організацію спортивної роботи, контролює роботу спортивних гуртків та секцій, проводить змагання, туристичні походи,

тощо. Її робота спрямована на покращення дозвілля учнів, пропаганду здорового способу життя та фізичної культури і спорту, як фактору гармонізації духовного життя особистості, збереження її нервово-психічного здоров'я.

Культурно-масова комісія відповідає за організацію дозвілля учнів (шкільні свята, гурткова робота), випуск інформаційно-розважального вісника «Торбинка».

Голови комісій є членами парламенту – центрального органу учнівського самоврядування в закладі (аналога ради командирів А.С. Макаренка). Ідея центрального органу самоврядування в колективі – рада командирів – це відкриття А.С. Макаренка, яким він заслужено пишався і цінував: «Рада командирів допомагала мені працювати протягом 16 років і я тепер відчуваю вдячність, серйозну і велику повагу до цього органу, який поступово змінювався, але завжди залишався лише якимось одним тоном, одним обличчям, одним рухом» [9].

Тези А.С. Макаренка з приводу діяльності органів самоврядування, які головний акцент роблять на регулярності і несуть вагомий виховний потенціал, покладені в основу Статут дитячої організації «Надія» та є основним інструментарієм в її роботі:

ніхто не повинен підміняти органи самоврядування і втручатися в їхню роботу;

рішення органу самоврядування повинне обов'язково виконуватися і при цьому «без затримок і тяганини»;

якщо адміністрація вважає рішення органів самоврядування таким, що їх неможливо виконати, вона в такому випадку апелює до зборів, а не просто відміняє чи не виконує рішення;

робота в органах самоврядування не повинна займати забагато часу, відривати від основної роботи;

не потрібно їх завантажувати дріб'язковими справами, котрі можуть бути вирішені в порядку чергової адміністративної роботи;

облік роботи всіх органів самоврядування повинен бути точним і обов'язковим, всі рішення обліковуються, пообліковуються ведеться в одному місці, відповідальною особою.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з даного напрямку. Згідно з прийнятим формулюванням, учнівське самоврядування визначається як ініціативна, самостійна, під власну відповідальність діяльність учнів з вирішення життєво важливих питань з організації навчання, побуту, дозвілля – що в цілому відповідає поглядам видатного полтавського педагога А.С. Макаренка.

Сучасна виховна практика неодноразово звертається до аналізу проблем самоврядування у шкільному співтоваристві. Актуальність даного вибору очевидна, оскільки саме самоврядування дозволяє повною мірою використовувати виховний потенціал колективу, силу суспільної думки, і навіть створити сприятливу атмосферу у розвитку особистості дитини.

Ідеї А.С. Макаренка у царині самоврядування отримують нові імпульси для реалізації в учнівському середовищі.

Тема виховного потенціалу учнівського самоврядування в школах інтернатного типу не є до кінця дослідженою, існують питання, які можуть стати предметом обговорення та розвідування, зокрема питання соціалізації вихованців інтернатного закладу в суспільстві засобами учнівського самоврядування.

Список використаних джерел

1. Бачинська Є. М. Організація учнівського самоврядування в закладах освіти Київської області. Навчальний-методичний посібник / Є.М. Бачинська. – Біла Церква: КОІПОПК, 2002- с. 90
2. Врублевська М. О. Орган учнівського самоврядування / М.О. Врублевська // Виховна робота в школі: Науково-методичний журнал. – Харків. – 2006. - №10 (23). с. 2-15
3. Учнівське самоврядування: структура, зміст і концепція розвитку, проектна діяльність, досвід організації. – Х.: Вид. група «Основа», 2008 – 112 с.
4. Коротов В.М. Самоуправление школьников / В.М. Коротов. – М., 1976.

5. Кривонос І.Ф. Цілісна характеристика становлення і розвитку самоврядування в єдиній виховній системі колонії // Полтавська трудова колонія імені М. Горького в документах і матеріалах (1920-1926 рр.) / Авт.-укл. Єрмак О.П., Крамущенко Л.В., Кривонос І.Ф., Тарасевич Н.М. / За ред. акад. Зязюна І.А. – Ч.1. – Полтава, 2002. – С. 58-90.
6. Крупская Н.К. Педагогические сочинения: В 10-ти т / Надежда Константиновна Крупская. – Т. 1. – М., 1959. – С. 174.
7. Макаренко А.С. Педагогические сочинения / А.С. Макаренко. – Т.1. – М., 1983. – С. 275.
8. Макаренко А.С. Педагогические сочинения / А.С. Макаренко. – Т.1., 1984.- С. 368
9. Макаренко А.С. Педагогические сочинения/ А.С. Макаренко. – Т.4. – М., 1984. – С. 256.
10. Новикова Л.И. Самоуправление в школьном коллективе / Л.И. Новикова. – М.: Знание, 1988. – С. 40.
11. Приходько М. І. Учнівське самоврядування в сучасному вимірі. Методичний посібник / М.І. Приходько. – Біла Церква. – 2009. – С. 248.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2013

Овчинникова Т.

Кравченко И.

Коммунальное учреждение «Учебно-воспитательный комплекс «Общеобразовательная школа-интернат со специальным отделением для детей, которые требуют коррекции развития – центр развития ребенка «Гармония» г. Днепропетровска», Украина

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕНИЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ ШКОЛЫ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА: СОВРЕМЕННОСТЬ И ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ

В статье раскрывается результативность работы органа ученического самоуправления. Целесообразность использования методики А.С.Макаренко в современной школе интернатного типа. Проводится анализ последних научных разработок и публикаций по данной проблеме, исследования с полным обоснованием полученных результатов.

Ключевые слова: ученическое самоуправление, методика А.С.Макаренко, детская организация «Надежда».

Ovchinnikova T.

Kravchenko I.

Municipal Establishment "Teaching and Educational Complex secondary educational boarding school with the special department for children who require the correction of development" – Child Development Center "Harmony" in Dniprodzerzhinsk, Ukraine

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF PUPIL SELF-GOVERNMENT IS AT BOARDING SCHOOL: CONTEMPORANEITY AND HISTORICAL AND PEDAGOGICAL EXPERIENCE

The working efficiency of pupil self-government, the expediency of using Makarenko's method at boarding school are disclosed in the article. The analysis of the latest scientific developments and publications of this issue, the investigation with a new argumentation for received results are realized.

Keywords: pupil self-government, Makarenko's method, child organization "Nadiya".

УДК 378.22.016:502/504:[581.524.3]:[581.526.45]

ЛАРИСА ОРЛОВА

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОГО УЯВЛЕННЯ ПРО ДИНАМІЧНІ ПРОЦЕСИ В ПРИРОДІ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ

У статті розглядаються питання формування комплексного уявлення про зміни в біогеоценозах на прикладі лучних фітоценозів при підготовці майбутніх вчителів біології. Наводиться класифікація форм динаміки на луках, детально характеризуються типи сукцесійних змін та можливі їх наслідки.

Ключові слова: підготовка вчителя біології, сукцесійні зміни, лучні фітоценози.

Постановка проблеми. Нові стандарти шкільної освіти передбачають необхідність подальшої модернізації, вдосконалення системи вищої педагогічної освіти і системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Це має значну вагу в справі професійної підготовки майбутнього вчителя, у зв'язку з чим на перший план виступає формування системи цілісних, комплексних уявлень про загальні закони та закономірності, які визначають сутність відповідного фаху. Так, при підготовці майбутнього вчителя біології дуже важливо, зокрема, сформувати цілісне уявлення про зміни, які відбуваються у біогеоценозах, на конкретних прикладах рослинних угруповань, у тому числі й лучних.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз досліджень В.М. Сукачова, О.Л. Бельгарда, Т.А. Работнова, К.А. Куркіна, А.П. Травлеєва, Н.А. Белової, А.В. Боговіна, П.М. Устименка, Б.Є Якубенка, А.А. Куземко та ін. [1–7, 10–12] і наших результатів [8–9] показав, що у природних та штучних біогеоценозах на сучасному етапі можна виявити різні процеси, перетворення під впливом природних та антропогенних факторів, які спричиняють зміну систематичного складу флори, фауни, продуктивності та часто мають негативні наслідки для довкілля в цілому і для життєдіяльності людського суспільства зокрема. Саме тому потрібно їх досліджувати, знати та прогнозувати як відповідним профільним фахівцям, так і населенню в цілому. Це можливо лише при формуванні природничо-наукових знань у процесі становлення особистості у шкільному та студентському віці. Особливо це стосується майбутніх фахівців природничого профілю, зокрема вчителя біології.

Метою даної статті є розкриття особливостей формування цілісного уявлення про типи динаміки, зокрема сукцесії, в лучних фітоценозах та прогнозування подальших їх змін при професійній підготовці майбутнього вчителя біології.

Виклад основного матеріалу. У процесі підготовки вчителів біології важливу роль відіграє формування у студентів загальнобіологічних понять для цілісного уявлення про складні процеси, які відбуваються у біогеоценозах. Насамперед, це стосується змін, які проходять у екосистемах, зокрема у лучних фітоценозах, та можливих їх наслідків.

Формування знань відповідної тематики можливе при поетапному та системному вивченні курсів природничого циклу на лекційних, лабораторно-практичних, семінарських заняттях та польових практиках із конкретних дисциплін. Саме тому розглянемо основні форми динаміки у біогеоценозах на прикладі лучних фітоценозів, на які варто звертати увагу викладачів вишів при підготовці вчителів біології.

Студенти повинні знати, що лучні фітоценози дуже неоднорідні як за характером геоморфологічної та ґрунтової приуроченості, так і за водним та повітряним режимом, флористичною різноманітністю та продуктивністю. Тому до розробки прогнозу їх подальшої трансформації й раціонального використання необхідно підходити диференційовано, ураховуючи всі їхні особливості.

На наш погляд, у основу класифікації різних форм динаміки найбільш доцільно покласти причини, які їх викликають, і тоді класифікація може мати такий вигляд.

А. Циклічна (періодична) динаміка, яка включає обернені зміни: добові, сезонні зміни; зміни по роках (флуктуації); зміни, які пов'язані з процесом відновлення лучної рослинності на місці залишених ділянок ріллі.

Б. Сукцесійні зміни. Підрозділяються на дві групи. I. Автогенні (необоротні) сукцесії: сингенетичні; ендодинамічні; філоценогенетичні – фітофілоценогенетичні та зоофілоценогенетичні. II. Екзогенні (обернені та необернені). Поділяються на дві групи. 1. Гологенетичні (необернені): кліматогенні; геоморфогенні; селектогенетичні, або аерогенні, – фітоареогенні та зооареогенні. 2. Локальні (обернені та необернені) катастрофічні: антропогенні та антропо-техногенні; зоогенні; пірогенні; сукцесії, які викликані змінами русла річок, обмілінням річок, розмивами та ін.

Для циклічних змін лучних біогеоценозів, як і лісових [7, 10], характерне періодичне повернення їх до стану, практично подібного до вихідного. Ця категорія охоплює всі зміни, які відбуваються упродовж доби, а також упродовж річних відновлювальних процесів на луках.

Сукцесійні зміни лучних екосистем характеризуються виникненням біогеоценозів іншого типу [10]. Найчастіше такі зміни виявляються незворотними, але в деяких

випадках, через певний час, у зв'язку з припиненням дії причини, яка змінила систему, відновлюється біогеоценоз вихідного типу.

Природні лучні угіддя внаслідок різних порушень території за останнє десятиріччя зазнали істотних сукцесійних змін, які можна об'єднати у три групи – природні, напівприродні та антропогенні [1–4, 6–7, 10, 12].

Природні зміни – це ті, що виникають під впливом дії природних чинників. Серед них найбільш виражені циклічні, зокрема, сезонні та флуктуаційні зміни. Досить типові серед них сингенетичні. Елементами їхнього сучасного виявлення є заростання водойм, наявність зсувів, техногенно порушених територій та ін. У такий спосіб рослинні угруповання утворюються впродовж 8–12 років, вони мають важливе господарське або природниче значення (грунто- і водозахисне) [12].

Спільно із студентами природничого факультету ПНПУ імені В.Г. Короленка нами проводиться моніторингове спостереження за входженням у лучний фітоценоз нового для Лівобережної України виду *Sisyrinchium montanum* Greene [9].

Як відомо, більшість сучасних змін лучних фітоценозів виникає під впливом діяльності людини та природних чинників (напівприродні зміни). У лісостеповій зоні частіше за все вони представлені палами (пірогенними сукцесіями), коли людина випалює минулорічний трав'яний сухостій і сухостій напівчагарників та хмиз, чагарники на сіножатях і пасовищах із метою кращого відновлення травостою та очистки угідь не тільки від відмерлих рослинних решток, але й від осередків збудників захворювань та шкідників. Після палу на поверхні ґрунту залишається чимало попелу, який містить цінні зольні елементи, необхідні для живлення рослин, а отже, одночасно з палом відбувається й «підживлення» горілих лук, через що створюються умови для кращого відновлення й відростання травостою – видів, найбільш стійких до палів. Водночас пали мають і негативний вплив на розвиток фітоценозів, оскільки збережені плоди й насіння вигорають, чим збіднюється насінневе поновлення угідь, а систематичність палів призводить до збіднення флористичного складу, до появи монодомінантних угруповань та зниження продуктивності, а часто й до зниження кормової якості угідь. Окрім того, пали збіднюють мікробіологічне населення ґрунту, сприяють його частковій чи повній стерилізації, що також впливає на родючість. Постпірогенні балкові території зазвичай заселяють монодомінантні угруповання однорічних видів із невеликою часткою багаторічників, зокрема бур'янів. Для оздоровлення постпірогенних угідь необхідно було б здійснювати підсів бобових трав. Іншою важливою умовою є чергування палових і непалових періодів: пали, якщо до них удаватися, краще проводити один раз на 4–5 років, коли роль бобових у фітоценозах послаблюється [12].

Майбутні вчителі повинні розуміти, що надзавданням вивчення біології у школі є формування в учнів екологічного мислення, здатності продуманого здійснення антропогенних змін, тобто тих, які відбуваються під впливом господарської діяльності людини, серед яких виділяються формувальні й дегратогенні зміни флороценокомплексів.

Формувальні зміни виникають у новостворюваних або ж у відновлюваних фітоценозах. До них відносяться новостворювані фітоценози на розораних землях, зокрема сіяні монодомінантні та бідомінантні або полідомінантні угруповання.

У складі дегратогенних змін виділяються: меліоративні гідрогенні, ексаціяційні, фенісекціальні, пасквальні, рекреаційні, техногенні різного походження.

Поширеними є пасквальні зміни, які відбуваються під впливом надмірного пасовищного навантаження. Їхнє виникнення пов'язується зі змінами ґрунту, рослинних угруповань, їхнього видового складу [3–4, 6–7, 10].

Фенісекціальні зміни, які виникають під впливом сінокосіння, також позначаються на зміні флористичного складу, призводять до послаблення життєвості видів, їх фізіологічної активності та конкурентоспроможності [3, 10, 12].

Меліоративні зміни пов'язані з гідромеліорацією, зокрема зі зниженням рівня ґрунтових вод на перезволожених ґрунтах і торфовищах. Таке зниження до 60–80 см і більше стимулює мікробіологічну активність і мінералізацію органічних решток та

збагачення ґрунту мінеральними солями та азотом (нітрогеном) у формах, доступних для його споживання рослинами. При цьому поліпшуються гідрологічний і повітряний режими, створюються сприятливі умови для розвитку мезофітів. У результаті гідромеліорації з травостою впродовж вегетаційного періоду майже повністю зникають гіпергідрофільні види квіткових і мохів, а згодом і гігрофіти з числа болотного різнотрав'я і мохового покриву. Відбувається мезофітизація постмеліоративних угідь.

Внаслідок антропо- і техногенного впливу на природні екосистеми відбуваються зміни дуже високої руйнівної та деструктивної дії [7, 12]. За характером виникнення у місцевості вивчення можна виокремити такі техногенні зміни: будівельно-техногенні, пов'язані з використанням земельних ресурсів під забудову, транспортно-техногенні, що виникають у місцях спорудження шляхів сполучення, прокладанням ліній зв'язку, електропередач, нафтопроводів, газопроводів; гідротехногенні, що є наслідком розробок торфових покладів, прокладення меліоративної мережі, спорудження шлюзів тощо. Спостереження показують, що техногенні зміни є не лише найбільш руйнівними, але й найбільш масштабними.

У ході викладання біології вчитель має підкреслювати, що на сучасному етапі переважають антропогенні сукцесійні зміни, індуковані випасанням, сінокосінням, меліорацією, які стали характерними для більшості територій і одним із провідних чинників, що обумовлюють сучасну трансформацію лучних угруповань. Вона проявляється у скороченні місцезростань природної рослинності, у формуванні флористично і ценогично неповночленних, нестійких і малопродуктивних угруповань. Спостерігається також зменшення кількості видів із невисокою стійкістю і збільшення стійких, часто з більш ксероморфною структурою. Відбувається поширення нехарактерних для даної території видів, в основному за рахунок адвентивних чи синантропних видів.

Відомості про зміни лучних фітоценозів у процесі підготовки майбутніх учителів біології необхідно з'ясувати при вивченні різних профільних курсів, спецкурсів, курсів за вибором. Із досвіду роботи кафедри ботаніки ПНПУ імені В.Г. Короленка можна стверджувати, що найбільш доцільно такий матеріал використовувати при вивченні особливостей анатомічної та морфологічної будови рослин різних систематичних груп, їх фізіологічних особливостей, при демонструванні проявів законів мінливості та спадковості тощо у різних умовах зростання (профільні курси «Анатомія і морфологія рослин», «Систематика рослин», «Фізіологія рослин», «Генетика з основами селекції», «Ґрунтознавство», спецкурси «Луківництво», «Фітоценологія», «Ресурсознавство» та ін.)

Висновки. Знання про зміни в біогеоценозах, зокрема лучних фітоценозах, відносяться до основних природничо-наукових понять, якими повинні оволодіти студенти-біологи у процесі професійної підготовки, що можливо лише при комплексному підході до їх вивчення, з урахуванням результатів наукових і практичних досліджень у цій галузі.

Перспективи подальших розвідок у напрямку дослідження. Аналіз сучасного стану лучних фітоценозів, біоморфологічних, екологічних, фізіологічних особливостей лучної флори та спостережених змін дає можливість передбачити їхню динаміку в майбутньому. Це повинні чітко усвідомлювати всі профільні фахівці та вчителі біології для підготовки школярів – майбутніх сільськогосподарських працівників до раціонального і невиснажливого використання лучних фітоценозів. Саме тому постійні проводити моніторингові дослідження їхнього стану та змін із подальшим з'ясуванням їх причин та виявлення шляхів відновлення і покращення мають стати важливим напрямком навчання майбутнього вчителя біології.

З цією метою в подальшому необхідна розробка системи дидактичних завдань для студентів природничих факультетів, яка забезпечить поетапне, комплексне засвоєння біологічних знань – підґрунтя глибокого фахового розуміння єдиної природничо-наукової картини світу.

Список використаних джерел

1. Белова Н. А. Естественные леса и степные почвы / Н. А. Белова, А. П. Травлеев. – Днепропетровск : Изд-во Днепропетров. ун-та, 1999. – 348 с.

2. Бельгард А. Л. Степное лесоведение / А. Л. Бельгард. – М. : Лесная промышленность, 1971. – 336 с.
3. Боговін А. В. Трав'янисті біогеоценози, їхнє поліпшення та раціональне використання / А. В. Боговін, І. Т. Слюсар, М. К. Царенко. – К. : Аграрна наука, 2005. – 360 с.
4. Дворецький Т. В. Оцінка змін екологічних умов лучних та болотних екосистем дельти Кілійського гирла Дунаю під впливом прямих антропогенних чинників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. біол. наук : спец. 03.00.16 «Екологія» / Т. В. Дворецький. – Дніпропетровськ, 2006. – 19 с.
5. Куземко А. А. Рослинність України. Лучна рослинність. Клас Molinio-Arrhenatherete / А. А. Куземко. – К. : Фітосоціоцентр, 2009. – 376 с.
6. Куркин К. А. Системные исследования динамики луговых биogeоценозов / К. А. Куркин. – М. : Наука, 1976. – 284 с.
7. Основы лесной биogeоценологии / под ред. В. Н. Сукачова, Н. В. Дылиса. – М. : Наука, 1964. – 575 с.
8. Орлова Л. Д. Стан та перспективи покращення лучних угідь Полтавщини / Л. Д. Орлова // Відновлення порушених природних екосистем : матеріали Першої міжнар. наук. конф. / Донецький ботанічний сад НАН України. – Донецьк, 2002. – С. 297.
9. Орлова Л. Д. *Sisyrinchium montanum* Greene на луках Лівобережного Лісостепу України / Л. Д. Орлова // Промислова ботаніка : стан та перспективи розвитку : матеріали VI міжнар. наук. конф. – Донецьк, 2010. – № 10. – С. 333–336.
10. Работнов Т. А. Луговоеведение / Т. А. Работнов – М. : Изд-во МГУ, 1974. – 283 с.
11. Устименко П. М. Фітоценозотаксономічна різноманітність України : фітосозологія, методологія, аналіз та прикладні аспекти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра біол. наук : спец. 03.00.05 «Ботаніка» / П. М. Устименко. – К., 2005. – 37 с.
12. Якубенко Б. Є. Природні кормові угіддя Лісостепу України : флора, рослинність, динаміка, оптимізація : дис. ... д-ра біол. наук : 03.00.05 / Борис Євдокимович Якубенко. – К., 2007. – 475 с.

Стаття надійшла до редакції 11.04.2013.

Орлова Л.

Полтавский национальный педагогический университет имени В.Г. Короленко, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕЛОСТНОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СУКЦЕССИЙНЫХ ИЗМЕНЕНИЯХ НА ЛУГАХ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ БИОЛОГИИ

В статье рассматриваются вопросы формирования комплексного представления об изменениях в биogeоценозах на примере луговых фитоценозов при подготовке будущих учителей биологии. Приводится классификация форм динамики на лугах, подробно характеризуются типы сукцессионных изменений и возможные их последствия.

Ключевые слова: подготовка учителя биологии, сукцессии, луговые фитоценозы.

Orlova L.

Poltava National Pedagogical University named after V. Korolenko, Ukraine

FORMATION HOLISTIC VIEW OF SUCCESSION CHANGES ON MEADOWS IN BIOLOGY TEACHER TRAINING

The article deals with the formation of a complex picture of changes in the example Biogeoceneses meadow plant communities in the preparation of future teachers of biology. A classification of forms of dynamics in meadows, characterized in detail types of succession of changes and their possible consequences.

Key words: training teachers of biology, succession changes, meadow plant communities.

УДК 378.01

АННА ОСТАПЕНКО

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

СУТНІСТЬ І ЗМІСТ УПРАВЛІННЯ ПРОЕКТАМИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З МІЖНАРОДНОЇ ЕКОНОМІКИ

Статтю присвячено одній з актуальних проблем сучасної педагогіки вищої школи – з'ясуванню специфічних особливостей управління проектами у процесі підготовки майбутніх фахівців з міжнародної економіки; у ній на основі аналізу літератури уточнено сутність понять «управління проектами», «проектування», «проект», «педагогічне проектування», «етапи проектування», роль проектного портфоліо викладача; особливе місце відведено вибору теми проекту з міжнародної економіки й методам презентації результатів проектної діяльності.

***Ключові слова:** управління проектами, проектна діяльність, проект, ресурси, кошторис, презентація результатів проектної діяльності, етапи проектування, майбутні фахівці з міжнародної економіки, проектне портфоліо, учасники проекту, етапи управління проектом.*

Постановка проблеми. Управління проектами належить до найсучасніших напрямів у менеджменті, який увібрав у себе знання, методи й засоби, інноваційні технології з різних галузей науки й практики, зокрема: фінанси, управління якістю, управління ризиками, договорами й персоналом, управління навчальним процесом у вищій та середній загальноосвітній школах. Воно посідає особливе місце в комплексі заходів, що реалізуються на сучасному етапі розвитку України в рамках урядових програм соціально-економічного розвитку держави, спрямованих на здійснення реформ в економіці, соціальному й державному будівництві та освіті. У зв'язку з цим політика України в галузі освіти сприяла введенню спеціальності «Управління проектами» у програми підготовки магістрів і спеціалістів та обов'язкового навчального курсу.

Управління проектами формується як нова культура управлінської діяльності та спонукає до міжнародного співробітництва країн світу з різною історією, розвитком, традиціями, економікою й культурою. Саме це й зумовлює переосмислення організації й проведення підготовки майбутніх фахівців з міжнародної економіки на основі проектної навчальної діяльності.

Зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Актуальність проблеми вдосконалення підготовки майбутніх фахівців з міжнародної економіки вимагає оновити зміст і поліпшити якість вивчення економічних дисциплін, забезпечити їх професійну та практичну спрямованість, використовувати такі методи і засоби, які б сприяли формуванню високого рівня професійної компетентності студентів. Одним із заходів удосконалення підготовки майбутніх економістів-міжнародників є організація проектної діяльності. Статтю підготовлено відповідно до плану наукових досліджень кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького і є складником держбюджетної теми «Моделювання професійної діяльності майбутнього фахівця в умовах інтеграції України в Європейський освітній простір» (р/н № 0109u002550).

Аналіз останніх досліджень і публікацій із проблеми. Теоретичне осмислення змісту поняття «управління», наукове розкриття його спеціальних ознак, структури,

функціональних можливостей стало предметом дослідження на межі XIX і початку XX століття. Загальні засадничі положення феномена «управління» представлені в наукових розвідках В. Маслова, Є. Березнякіна. Різним аспектам проблеми управління проектами, розкриттю сутності його базових понять присвячені праці А. Матвєєва, Д. Новікова, А. Готіна, М. Светлова, Г. Светлової, А. Цветкової. Управління навчальним процесом у вищій і середній загальноосвітній школі досліджували О. Бугайов, Б. Кобзар, Г. Цеймістрова, Н. Фоменко. Публікації В. Бондаря розкривають одну із важливих функцій управління – педагогічний аналіз. Проектування, педагогічне проектування, оптимальне використання методу проектів стало предметом дослідження у працях В. Буркова, В. Гаспарського, Л. Гур'є, Д. Новікова, О. Тряпідина, М. Алексєєва, В. Беспалька, С. Маркової, В. Монахова, Б. Пальчевського та інших.

Виділення не вирішених питань. Наукові розвідки вітчизняних учених спрямовані на обґрунтування окремих питань управління в освіті, організацію діяльності керівника навчального закладу, планування роботи вищої школи, управління вищими навчальними закладами як соціально-педагогічними системами, проблеми управління та діагностики навчання у ВНЗ, загальні підходи до впровадження в навчальний процес технології педагогічного проектування. Питання розкриття сутності управління проектами як наукові проблеми, технологічні аспекти організації проектної діяльності майбутніх фахівців, зокрема зовнішньоекономічного спрямування, не знайшли належного теоретичного обґрунтування в науково-педагогічній літературі. Це й зумовило написання цієї статті.

Метою статті є розкриття сутності базових понять управління проектами, проектної діяльності майбутніх фахівців із міжнародної економіки та особливостей упровадження технології педагогічного проектування в навчальний процес підготовки студентів економічного напрямку.

Для досягнення мети виокремлено такі завдання:

Уточнити поняття «управління проектами», «проект», «робота», «ресурси», «етапи управління проектами», «модель проекту», «педагогічне проектування», «метод проектів», «технологія проектування».

Розкрити особливості проектної діяльності студентів-економістів під час вивчення професійно спрямованих дисциплін.

З'ясувати технологію управління проектами на заняттях з дисциплін міжнародної економіки.

Виклад основного матеріалу. Управління проектами є одним із найперспективніших напрямів розвитку сучасного менеджменту. Як зазначають М. Светлов і Г. Светлова, управління проектами можна визначати як вид управлінської діяльності, яка полягає в організаційному забезпеченні виконання проектів [1, с. 6].

Основу наукового контексту феномена «управління проектами» формують такі терміни, як «проект», «робота», «ресурси», «кошторис проекту», «план», «етапи управління проектом», «модель проекту».

Проект у загальному розумінні означає послідовність робіт, яка реалізує поставлену мету у визначені термінів в межах кошторису. Поняття «проект» у методологію педагогічної діяльності ввів Г. Щедровицький у 60-х роках XX ст. у посібнику «Педагогіка і логіка». Як відомо, термін «проект» перейшов у педагогічну галузь з техніки й означав задум, план, прообраз певного об'єкта, задуманий план дій, прототип, прообраз передбачуваного об'єкта.

Пошуки шляхів переведення освітніх підсистем із традиційної системи навчання до інноваційної зумовили масове запровадження методу проектів та проектування в навчальний процес середньої загальноосвітньої і вищої школи, що стає однією з ознак модернізації освіти. А. Цимбалару підкреслює, що саме цей факт «викликає потребу у формуванні нового типу організаційної культури вчителя (викладача) – проектно-технологічного» [2, с. 21].

На думку вченої, поняття «проектування» слід розуміти як технічно забезпечений процес створення, послідовного досягнення і впровадження інноваційних педагогічних проєктів; педагогічне проектування розглядається як методологічний засіб інноваційного перетворення педагогічної дійсності, як система, як процес, як технологія і вид діяльності. Педагогічне проектування є процесом, що має визначені цикли: фази, стадії, етапи, кожний з яких характеризується певним змістом проєктної діяльності її суб'єктів [Там само, с. 10-11].

У зв'язку з цим необхідно уточнити, що собою являє проєктна діяльність та метод проєктів. Важливими ознаками проєктної діяльності, як вважає Л. Лук'янова, є спрямованість на розвиток пізнавальних навичок, умінь самостійно конструювати свої знання орієнтуватися в інформаційному просторі, узагальнювати та інтегрувати знання, що отримані з різних джерел у процесі теоретичного і практичного навчання. На переконання автора, залучення студентів до проєктної діяльності відкриває можливості вибору особистої ролі в системі стосунків сучасників проєкту (автор ідей, виконавець, учасник, організатор) або залишає право на індивідуальний вибір створення проєкту. У такому випадку виконавець проєкту виконує всі ролі сам [3, с. 17].

В основі проєктної діяльності студентів знаходиться метод проєктів. За визначенням С. Гончаренка, метод проєктів – це така організація навчання, коли учні (студенти) набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань – проєктів, які поступово ускладнюються [4, с. 205].

Оскільки проєкти можуть бути масштабними, особливо це стосується проєктної діяльності, пов'язаної з виробничими проблемами інвестиційними затратами й термінами виконання, то в теорії і практиці управління проєктами використовується поняття «робота». За визначенням Н.М. Светлова, «робота – це технологічна операція, захід, вид діяльності або їх сукупність, що характеризується затратами часу на виконання, потребами в ресурсах і умовах, що сприяють успішному виконанню проєкту» [1, с. 6]. Прикладом цього виду діяльності в міжнародноекономічних зв'язках є підготовка міжнародних контрактів між країнами Європи, світу.

Ще одним важливим поняттям в теорії управління проєктами виступають «ресурси» – сукупність машин, механізмів, обладнання, матеріалів, а також фахівців, виконавців, усього того, що є необхідним для виконання конкретної роботи і знаходиться під контролем менеджера проєкту. Таке трактування в теорії управління значно ширше, ніж його подають словники. Наприклад, словник іншомовних слів пояснює лексему «ресурси» як засоби, запаси, джерела чого-небудь; засіб, який використовують у необхідних випадках [5, с. 802].

Якщо йдеться про проєкти, пов'язані з виробництвом, замовленням зовнішньоекономічних та внутрішньоекономічних робіт, то використовується кошторис – документ, що містить оцінку витрат, необхідних для впровадження проєкту в експлуатацію [1, с. 7].

У теорії управління проєктами особлива увага приділяється розподілу самого процесу управлінської діяльності на етапи, серед яких обов'язково виділяють три: планування, моніторинг, аналіз (Н. Светлов, Г. Светлова, А. Готін, С. Бушуєв).

На етапі планування визначають кошторис проєкту, складають фінансовий план, планується термін завершення проєкту й уведення його в експлуатацію. Планування з фази розробки проєкту переходить на етап моніторингу, який є найвідповідальнішим етапом діяльності менеджера, завдання якого полягає в забезпеченні сільового й фінансового планів в умовах невизначеності та швидкозмінних зовнішніх впливів.

Третій етап – етап аналізу – відноситься до фази експлуатації проєкту, на якому менеджер підбиває підсумки проєкту, виявляє резерви скорочення термінів роботи і розмірів витрат, детально вивчає допущені помилки й прорахунки та пропонує варіанти їх усунення.

Що стосується проблеми управління педагогічними проєктами, то в науковій літературі немає однозначності у визначенні етапів і фаз проєктної діяльності. Наприклад, О. Новіков і Д. Новіков пропонують у педагогічному проектуванні виділяти фази

(проекувальна, технологічна, рефлексивна); стадії (концептуальна, моделювання, конструювання, технологічна підготовка, реалізація моделі); етапи (визначення суперечностей; формування проблеми, визначення мети, добір критеріїв, побудова моделі, декомпозиція, дослідження умов, побудова програми, технологічна підготовка необхідних матеріалів) [6, с. 23].

Л. Лук'янова виокремлює три етапи проектної діяльності, які відображають наступність у здійсненні роботи, чітко визначають заплановану діяльність (підготовка до роботи над проектом, вибір теми; дослідження проблеми й розробка власного варіанту розв'язання проблеми; презентація й рефлексія) [3, с. 20].

А. Цимбалару пропонує теж виділяти три етапи в організації проектної діяльності: 1) пропедевтико-стимулюючий, 2) когнітивно-оперативний, 3) продуктивно-творчий [2, с. 24].

У науково-педагогічній літературі проектну діяльність позиціонують як проектне навчання, проектну технологію. Проте, на думку багатьох учених (О. Пехота, А. Кіктенко, О. Любарська, М. Гузєєв та ін.), поняття «проектна технологія» зорієнтована не тільки на результат, а на сам процес роботи над проектом. М. Гузєєв стверджує, що основними ознаками проектної технології слід вважати особистісний характер проектувальника, можливість вибору великої кількості дидактичних підходів, підтримка педагогічних цілей.

Провідним завданням в управлінні проектами є ефективна організація цілеспрямованої діяльності студентів, їх творча участь у розробленні проекту, раціональному доборі засобів виконання роботи. Керівником проекту виступає викладач, якому відведено роль координатора. У ході співпраці зі студентом викладач має виконувати певні функції: допомагати й спрямовувати студента на пошуки необхідної інформації, складання плану, розроблення експериментальної частини, добір методів і засобів обробки результатів дослідження; здійснювати зворотний зв'язок з метою досягнення успішного результату проектної діяльності; організувати консультування учасників проекту. Під час спільної проектної діяльності викладача-координатора і студентів формується творче портфоліо викладача з проблеми управління проектами студентів, до якого варто залучити: 1) глосарій, або тезаурус, словник основних понять теорії управління проектами; 2) список основної й додаткової наукової літератури (за проблематикою проектів); 3) дайджести (анотації статей, посібників, монографій з важливих питань управління проектами, ксерокопії публікацій провідних учених); 4) моделі, схеми, плани проектної діяльності студентів; 5) зразки проектів, планів, презентацій результатів проектної діяльності студентів; 6) методичні рекомендації щодо підготовки і створення проекту.

Важливим аспектом теорії управління проектами є вибір тематики студентських проектів. У науково-педагогічній літературі виділяють п'ять основних їх видів: 1) дослідницькі, що потребують обміркованого структурування тексту, чіткого визначення мети, актуальності, соціальної вагомості, добору ефективних методів дослідження; 2) творчі проекти, для яких характерні ознаки спільної творчої діяльності всіх учасників проекту, спрямованої на задоволення інтересів усієї творчої групи; 3) ігрові проекти, особливостями яких є визначення й розподіл ролей, зумовлених характером, змістом проекту, індивідуальними здібностями й творчими нахилами учасників проектної діяльності; 4) інформаційні проекти, що спрямовують на збирання інформації про певний об'єкт дослідження, на ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз і узагальнення фактів; 5) практично-орієнтовані проекти, що являють собою результат діяльності, що відображає соціальні інтереси студентів [3, с. 19].

Виконання проектів за всіма п'ятьма напрямками можливе у процесі підготовки фахівців у ВНЗ будь-якої спеціальності. Проте, як показують наші спостереження, у системі підготовки студентів із фаху «Міжнародна економіка» найчастіше практикують написання дослідницьких та практично-орієнтованих проектів. Якщо дослідницькі виконуються переважно індивідуально у вигляді курсових, кваліфікаційних, дипломних та магістерських робіт, то практично-орієнтовані проекти можуть готувати окремі творчі групи студентів у процесі опрацювання тематичних модулів або в ході вивчення всього навчального курсу. Організація проектної діяльності в такий спосіб зумовлює використання активних методів і технологій навчання, зокрема інтерактивної технології.

Наприклад, тему для проектування «Розвиток міжнародних економічних відносин на сучасному рівні» поділяють на кілька конкретних проектів:

«Інтернаціоналізація виробництва та шляхи її здійснення».

«Актуальні аспекти міжнародного поділу праці».

«Формування міжнародних економічних відносин між розвиненими країнами і країнами, що розвиваються».

«Міжнародне науково-технічне співробітництво».

Найефективніше підготувати ці проекти, працюючи в творчих групах і об'єднавши спільні зусилля. Кінцевий результат такої проектної діяльності – перегляд і обговорення комп'ютерної презентації за темою підготовленого проекту.

Під час презентації викладач може використати метод «ранжирування», що являє собою інтерактивне визначення провідної проблеми. Студенти, які не презентують власні проекти, а спостерігають за результатами дослідницької роботи іншої творчої групи, на спеціальній картці ставлять умовну позначку за той проект, який вважають актуальнішим з-поміж інших, що презентують учасники творчої групи. На основі отриманих результатів і обговорення викладач визначає кращі проекти. Якщо кілька проектів (два чи три) набирають однакову кількість балів, то варто застосувати метод «рингу», сутність якого полягає в тому, що студенти поділяються на дві-три команди прихильників цих проектів. Між командами організовується дискусія, проте у ході дискусії студенти мають право переходити з однієї команди в іншу за умови, якщо вони змінили свою думку. Кількість балів розподіляється за проектами, що після презентації були однаково оцінені, відповідно до кількості учасників рингу, яких залишилося у командах прихильників.

Оскільки робота над проектами не є традиційним видом навчальної діяльності студентів, нами було запропоновано дати відповідь майбутнім фахівцям з міжнародної економіки на запитання анкети. Після обробки результатів анкетування було виявлено, що переважна більшість респондентів позитивно ставляться до роботи над проектами (62% від загальної кількості опитаних), аргументуючи тим, що проектна діяльність має переваги над традиційними методами роботи на практичних і семінарських заняттях і дає змогу студентам проявити свою творчу ініціативу, вміння працювати в команді. 21% учасників анкетування оцінили позитивно проектну діяльність за те, що в ході підготовки проекту формується вміння здійснювати пошук наукової інформації в інтернет-ресурсах. І лише 17% студентів незацікавлені проектною діяльністю, оскільки вважають, що робота над проектами додає зайвий клопіт, відволікає від основного навчання.

Під час бесіди з викладачами було підтверджено, що проектна діяльність студентів є реальною можливістю проявити свої професійні здібності, продемонструвати рівень фахової підготовки, показати зацікавленість у здобутті нових знань, розвинути навички самостійної роботи. Однак на сучасному етапі розвитку вітчизняної вищої школи, як вважають викладачі, виникає чимало перешкод на шляху ефективного здійснення управління студентськими проектами, зокрема це пов'язано з відсутністю системних теоретичних досліджень у галузі управління проектами з міжнародної економіки (43% респондентів); недостатнім розробленням тематики студентських проектів (26%); невідповідністю викладачів до організації проектної діяльності майбутніх фахівців з міжнародної економіки (16%); відсутністю методичного інструментарію управління проектною діяльністю студентів (15%).

Висновки і перспективи поданих розвідок. Отже, проблема управління проектами в навчальній діяльності майбутніх фахівців з міжнародної економіки посідає одне з важливих місць, оскільки завдяки їй здійснюється формування професійної компетентності студентів, формується спільна співпраця розробників проекту, оновлюється зміст і склад педагогічної діяльності викладача, активізує його потенційні можливості та підвищує соціальну вагомість нової форми співпраці викладача і студента, спрямованої на задоволення потреб і запитів суспільства щодо формування висококваліфікованого компетентного фахівця. Проте управління проектами наразі знаходиться у процесі становлення, узагальнення та накопичення даних і результатів

дослідження. Залишаються нерозв'язаними такі аспекти проблеми, як підготовка викладачів щодо організації проектної діяльності фахівців з міжнародної економіки; розроблення методичного забезпечення проведення навчальних занять, на яких здійснюються проектна діяльність студентів та презентація її результатів тощо.

Список використаних джерел

1. Светлов Н.Н., Светлова Г.Т. Информационные технологии управления проектами: Учебное пособие./Н.Н. Светлов, Г.Т. Светлова. – М., ФГДУ ВПО РГАУ-НСХА им. К.А. Тимирязева, 2007. – 144 с.
2. Педагогічне проектування/авт.-упоряд. А. Цимбалару./А. Цимбалару. – К.: Шк. світ, 2009. – 128 с.
3. Лук'янова Л. Технологія організації проектної діяльності//Імідж сучасного педагога./Л. Лук'янова. – 2009. – № 10. – с. 16-21.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник./С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 367 с.
5. Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних словосполучень/Уклад. Л.О. Пустовіт та ін. – К.: Довіра, 2000. – 1018 с.
6. Новиков А.М. Образовательный проект (методология образовательной деятельности)/А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: «Эгвес», 2004. – 120 с.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013

Остапенко А.

Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Украина

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТАМИ И ОСОБЕННОСТИ ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО МЕЖДУНАРОДНОЙ ЭКОНОМИКЕ

Статья посвящена одной из актуальных проблем современной педагогики высшей школы – выяснению специфических особенностей управления проектами в процессе подготовки будущих специалистов по международной экономике; в ней на основе анализа литературы уточнена сущность понятий «управления проектами», «проектирование», «проект», «педагогическое проектирование», «этапы проектирования», роль проектного портфолио преподавателя; особое место отведено выбору темы проекта по международной экономике и методам презентации результатов проектной деятельности.

***Ключевые слова:** управление проектами, проектная деятельность, проект, ресурсы, смета, презентация результатов проектной деятельности, этапы проектирования, будущие специалисты по международной экономике, проектное портфолио, участники проекта, этапы управления проектом.*

Ostapenko A.

Cherkassy national university of name Bohdan Khmelnytskyi, Ukraine

ESSENCE AND THE MAINTENANCE OF MANAGEMENT OF PROJECTS AND FEATURES OF TECHNOLOGY OF THE ORGANIZATION OF DESIGN ACTIVITY OF THE FUTURE EXPERTS ON THE INTERNATIONAL ECONOMY

The article is devoted to one of actual problems modern pedagogics of the higher school – to finding-out specific features of management of projects during preparation of the future experts of the international economy; in it on the basis of the analysis of the literature the essence of concepts of «management of projects», «designing», «project», «pedagogical designing», «design stages», a role of a design portfolio of the teacher is specified; the especial place is allocated to a choice of a theme of the project from the international economy and methods of presentation of results of design activity.

***Keywords:** management of projects, design activity, the project, resources, the estimate, presentation of results design activity, design stages, the future experts on the international economy, a design portfolio, participants of the project, stages management of the project.*

УДК 159.9:176](075.8)

**ГАЛИНА ОХРОМИЙ
ЗОЯ КИРИЙ**

Днепропетровский гуманитарный университет

СЕМЬЯ КАК ПЛАТФОРМА ФОРМИРОВАНИЯ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Рассмотрены факторы влияния семьи на формирование уровня тревожности у детей дошкольного возраста: неустойчивость стиля воспитания; воспитательная неуверенность родителей; неразвитость родительских чувств; проекция на ребенка собственных нежелательных качеств; вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания; чрезмерная забота; подавление агрессивности; опасения обидеть; семейные конфликты и другие.

***Ключевые слова:** дошкольники, тревожность, семья, воспитание, взаимоотношения.*

Постановка проблемы. Данные научной литературы свидетельствуют, что психическое здоровье детей зависит от социально-экономических, экологических, культурных, психологических и многих других факторов [3]. Но наиболее мощным по своему влиянию на общее развитие личности ребёнка является социальный опыт, приобретенный в семье. Неформальное общение, атмосфера любви и заботы взрослых о детях, ежедневная совместная трудовая деятельность, по мнению корифея воспитания молодежи А.С. Макаренко и его последователей, создают уникальные возможности для формирования у младших членов семьи моральных ценностей, отношений, жизненных установок [2].

Анализ актуальных публикаций. В основу нашего исследования положены теоретические концепции известных отечественных психологов В.С. Мухиной, Л.С. Выготского относительно закономерностей развития детской психики, особенностей дошкольного возраста как особого периода в становлении личности; работы ряда учёных, изучавших семью и семейные отношения (Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгина, А.И.Захарова и др. [4; 6; 12; 18]).

По мнению Л.И. Божович, А.А. Бодалева, В.С. Мухиной, ребенок как самый чувствительный член социума подвергается различным негативным воздействиям, что отрицательно сказывается на его психике [2; 3; 12]. В последние годы, как свидетельствуют экспериментальные исследования, наиболее распространенными отрицательными явлениями в детской среде, по мнению А.М. Прихожан, А.И. Захарова, являются тревожность и страхи у детей [7; 14]. При этом ведущим фактором, влияющим на формирование у них тревожности, к сожалению, следует признать психологический микроклимат семьи [6; 9].

Проблема семейного воспитания все больше привлекает к себе внимание педагогов, социологов, психологов и психотерапевтов. Затрагиваются различные сферы детско-родительских отношений: особенности воспитания ребенка и отношение к нему родителей, характерные особенности личности ребенка как результат семейных воздействий, особенности личности родителей, характер супружеских отношений и т.д. [1; 8; 16]. Исследования Е.О. Смирновой и М.В. Быкова ясно показали, что психическое развитие ребенка определяется его эмоциональным контактом и особенностями сотрудничества с родителями. Можно утверждать, что на детско-родительских отношениях сказывается тип семьи, позиция, которую занимают взрослые, стили отношений и роль, которую они отводят ребенку в семье,

а значит, под влиянием типа родительских отношений формируется и личность ребенка [17]. На наш взгляд, стиль родительского воспитания и особенности семейных взаимоотношений особенно сильно влияют на возникновение тревожности у детей дошкольного возраста.

Решение проблемы детской тревожности требует как можно более раннего определения причин её возникновения и особенностей проявления с целью её дальнейшей коррекции и профилактики, поэтому актуальность проблемы семейных отношений остается неизменно острой на протяжении развития общества.

Цель нашего исследования – изучить и научно обосновать оптимизированные пути детско-родительских отношений для ограничения влияния на формирование тревожности у детей дошкольного возраста.

Материалы исследования. Исследование проводилось на базе детского сада «Василек» №25 г. Днепродзержинска, Украина. Всего обследовано 80 человек, выборка сплошная. Из них 40 детей дошкольного возраста, 21 девочка и 19 мальчиков. Средний возраст 5 ± 1 год. Для определения влияния родителей на формирование тревожности у детей параллельно обследованы и их родители. Всего протестировано 40 семей, из них 29 полных. Для характеристики присущих черт тревожности у детей и сопоставления соответствия объективных данных с результатами тестирования в исследовании приняли участие четыре воспитателя.

Для исследования уровня тревожности у детей дошкольного возраста применялся тест тревожности Р.Темпла, В.Амена, М.Дорки с использованием 14 рисунков, отдельно для девочек и мальчиков. Обследование проводили индивидуально с каждым ребенком, в отдельном помещении [10].

Для определения уровня положительного (ППС) и отрицательного (НПС) психического состояний использовалась методика «Паровозик»[14]. Для характеристики присущих черт тревожности у детей и сопоставления соответствия объективных данных с результатами тестирования использовалась методика определения уровня тревожности Сирса. Вместе с воспитателем на основе наблюдения дети оценивались в соответствии с признаками шкалы Сирса [19]. Для измерения уровня тревожности ребенка использовалась методика Г.П. Лаврентьевой и Т.М. Титаренко [11]. Для определения особенностей воздействия родителей на ребенка в семье использовалась методика С.Г. Эйдмиллера и В.В. Юстицкиса «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ)[16].

Отношение родителей (прежде всего матерей) к разным сторонам семейной жизни (семейной роли) изучалось с помощью методики «PARI» (parental attitude research instrument)[13].

По результатам вышеперечисленных методик мы распределили детей согласно уровням тревожности: высокий уровень, средний уровень, низкий уровень. Далее были распределены результаты родителей по методикам «АСВ» и «PARI» на две группы: группа № 1 – родители тревожных детей и группа № 2 – родители детей с низкой тревожностью. Для определения различий между этими группами мы использовали критерий Стьюдента, направленный на оценку различий средних значений величин двух выборок, которые распределены по нормальному закону.

По методике «АСВ» различия наблюдаются по шкале «неустойчивость стиля воспитания» (Н), $t=2.8$. Различия наблюдаются также по шкале «воспитательная неуверенность родителей» (ВН), $t=3.1$. Это свидетельствует о том, что перераспределение власти в этих семьях между родителями и ребенком происходит в пользу ребенка. Различия между группами выявлены и по шкале «неразвитость родительских чувств» (НРЧ), $t=3.2$. Это необходимо трактовать как слабость, неразвитость родительских чувств, нежелание иметь дело с ребенком, плохая переносимость его общества, поверхностность интереса к его делам. Также есть различия по шкале «проекция на ребенка собственных нежелательных качеств» (ПНК), $t=3.7$. Они показывают, что родители видят в ребенке отрицательные черты характера, которые имеют, но не признают в себе самих. Различия также выявлены по шкале «вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания» (ВК), $t=3.6$ (табл.1; рис. 1).

По методике «PARI» различия наблюдаются по признакам «чрезмерная забота» (ЧЗ), $t=2.8$, и «подавление агрессивности» (ПА), $t=3.2$. Признаки «опасения обидеть» (ОО), $t=2.1$, «исключение внешних воздействий» (В), $t=2.2$, находятся в зоне неопределенности. В группе № 1 средние значения этих показателей больше. Различия между группами также есть по признакам «семейные конфликты» (СК), $t=3.9$, что свидетельствует о конфликтности и переносе семейного конфликта на производственные отношения; «неудовлетворенность ролью хозяйки дома» (НРХ), $t=3$, что свидетельствует о приоритете производственных проблем над семейными, о вторичности интересов семьи; «равнодушие» мужа» (РМ), $t=3$, свидетельствует об отстраненности мужа от дел семьи; «несамостоятельность матери» (НМ), $t=3.1$, что свидетельствует о необходимости посторонней помощи в воспитании ребенка (табл.1; рис.2).

Таблица 1

Результаты статистического анализа влияния семьи на тревожность дошкольников

Методики	Шкалы	T-критерий Стьюдента
Анализ семейных взаимоотношений (АСВ)	Неустойчивость стиля воспитания (Н)	2,8
	Воспитательная неуверенность родителей (ВН)	3,1
	Неразвитость родительских чувств (НРЧ)	3,2
	Проекция нежелательных качеств (ПНК)	3,7
	Вынесение конфликта в сферу воспитания (ВК)	3,6
PARI(parental attitude research instrument)	Чрезмерная забота (ЧЗ)	2,8
	Подавление агрессивности (ПА)	3,2
	Опасение обидеть (ОО)	2,1
	Исключение внешних воздействий (ИВВ)	2,2
	Семейные конфликты (СК)	3,9
	Неудовлетворенность ролью хозяйки (НРХ)	3
	Равнодушие мужа (РМ)	3
Несамостоятельность матери (НМ)	3,1	

По результатам данных исследований мы определили влияние таких показателей: «неустойчивость стиля воспитания» (Н), $t=2.8$; «воспитательная неуверенность родителей» (ВН), $t=3.1$; «неразвитость родительских чувств» (НРЧ), $t=3.2$; «проекция на ребенка собственных нежелательных качеств» (ПНК), $t=3.7$; «вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания» (ВК), $t=3.6$; «чрезмерная забота» (ЧЗ), $t=2.8$; «подавление агрессивности» (ПА), $t=3.2$; «опасения обидеть» (ОО), $t=2.1$; «семейные конфликты» (СК), $t=3.9$; «неудовлетворенность ролью хозяйки дома» (НРХ), $t=3$; «равнодушие» мужа» (РМ), $t=3$; «несамостоятельность матери» (НМ), $t=3.1$ на формирование тревожности у детей дошкольного возраста.

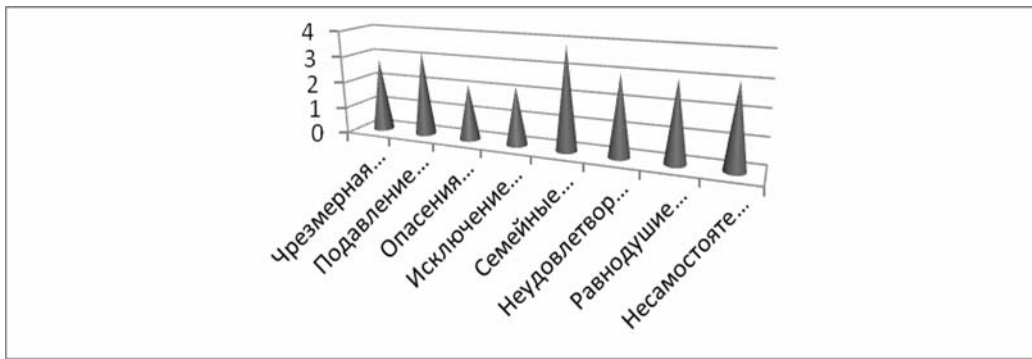


Рис.1 Диаграмма влияния показателей семейных взаимоотношений по методике АСВ на тревожность детей дошкольного возраста.

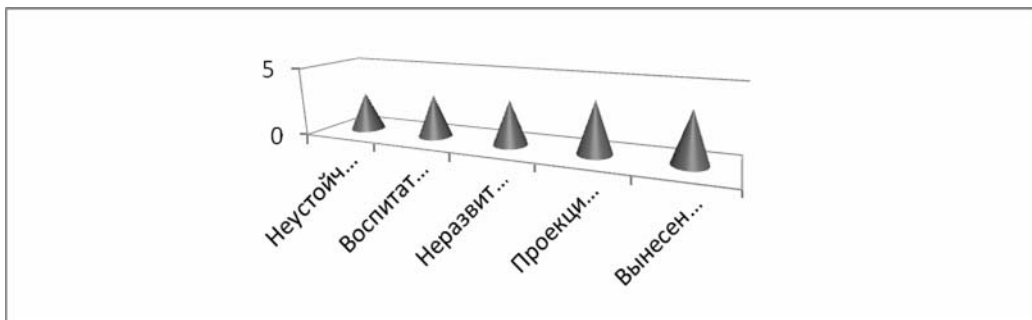


Рис.2 Диаграмма влияния показателей семейных взаимоотношений по методике PARI на тревожность детей дошкольного возраста

Выводы

1. Согласно данным научной литературы, наиболее мощным по своему влиянию на общее развитие личности детей является социальный опыт, приобретенный в семье. Как свидетельствуют специальные экспериментальные исследования многих ученых, психологический микроклимат семьи является ведущим фактором, влияющим на проявление тревожности у детей.

2. По результатам проведенных нами исследований на выявление тревожности у детей по уровням (высокий, средний, низкий), с высокой достоверностью ($t > 2$) критерия Стьюдента по всем шести использованным нами методикам выявлено, что формированию высокого уровня тревожности способствуют: неустойчивость стиля воспитания ($t = 2.8$); воспитательная неуверенность родителей ($t = 3.1$); неразвитость родительских чувств ($t = 3.2$); вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания ($t = 3.6$); проекция на ребенка собственных нежелательных качеств ($t = 3.7$); несамостоятельность матери ($t = 3.1$); опасения обидеть ($t = 2.1$); исключение внешних воздействий ($t = 2.2$); семейные конфликты ($t = 3.9$); недовольство ролью хозяйки дома ($t = 3.0$); равнодушие мужчины ($t = 3.0$); чрезмерная забота подавления агрессивности ($t = 3.2$).

Предложения. Психопрофилактическая и психокоррекционная работа по преодолению тревожности дошкольников должна проводиться комплексно в нескольких взаимосвязанных направлениях.

1. Психологическое просвещение родителей, которое должно включать три блока: а) предотвращение негативных взаимоотношений в семье как фактора влияния на возникновение и закрепление тревожности; б) устранение результатов воздействия плохого эмоционального самочувствия взрослых на эмоциональное самочувствие детей; в) развитие у детей чувства уверенности в собственных силах.

2. При психологическом просвещении воспитателей, на лекциях, семинарах, должны быть оговорены причины развития тревожности как устойчивой черты личности, существенно влияющей на возможность достижения ребёнком жизненных успехов.

Список использованных источников

1. Архиреева Т.В. Сравнительные особенности материнских и отцовских родительских позиций / Т.В. Архиреева // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Иваново, 2002. С. 3 – 6.
2. Бодалев А.А. Общая психодиагностика / А.А. Бодалев, В.В. Столин. – СПб., 2000. – 215 с.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1995. – С.146.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М., 1991. – 320 с.
5. Диагностика психических стояний детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие. Сост.: С.В. Велиева. СПб: Речь, 2005. – 240 с.
6. Захаров А. И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка / А.И. Захаров. – СПб: Союз, 1997.
7. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей / А.И. Захаров. – СПб., 2000.
8. Захаров А.И. Как преодолеть страхи у детей / А.И. Захаров. – М., 1986.
9. Кон Л. «Доморощенные родители»: классификация «типов» родителей и их стилей воспитания / Л. Кон // Лучшие страницы педагогической прессы. 2002. – С. 96 – 101.
10. Костина Л.П. Методы диагностики тревожности / Л.П. Костина. – СПб.: Речь, 2009. – 198 с.
11. Лаврентьева Т.В. Психолог в детском дошкольном учреждении: Методические рекомендации к практической деятельности / Т.В. Лаврентьева. – М.: Новая школа, 1996. – 90 с.
12. Мухина В.С. Детская психология / В.С. Мухина / Под ред. Л.А. Венгера – М.: Образование, 1985. – 67 с.
13. Методика PARI (Е.С. Шефер, Р.К. Белл; адаптация Т.В. Неццетт) / Психологические тесты. Ред. А.А. Карелин – М., 2001. – Т.2. – С.130-143
14. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М., 2000. – 56 с.
15. Раттер М. Помощь трудным детям / М. Раттер. – М.: Прогресс, 1987. – 424 с.
16. Семейная психотерапия. / Эйдмиллер Э.Г., Юстицкий В.В., Александрова Н.В. – СПб., 2000. – 145 с.
17. Смирнова Е. О. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения / О.Е. Смирнова, М.В. Быкова // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 125.
18. Столяренко Л.Д. Психология и педагогика в вопросах и ответах / Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 574 с.
19. Тропинка к своему Я. Дошкольники / О.В. Хухлаева, О.Е. Хухлаев, И.М. Первушина. – М.: Генезис, 2004. – 175 с.

Стаття надійшла до редакції 12. 02. 2013.

Охромій Г.

Кирій З.

Дніпропетровський гуманітарний університет, Україна

СІМ'Я ЯК ПЛАТФОРМА ФОРМУВАННЯ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Розглянуто фактори впливу сім'ї на формування рівня тривожності у дітей дошкільного віку: нестійкість стилю виховання; виховна невпевненість батьків; нерозвиненість батьківських почуттів; проєкція на дитину власних небажаних якостей; винесення конфлікту між подружжям у сферу виховання; надмірна турбота; придушення агресивності; побоювання образити; сімейні конфлікти та інші.

Ключові слова: дошкільнята, тривожність, сім'я, виховання, взаємовідносини.

Ohromiy G.

Kiriy Z.

Dnepropetrovsk Humanities University, Ukraine

FAMILY AS A PLATFORM FOR THE FORMATION OF THE LEVEL OF ANXIETY IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

The factors of family influence on the formation of the level of anxiety in preschool children: the instability of parenting styles, educational uncertainty parents undeveloped parental feelings; projection on the child's own undesirable qualities, the imposition of the conflict between the spouses in the sphere of education, excessive care, suppression of aggression, fear of offending, family Conflicts and others.

Key words: preschool children, anxiety, family, parenting, relationships.

УДК 374:796“712”

ОЛЕКСІЙ ПОПОВИЧ

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНІ ЗАВДАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНИХ ДИТЯЧО-ЮНАЦЬКИХ СПОРТИВНИХ ШКІЛ

У статті аналізуються особливості діяльності сучасних вітчизняних дитячо-юнацьких спортивних шкіл, підкреслюється їхня важлива роль у системі позашкільної освіти. Коротко подана історія ДЮСШ як суто вітчизняного освітнього явища. Наведені характерні підходи до визначення та структурування педагогічного контексту функціонування ДЮСШ, виділені їхні головні виховні, освітні, розвивальні та оздоровчі завдання.

***Ключові слова:** спорт, дитячо-юнацька спортивна школа, загальнопедагогічні завдання, позашкільні спортивні установи.*

Постановка проблеми. Загострення в останні роки потреби поглибленого наукового обґрунтування практики сучасного спортивного руху зачіпає головні педагогічні підвалини організації дитячого та юнацького спорту. Важливу роль у вирішенні всього комплексу пов'язаних з цим проблем відіграє національна мережа дитячо-юнацьких спортивних шкіл (ДЮСШ), що є важливою складовою системи позашкільної освіти в державі. Вони готують кваліфікованих юних спортсменів, дають навички інструктора і є методичними центрами для надання допомоги загальноосвітнім школам та іншим позашкільним закладам в організації позакласної масової спортивної роботи. Особливе їхнє завдання – готувати резерв для збірних команд.

При відносній розробленості методичного арсеналу діяльності позашкільних спортивних установ залишаються не з'ясованими деякі принципові питання загальнопедагогічного характеру. Особливе місце серед них належить змісту освітніх, виховних і оздоровчих завдань ДЮСШ.

Аналіз досліджень та публікацій. На превеликий жаль, за перше десятиріччя нового століття з'явилася досить незначна кількість, в основному російських, дисертаційних досліджень, присвячених проблемам ДЮСШ. Серед них виділяються роботи О. Т. Паршикова “Спортивна школа як соціально-педагогічна система: соціально-педагогічне проектування” (2004), С. Д. Зоріна “Управління багаторічним тренуванням учнів дитячо-юнацьких спортивних шкіл на основі застосування бригадних форм роботи тренерів”, С. В. Галкіна “Методика спортивно-патріотичного виховання учнів дитячо-юнацьких спортивних шкіл”, Д. О. Фабричникова “Рішення виховних завдань у процесі тренувальної роботи з юними спортсменами у дитячих спортивних школах” (2005) тощо. Вказані дослідження піднімають багато важливих щодо практики ДЮСШ питань, але поліфункціональність даних дитячих закладів, їхня вагома роль у вирішенні нагальних соціально-педагогічних проблем конкретизують завдання всебічного педагогічного обґрунтування змісту їхньої виховної діяльності.

Формулювання цілей статті. Своєю метою ми обрали виокремлення загальнопедагогічних завдань роботи дитячо-юнацьких спортивних шкіл України.

Виклад основного матеріалу. Дитячо-юнацькі спортивні школи відіграють величезну роль у практичній реалізації фізкультурно-спортивних завдань суспільства, стимулюванні рухової активності молоді. Ефективність їхньої роботи багато в чому залежить насамперед від положень і навчальних програм, які допомагають молодому спортсмену без зайвих затрат нервової та фізичної енергії перейти до розряду дорослих, успішно включитися у стадію підготовки на рівень вищої спортивної майстерності [7].

Будучи унікальним вітчизняним явищем, система дитячо-юнацьких спортивних шкіл виникла в 30-ті роки ХХ ст. У 1934 році була побудована перша спеціалізована фізкультурно-спортивна позашкільна установа в СРСР і при товаристві “Динамо” виник перший дитячий колектив “Юний динамівець”, який став прообразом спортивних шкіл при спортивних товариствах. У 1935 – 1936 роках відкриваються перші спортивні школи в Москві, Ленінграді і інших містах СРСР, вони створюються і діють на основі типового положення, затвердженого Центральною Радою спортивних товариств і організацій СРСР. До 40-х років працювали десятки спортивних шкіл при спортивних товариствах “Динамо”, “Спартак”, ЦСКА, профспілок, Тсоавіахіму, а також у системі освіти. У післявоєнний період ДЮСШ неодноразово реорганізовувалися: передавалися із ведення спортивних товариств та профспілок у систему освіти і систему органів у справах фізичної культури і спорту і навпаки. Неухильно зростало число шкіл олімпійського резерву, що готували юних спортсменів до спорту вищих досягнень. Розширювався діапазон видів спорту і відділень за видами спорту [3].

Важливим завданням функціонування ДЮСШ на сучасному етапі є оптимізація їхньої діяльності. Це пов'язано з тим, що вони виступають базовою ланкою системи фізкультурно-спортивного руху країни. Саме в ДЮСШ реалізуються на практиці цілі фізичного виховання. Як будь-які загальноосвітні та позашкільні навчальні заклади, вони виконують виховну, освітню та оздоровчу функції, які “у взаємозв'язку вирішують загальне завдання – максимальний розвиток індивідуальних здібностей спортсмена і їх реалізацію в умовах змагальної діяльності” [1]. ДЮСШ призначені для підготовки юних спортсменів і залучення до масової фізичної культури дітей і молоді від 6 до 18 років. Практично всі вітчизняні олімпійські чемпіони світу і Європи (після 1917 року) робили свої перші кроки в спорті саме в ДЮСШ.

У своїй структурі ДЮСШ мають відділення по видах спорту, які формуються з груп початкової підготовки та спортивно-оздоровчих і навчально-тренувальних груп. Співвідношення кількості груп початкової підготовки до навчально-тренувальних при комплектуванні за рахунок бюджетних коштів має бути не менше 2:1. Крім того, є групи спортивного вдосконалення і вищої спортивної майстерності.

Сучасна наука вже намагалася підійти до визначення та структурування педагогічного контексту функціонування ДЮСШ. Наведемо декілька найбільш характерних прикладів. Так, дослідник О. Д. Паршиков запропонував концепцію соціально-педагогічної діяльності позашкільних установ спортивної спрямованості, в якій уперше в науковій літературі дана цілісна, комплексна характеристика основних напрямів, цілей, завдань, форм і методів цієї діяльності. В рамках даної концепції ним сформульоване і обґрунтоване важливе положення про те, що можлива така організація педагогічної діяльності позашкільних установ спортивної спрямованості, яка сприяє не лише підготовці спортсменів високого класу, але також вирішенню широкого кола завдань соціалізації та гуманістичного виховання учнів. Уперше автором був розроблений варіант особистісно-орієнтованої технології навчання учнів спортивних шкіл. Ним сформульоване і обґрунтоване положення про те, що в системі фізичної підготовки учнів спортивних шкіл необхідно враховувати провідні тенденції і принципи розвитку здібностей і обдарувань особистості, у тому числі її моторної обдарованості і реалізовувати підхід комплексного розвитку здібностей. Вчений дав теоретичне і експериментальне обґрунтування положення про ефективність розробленого соціально-педагогічного проекту спортивних шкіл з точки зору сприяння вирішенню завдань соціалізації і гуманістичного виховання учнів, а також удосконалення підготовки і перепідготовки тренерського-педагогічного складу [4].

За концепцією Д. О. Фабричникова, єдність навчально-тренувального і виховного процесів у ДЮСШ можлива на основі врахування специфіки тренувальних періодів у річному циклі підготовки і в умовах співпраці тренера і спортсмена в процесі тренувальної і позатренувальної діяльності. Реалізація виховних завдань у процесі тренування можлива за рахунок застосування мотиваційних тренінгів і забезпечення

реалізації принципів і прийомів підвищення мотивації занять спортом юних спортсменів, свідомості виконуваних завдань, адекватності тренувальних умов змаганням [6].

Учений С. В. Галкін дещо розширює діапазон суспільно важливих напрямів соціалізації учнів дитячо-юнацької спортивної школи. На його думку, успішна інтеграція в умовах ДЮСШ такої важливої соціальної якості як патріотизм з фізичним вихованням і спортивним життям юних спортсменів можлива лише в умовах гуманізації процесу фізичного виховання, що вимагає формування у спортсменів етичної і громадянської позиції, дотримання дисципліни, спортивної етики і правил спортивних змагань, коректування мотивів до занять спортом як соціально цінної і державно-значимої діяльності. Рівневі прояви патріотизму і громадянськості в процесі занять спортом складають основу технології тренувального процесу в позашкільних спортивних установах. Розроблене вченим проектно-програмне забезпечення спортивно-патріотичного виховання орієнтоване на стимулювання потреб в постійному фізичному вдосконаленні, підтримку здорового способу життя і мотивації соціально-орієнтованої поведінки, створення патріотичного середовища, яке цілеспрямовано формує в юному спортсменові особистість громадянина і патріота [2].

Як бачимо, дослідження демонструють розмаїття підходів як у визначенні змісту виховних завдань ДЮСШ, так і в особливостях організації педагогічного процесу.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, спортивна школа є однією із важливих складових системи фізичної культури і спорту, яка надає знання і формує вміння і навички дитини, впливає на розвиток спортивних здібностей з метою її цілеспрямованої підготовки для спорту вищих досягнень [5]. Виховні завдання ДЮСШ детерміновані, з одного боку, соціальними пріоритетами держави, з іншого – потребами юної особистості, її життєвими цілями і інтересами.

Аналіз ролі сучасних ДЮСШ у подоланні кризових явищ у середовищі учнівської молоді та вивчення підходів до дослідження даної проблеми у науковій літературі дає підстави стверджувати, що в процесі занять у навчально-тренувальних групах дитячо-юнацьких спортивних шкіл мають вирішуватися наступні виховні, освітні, розвиваючі та оздоровчі завдання: надання знань про науково-практичні основи самовиховання фізичних якостей; формування мотиваційно-ціннісного ставлення до виховання фізичних якостей, установки на здоровий стиль життя, фізичне самовдосконалення та самовиховання, потреби в регулярних заняттях фізичними вправами і конкретним видом спорту; забезпечення оволодіння системою практичних умінь і навичок щодо збереження і зміцнення здоров'я, психічного благополуччя, виховання фізичних якостей і лідерських властивостей спортсмена; формування досвіду використання фізичних якостей для досягнення життєвої і професійної мети.

Логічним продовженням теоретичного обґрунтування педагогічних завдань роботи з учнівською молоддю у ДЮСШ має стати експериментальна перевірка доцільності і продуктивності розробленої системи.

Список використаних джерел

1. Волков Л. В. Теория и методика детского и юношеского спорта / Л. В. Волков. – К.: Олимпийская литература, 2002. – 292 с.
2. Галкин С. В. Методика спортивно-патриотического воспитания учащихся детско-юношеских спортивных школ: автореф. канд. пед. наук: 13.00.04 / Станислав Валентинович Галкин. – Волгоград, 2005. – 27 с.
3. Детско-юношеская спортивная школа. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ru.wikipedia.org/wiki/Детско-юношеская_спортивная_школа
4. Паршиков А. Т. Спортивная школа как социально-педагогическая система: социально-педагогическое проектирование: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Александр Тихонович Паршиков. – Москва, 2004. – 399 с.
5. Теория и методика физической культуры: учебник / под ред. проф. Ю. Ф. Курамшина. – 2-е изд., испр. – М.: Советский спорт, 2004. – 464 с.

6. Фабричников Д. А. Решение воспитательных задач в процессе тренировочной работы с юными спортсменами в детских спортивных школах: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Дмитрий Александрович Фабричников. – Тюмень, 2005. – 26 с.

7. Фіцула М. М. Педагогіка. Навчальний посібник для студ. вищих пед. закладів освіти / М. М. Фіцула. – К.: Вид. центр "Академія", 2000. – 542 с.

Стаття надійшла до редакції 17.04.2013.

Попович А.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленко, Україна

ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТСКО-ЮНОШЕСКИХ СПОРТИВНЫХ ШКОЛ

В статье анализируются особенности деятельности современных отечественных детско-юношеских спортивных школ, подчеркивается их важная роль в системе внешкольного образования. Коротко подана история ДЮСШ как сугубо отечественного образовательного явления. Приведены характерные подходы к определению и структуризации педагогического контекста функционирования ДЮСШ, выделены их главные воспитательные, образовательные, развивающие и оздоровительные задачи.

Ключевые слова: спорт, детско-юношеская спортивная школа, общепедагогические задачи, внешкольные спортивные учреждения.

Popovich O.

Poltava Korolenko national pedagogical university, Ukraine

PEDAGOGICAL TASKS OF THE ACTIVITY OF MODERN SPORT SCHOOLS FOR CHILDREN

The author analyses the peculiarities of the modern children's sport schools and points out their important role in the system of non-school education. The history of such schools as a unique native phenomena is presented in the article. The specific ways of definition and structuring of pedagogical background of the functioning children's sport schools are presented and their main educational, developing, health-improving tasks are distinguished.

Keywords: sport, children's sport school, general pedagogical tasks, non-school sport establishments.

УДК 37.091.4 Макаренко

АНАТОЛІЙ РАЦУЛ

Кіровоградський державний педагогічний університет імені В. Винниченка

ПРОБЛЕМА СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ А.С. МАКАРЕНКА

Стаття розкриває різні аспекти процесу сімейного виховання у педагогічній концепції А.С.Макаренка. Автор здійснює комплексний аналіз виховних теорій А.С.Макаренка, виділяючи ідеї, актуальні в умовах функціонування сучасного суспільства.

Ключові слова: сім'я, сімейне виховання, сімейні стосунки, виховний вплив.

Постановка проблеми. Сім'я – основний соціальний інститут, який споконвіку користувався високою повагою у нашій країні. Вона відіграє визначальну роль у формуванні нової особистості з неповторними фізичними, психологічними, розумовими рисами, морально-духовними якостями, а також в її орієнтації на трудове й суспільно-політичне життя. Тут маленька людина живе, зростає, виховується. Педагоги не одного покоління доводять, що сім'я і дитина є дзеркальним відображенням одне одного. Тому можна сміливо стверджувати, що саме інститут сім'ї формує і визначає зміст кожного суспільства: яка типова сім'я – такий і соціум.

В останні десятиліття українське суспільство пережило ряд екстремальних загально-кризових ситуацій, відголоски яких лунають й досі. Дані потрясіння прямо позначилися на житті кожної родини. Швидке зменшення офіційних шлюбів і збільшення позашлюбних дітей, економічні негаразди і безробіття, зростання випадків розлучень та поява великої кількості дійсно самотніх людей у різних вікових категоріях порушують цілісність родини, знижують її адаптаційні можливості та призводять до значних відхилень у її функціонуванні. Це дає підстави говорити про кризу інституту сім'ї з подальшим руйнуванням, що на сьогодні яскраво проявляється у гострих конфліктах батьків і дітей, категоричних розривах сімейних стосунків (навіть довготривалих), у недоліках та неприпустимих помилках сімейного виховання та ін..

Як бачимо, сім'я посідає головне місце в процесі формування особистості, тому на сучасному етапі розвитку суспільства перед педагогічною наукою постало питання про проблему сімейного виховання. З метою її вирішення та вибору найефективнішого на сьогодні способу виховання дитини в сімейному колективі необхідно, на нашу думку, звернутися до ідей вітчизняних педагогів-класиків. Зокрема варто зупинитися на виховних концепціях видатного українського педагога Антона Семеновича Макаренка, чий науковий розробки досі є об'єктом пильного дослідження вчених.

Аналіз актуальних досліджень. Працюючи над даною тематикою, ми спиралися, перш за все, безпосередньо на праці самого А.С. Макаренка. Він ретельно вивчав різні аспекти сімейного виховання дитини з метою удосконалення даного процесу. Свої погляди педагог висвітлює у таких загальновідомих працях: «Книга для батьків», «Педагогическая поэма», «Лекції о воспитании детей». Над цією ж проблемою також активно працювали багато вчених незалежної України. З-поміж них Л. Ю. Ковальчук, О. Л. Хромова, О. В. Матвієнко, С. С. Невская, П. М. Щербань. Останнє десятиліття ознаменувалось появою низки наукових публікацій уже відомих дослідників і вчених-початківців Л. М. Омельченко, А. Б. Рацула, О. М. Сергійчука, О. Гуляр, О. Ярошинської, І. В. Альошкіної та інших.

Однак у зв'язку з постійними змінами, що кожного дня відбуваються в українському суспільстві і, відповідно, в родинах, означена тема набуває все більшої актуальності, потребує постійного теоретичного опрацювання і розробки дієвих практичних підходів.

Мета статті: здійснити комплексний аналіз концепції сімейного виховання А.С.Макаренка та визначити ідеї, що є актуальними в умовах функціонування сучасного суспільства.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна система А.Макаренка – це складна сукупність ідей і практичних рішень, з-поміж яких важливе місце посідає проблема сімейного виховання. Не дарма Антона Семеновича вважають одним із засновників сімейної педагогіки.

Сімейне виховання – це складова частина контрольованої соціалізації людини в сучасному цивілізованому суспільстві; воно являє собою одну з форм виховання дітей, що поєднує цілеспрямовані педагогічні дії батьків з повсякденним впливом сімейного побуту [2]. Антон Семенович був переконаний, що сімейне виховання – це не стихійний процес, а цілеспрямована діяльність, що потребує ретельної підготовки і реалізації з застосуванням методів прогнозування, моделювання, планування, проектування, організації взаємин. Педагог вважав, що виховання дітей – найголовніша сфера суспільного життя. Й він присвятив усе життя відомій праці «Книга для батьків» і «Лекції про виховання дітей». У них автор торкнувся цілої низки проблем сімейного виховання: сім'я як незмінний обов'язковий фактор всебічного виховання дитини, умови виховання, структура сім'ї та її виховне значення, роль батька і матері у вихованні, види авторитету батьків, взаємозв'язок школи й сім'ї.

У своїй лекції «Про виховання дітей» в розділі «Загальні умови сімейного виховання», педагог зазначав: «Перш за все, звертаємо вашу увагу на наступне: виховати дитину правильно і нормально набагато легше, ніж перевиховати. Правильне виховання із самого раннього дитинства – це зовсім не така важка справа, як багатьом здається. По своїм

труднощам ця справа під силу кожній людині, кожному батькові і кожній матері. Добре виховати свою дитину легко може кожна людина, якщо тільки вона цього дійсно захоче, а крім того, це справа приємна, радісна, щаслива» [1, с.236].

Розмірковуючи над проблемами сімейного виховання, А.Макаренко наголошував, що батьки допускають багато помилок по єдиній причині – вони не усвідомлюють чи не поділяють вимог сучасної епохи. Ця теза була проголошена в першій половині ХХ ст., але дійшла незмінною до наших днів, залишаючись актуальною для становлення кожного наступного покоління. Педагог мав на увазі скасування буржуазного суспільства, злиття і зрівняння представників різних класів, відхід в минуле патріархальної (батьківської) сім'ї. Останню позицію слід розглядати детальніше, адже, на думку А.С.Макаренка, структура сім'ї, її устрій інколи відіграють вирішальну роль в житті дитини .

Сім'я має бути міцним, дружним, рівноправним колективом. Епоха домінантності батька, як глави роду, змінилась добою рівності: чоловіки і жінки визнані громадянами з однаковими правами і обов'язками, що вплинуло на виконувани ними соціальні ролі та їх статус в суспільстві. Так жінка вже є не лише матір'ю і берегинею домашнього вогнища, а й активним учасником соціально-економічного й громадсько-політичного життя суспільства. На батька, відповідно, крім обов'язку матеріального забезпечення сім'ї, покладаються й інші завдання (в тому числі й виховні). А.С.Макаренко наголошував, що у вихованні дітей мають брати участь усі члени родини. При цьому представники старшого покоління (батьки) повинні розуміти, що вони не начальники, безконтрольні господарі, а лише старші (тобто відповідальні) члени колективу [1, с.238].

Торкався він і такого болючого для сучасного українського суспільства питання як повнота сім'ї. На думку педагога, повна сім'я – це одна з невідмінних умов успішного виховання, адже кожен з батьків робить власний внесок у формування і становлення нової особистості. Дитина без батька чи матері виховується «наполовину», відчуваючи при цьому психологічний дискомфорт, навіть меншовартість. Часто в нестабільній дитячій свідомості місце відсутнього з батьків швидко займають негативні фактори оточуючого середовища. Антон Семенович наполегливо радить батькам, між якими існують непорозуміння, вирішувати конфлікти мирно і делікатно, не залучати дітей до сварок, не виливати на них свій гнів, не використовувати їх в якості засобу тиску на подружнього партнера. Поряд з цим педагог допускає існування ситуацій, коли подружні конфлікти доходять до крайньої межі і призводять до розлучення. А.Макаренко вважає, що в такому разі батько не зможе надалі виконувати свої виховні функції, тому повинен залишити сім'ю назавжди і більше не тривожити дітей візитами, але ні в якому разі не кидати напризволяще (матеріально підтримувати).

Антон Семенович мав власний погляд і на кількісну характеристику сімейного колективу. На його думку, виховання однієї дитини здійснювати важче, ніж кількох. На підтвердження такої теорії він зазначає, що єдина дитина дуже швидко стає центром сім'ї, вона отримує забагато уваги і любові, які згубно діють, перетворюючи дитя на самозакоханого егоїста. З метою правильного виховання педагог закликає батьків дотримуватися почуття міри у всьому, а, перш за все, у проявах любові до своїх нащадків. Надмірна любов може завдати великої шкоди не лише дітям, а й батькам. У колективі ж, де є кілька дітей різного віку, батьківська турбота розподіляється на всіх, а ті водночас набувають соціалізуючого досвіду спілкування, взаємного зв'язку[1, с.238-239].

Та якою маленькою чи чисельною не була б сім'я, першочерговим завданням батьків є усвідомлення мети виховання. Лише ті батько і матір, які чітко уявляють кінцевий результат свого впливу на дітей, зможуть належно організувати виховний процес, підібрати відповідні методи і засоби, досягти бажаної цілі. Батьки, які просто живуть зі своїми дітьми і вважають, що не здійснюють ніякого виховного впливу, неприпустимо помиляються. Адже саме їхнє існування, поведінка, манери, розмови вже виховують – діти несвідомо копіюють їх у всьому. Тому батьки мають бути особливо вимогливими до себе, контролювати власну поведінку, висловлювання тощо, прагнути до розвитку і вдосконалення, подаючи гарний приклад для наслідування.

Варто згадати, що в усі часи існувала категорія батьків, твердо переконаних в наявності якоїсь прихованої таємниці виховання. Вони вважають, що гарними вихователями стають лише ті, хто дізнається цю таємницю. Тому часто вони вдаються до одного з наступних видів діяльності:

- поринають в навчальний процес: перечитують велику кількість педагогічної літератури, шукають поради з виховання в Інтернеті та засобах масової інформації, звертаються за допомогою до професійних педагогів або й навіть психологів, відвідують спеціальні курси для батьків;

- не вживають ніяких раціональних заходів для виховання своєї дитини, вважаючи, що не варто даремно старатись, адже вони не професійні педагоги і їм не відома та таємниця виховання.

Зазначимо, що в обох випадках батьки помиляються. Звісно, ті, хто вдаються до бездіяльності і посилаються на свою непричетність до педагогічної науки, є не просто неуками, а звичайними ледарями. Адже виховання потребує активної різнопланової участі, старанності, а головне – бажання. Лише ті батьки, які це розуміють, діють і досягають результатів.

Батьки ж, які обкладаються книгами та іншими джерелами інформації в пошуку цінних порад і настанов, з одного боку роблять крок вперед. Адже це сприяє їхньому саморозвитку, вдосконаленню, обізнаності, накопиченню знань. Проте, в той же час вони віддаляються від власних дітей, знівельовують їхню індивідуальність, використовуючи педагогічні шаблони. Крім того, відбувається свідоме співставлення своєї дитини з загальноприйнятим ідеалом виховання і будь-які відхилення від цього еталону сприймаються батьками, як власна поразка. Коли такі вихователі усвідомлюють, що обрані кліше не діють самі по собі, вони впадають у відчай і депресію, а оговтавшись, знову шукають нових порад і вказівок.

З цього приводу Антон Семенович зазначав, що не існує особливих рецептів – є старанність. І ніякі поради не допоможуть, якщо в самій особистості вихователя є значні недоліки [1, с.241].

Особливо А.Макаренко наголошує на необхідності самовиховання батьків, закликаючи контролювати кожен свій крок. Цій проблемі Антон Семенович присвятив лекцію для дорослих «Про батьківський авторитет», у якій здійснив психолого-педагогічний аналіз різних форм псевдо авторитетів:

- авторитет придушення (батьки залякують дітей, застосовують методи психологічного і фізичного насилля);

- авторитет віддалі (між батьками і дітьми немає психологічного контакту, духовної близькості, спільних інтересів тощо, натомість психологічна і навіть фізична відокремленість);

- авторитет чванства (батьки вихваляють себе, недооцінюють і принижують інших людей);

- авторитет педантизму (батьки – бюрократи і формалісти – все забороняють дітям);

- авторитет резонерства (діти потерпають від постійних, надокучливих, часто зовсім недоречних і зайвих повчань);

- авторитет любові (батьки безмежно люблять, пестять і ніжать дітей);

- авторитет дружби (в сім'ї відсутня повага до старших, елементарна субординація, а натомість побутує панібратство);

- авторитет підкупу (слухняність дітей досягається лише в обмін на подарунки й обіцянки батьків).

Натомість педагог переконує, що справжній батьківський авторитет має ґрунтуватися на громадській діяльності батьків; знанні життя, захоплені і потреб дитини; увазі до її досягнень і проблем, бажанні допомогти; почуттях розумної любові, помірної вимогливості, відповідальності [1, с.243-250].

Спілкуючись з дитиною, батьки мають бути серйозними, але не похмурими і наспленими; невимушеними, щирими і відвертими, а не веломовними балакунами;

відкритими і доступними, та не вдаватись до панібрацтва. Слід намагатися проводити більше часу в сімейному колі – дорослі і діти разом (наприклад за трапезою, під час спільної праці, на дозвіллі), та ні в якому разі не обмежувати свободу дітей, їхній особистий простір і коло спілкування. Батьки, які виховують дітей в «парникових» умовах, на думку А.Макаренка і переважної більшості сучасних педагогів, здійснюють величезну помилку. Звісно, не можна засуджувати бажання захистити дитину від згубного впливу негативних факторів оточуючого середовища. Але рано чи пізно діти виростуть і самі зіткнуться з відкритим світом, соціумом, його культурними надбаннями і аморальними рисами. Тому необхідно сформулювати в них уміння бачити і розрізняти прийнятне і недопустиме, що ми по-простому ще називаємо добром і злом, а головне – не піддаватись впливу негативних чинників і за можливості боротися з ними. В умовах ізоляції від відкритого простору не можливо розвинути такі якості. Слід урізноманітнювати оточення дітей, розширювати їх кругозір, допускати створення особистого простору, але не втрачати з поля зору.

Перед батьками стоїть завдання не цілком і повністю контролювати життя своїх дітей, захищаючи від усього оточуючого, а лише вчасно зупиняти їх і спрямовувати, не сліпо водити за руку, а тільки корегувати їхній рух.

Серед інших завдань сімейного виховання А.С. Макаренко особливо виділяв трудовий, статевий і культурний розвиток.

На думку педагога, дітей змалечку слід заохочувати до праці, адже праця – один із самих основних елементів виховного процесу. Трудова участь дітей у сім'ї повинна розпочинатися в доступній дітям формі – гри. З віком трудові доручення слід ускладнювати і відокремлювати від гри, щоб діти серйозно і відповідально сприймали свою діяльність. А.Макаренко радив батькам:

знайомити дитину з умовами життя сім'ї, з працею батьків, виховувати повагу до праці;

залучати дітей до різноманітних господарських справ, аби розширювати спектр їхніх трудових можливостей і навиків;

не робити за дітей те, що вони спроможні зробити самі, бо це лише провокуватиме лінощі (лінощі розвиваються, коли батьки не привчають дитину переборювати перешкоди, не викликають у неї інтересу до сімейного господарства, до праці, до тієї втіхи, яку приносить власноруч зроблене діло);

організовувати спільну працю братів і сестер різного віку (але не допускати трудової нерівності в сім'ї – слідкувати, щоб старші не експлуатували працю менших).

Таким чином, правильне керівництво у сфері домашнього господарювання сприяє вихованню у дітей таких якостей як колективізм, чесність, турботливість, бережливість, відповідальність, здатність орієнтування, оперативна здібність.

Аналізуючи зміст і значення трудового виховання в сім'ї, Антон Семенович виділяв наступні принципи:

від трудового виховання і підготовки дитини залежить її життєвий рівень, достаток в майбутньому, а також її громадянські якості;

трудитись потрібно не лише через життєву потребу, а за власним бажання: до праці слід ставитись з любов'ю і радістю, розуміти її користь і вагомість, застосовувати творчий підхід;

під час праці відбувається не лише трудова підготовка людини, а й виховання товариша, члена колективу (в тому числі сімейного);

активна праця сприяє не лише фізичному, а й психічному, духовному розвитку, моральному становленню особистості;

трудова підготовка відіграє важливу роль не лише в суспільно-виробничій сфері, а й в особистому житті людини.

Разом з цим, А.Макаренко наголошував, що під працею слід вбачати не лише фізичні, а й розумові зусилля. Тому поряд з трудовим вихованням необхідно забезпечувати умови для розумового розвитку дитини [1, с.276-279].

Особливу увагу педагог присвятив розкриттю питання статевого виховання в родинному колі. Перш за все, Антон Семенович зазначав, що даний виховний напрям не слід перетворювати на глобальну проблему. Він радить взагалі не виокремлювати даний напрям з-поміж інших, а здійснювати поступове роз'яснення різних нюансів статевої сфери загальному в руслі процесу виховання. На його думку, у дітей будь-якого віку слід виховувати статево культуру, а не сприяти статевої освіченості. Необхідно, аби в свідомості дітей чітко закарбувалось, що стосунками керує почуття любові, а не потреби і бажання. Батьки мають формувати у дітей поваги до протилежної статі, певну сором'язливість, скромність. Свою позицію А.Макаренко аргументує наступним чином: акцентування батьківської уваги на статево вихованні призводить до «раннього дозрівання» і розбещеності дітей, адже потік несвоечасної чи надмірної інформації з інтимної сфери сприяє зростанню природного інтересу дітей і спонукає їх до необдуманих вчинків [1, с.285-291]. Дана концепція є діаметрально протилежною сучасним підходам до питання статевого виховання, які навпаки закликають розширювати дитячу поінформованість шляхом відкритого спілкування з батьками і педагогами. Та, як показує досвід сьогодення, така просвітницька робота дійсно лише посилює статево зацікавленість дітей і призводить до ранніх інтимних стосунків.

Аналізуючи різні аспекти сімейного виховання, Антон Семенович наголошує на визначальній ролі сім'ї у формуванні культурних навиків підростаючих поколінь. Він засуджує батьків, які перекладають тягар культурного виховання на навчальні заклади і педагогічні колективи, адже саме в родинній атмосфері у дітей закладається фундамент культурного світогляду, естетичний потяг і вподобання. Макаренко переконує, що культурне виховання буде корисним і дійсно результативним лише тоді, коли воно організовується свідомо, з використанням певного плану і доцільних методів. Педагог радить використовувати такі форми культурного виховання: казка і книга, газета, театр і кіно, культурно-просвітницькі заклади (музей, виставки), заняття спортом, а також спільне дозвілля. Антон Семенович наголошує на необхідності активного застосування останньої форми – дозвілля, особливо замських прогулянок, відпочинку на природі, спільним тренуванням; і закликає не захоплюватись відвідинами кінотеатрів (вони перетворюють дитину на пасивного споживача) і театрів (зазвичай спектаклі важко сприймаються дитячим розумом). Головним фактором тут виступає власне особистість батьків: їхній культурний рівень, потяг до саморозвитку, естетичні смаки і погляди є наглядним прикладом для наслідування, який охоче копіюється нащадками. Якщо культурне виховання організовується штучно, тобто батьки намагаються сформувати в дітей якості, якими самі ж не наділені, то вихованці не сприймають всерйоз батьківські зусилля і просто противляться їхньому впливу [1, с.293-300].

Важливо зазначити, що сучасні батьки впадають у дві крайнощі: або навантажують дітей потужним культурно-просвітницьким впливом з перших днів, чим ризикують викликати в них апатію і відвертий супротив у майбутньому; або взагалі не докладають зусиль і пускають все на самотік, випускаючи в життя молодь з надзвичайно низьким культурним рівнем і спотвореними естетичними поглядами. А відповідальність за такі наслідки сімейного впливу зазвичай перекладаються на плечі педагогів і громадськості.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Аналізуючи педагогічні погляди А.С.Макаренка на проблему сімейного виховання, ми дійшли висновку, що фундаментом його системи виховання була народна основа, рід; а сім'я розглядалась, як незамінна платформа організаційної технології виховної діяльності колективу. Він вбачав у сім'ї єдиний педагогічний і різновіковий колектив, що здійснює соціалізацію особистості, фізичне, моральне, культурне і трудове виховання, професійну орієнтацію підростаючого покоління. Наголошував, що саме в сім'ї формуються ті якості, які більше ніде сформовані бути не можуть. На його думку, необхідними умовами правильного виховання дітей є повна сім'я, гарні взаємини між батьком і матір'ю, власний приклад батьків, правильно побудовані стосунки між батьками і дітьми, чіткий і строгий режим життя, належно організована трудова діяльність членів сім'ї.

Як показує стан розвитку сучасного суспільства, специфічні умови життєдіяльності української сім'ї вкотре загострюють необхідність дослідження проблеми сімейного виховання. Ми переконані, що ключі до розв'язання ряду актуальних питань даної сфери можна почерпнути саме з педагогічних концепцій А.С.Макаренка. Тому вважаємо за необхідне надалі поглиблювати вивчення його виховних ідей.

Список використаних джерел

1. Макаренко А.С. Книга для родителей / Антон Семенович Макаренко. – К.: Радянська школа, 1987. – 384 с.
2. Шевчук І.В. Концепція А.С.Макаренка і проблема сучасного сімейного виховання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://intkonf.org/shevchuk-iv-kontseptsiya-asmakarenka-i-problema-suchasnogo-simeynogo-vihovannya>

Стаття надійшла до редакції 13.03.2013.

Рацул А.

Кировоградский государственный педагогический университет имени В.Винниченко, Украина

ПРОБЛЕМЫ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ А.С.МАКАРЕНКО

Статья раскрывает различные аспекты процесса семейного воспитания в педагогической концепции А.С.Макаренко. Автор осуществляет комплексный анализ воспитательных теорий А.С.Макаренко, выделяя идеи, актуальные в условиях функционирования современного общества.

Ключевые слова: семья, семейное воспитание, семейные отношения, воспитательное влияние.

Ratsul A.

Kirovograd State Pedagogical University named after V.Vinnichenko, Ukraine

THE PROBLEM OF FAMILY UPBRINGING IN PEDAGOGICAL CONCEPTION OF A.S.MAKARENKO

The article reveals different aspects of family upbringing in the pedagogical concept of A.S.Makarenko. The author provides a complex analysis of upbringing theories by A.S.Makarenko, highlighting the ideas which are topical in the functioning of modern society.

Keywords: family, family upbringing, family relationships, upbringing influence.

УДК 378.13 : 821.161.2

ВІТАЛІНА РЕЙДАЛО

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ОСНОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ: ПОГЛЯДИ А.С. МАКАРЕНКА ТА СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

У статті аналізуються проблеми сучасної освіти, звертається увага на одне з головних завдань вищої школи – формування педагогічної компетентності майбутнього викладача як основи педагогічної майстерності. Висвітлюються погляди видатного педагога А. С. Макаренка на педагогічну майстерність викладача та професійну компетентність молодого педагога.

Ключові слова: педагогічні погляди А. С. Макаренка, педагогічна майстерність викладача, структура педагогічної майстерності, професійно-педагогічна компетентність молодого викладача, складові професійної компетентності молодого викладача.

Постановка проблеми. Інтеграція України в європейське і світове освітнє співтовариство, сучасний розвиток суспільства вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку шляхів підвищення якості освітніх послуг для ефективного забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними задатками, здібностями, потребами на основі навчання протягом життя. Адже сучасний ринок праці вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а й здатності самостійно їх застосовувати в нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, переходу від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян [7, с. 2-8]. Це є природна потреба у підготовці нового покоління викладачів вищої школи для ефективного здійснення саме педагогічної діяльності. Адже викладач – це людина, скерована на майбутнє, яка формує у молодих людей активне і відповідальне прагнення оновлення світу, в якому вони живуть [8, с. 9].

Необхідність перебудови всіх напрямів діяльності сучасного освітнього простору для створення відповідних умов формування молоді компетентної особистості потребує повернення до вже набутого людством прогресивного досвіду в царині педагогіки з погляду сьогодення, його переосмислення та висвітлення у контексті сучасних культурно-освітніх змін, адже саме педагогічний досвід є тим невичерпним життєдайним джерелом і одночасно способом перевтілення наукового знання у практичні вміння, критерієм його істинності [1].

Кращі досягнення класичної та нової педагогіки ввїбрала в себе педагогічна діяльність А. С. Макаренка. Значний внесок у вивчення його ідей зробили українські вчені Н. В. Абашкіна, А. М. Бойко, Н. П. Дічек, М. Б. Євтух, І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос, В. Ф. Моргун, Ф. І. Науменко, М. П. Ніжинський, Н. Г. Ничкало, М. М. Окса, А. В. Ткаченко, М. Д. Ярмаченко та багато інших [1].

Мета статті: з'ясувати погляди видатного педагога А. С. Макаренка на майстерність учителя та порівняти із думками сучасних учених про майстерність викладача; визначити, чи можливе використання поглядів А. С. Макаренка під час підготовки молодого покоління викладачів.

Виклад основного матеріалу. Глибина сучасних освітніх реформ, якість і ефективність роботи навчальних закладів і установ системи національної освіти не повністю задовольняють сучасні потреби особистості та суспільства. Серед недоліків у програмі зазначається, що зміст і організація національної освіти недостатньо переорієнтовано на особистість дитини, на формування у дітей і молоді життєво важливих компетентностей, активної їх соціалізації; потребує якісного поліпшення освіта дорослих, структурних підрозділів вищих навчальних закладів, на базі яких здійснюється підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників [7, с. 6-7].

Серед основних напрямів діяльності освітньої політики продовжують фігурувати філософія «людиноцентризму» та модернізація структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу. «Бо саме через освіту насамперед ми повинні готувати людину з інноваційним типом мислення, культури, здатну до продукування та впровадження інновацій» [2].

Ретроспективний аналіз визначних явищ в історії педагогіки, пошук механізмів розв'язання сучасних педагогічних завдань звернув нашу увагу на педагогічну спадщину А. С. Макаренка. Адже його творчий спадок не обмежується часовими рамками, він спрямований у майбутнє і не тільки може, а й повинний застосовуватися в сучасних умовах [1].

Насамперед варто сказати, що в педагогічній спадщині А. С. Макаренка представлено досвід реалізації так необхідного сьогодні особистісно зорієнтованого підходу у вихованні та навчанні. Педагог в одній із своїх лекцій «Мои педагогические воззрения» щодо індивідуального підходу зазначав: «Возьмите такое качество характера, как способность ориентировки, умение в самой сложной обстановке ориентироваться очень быстро, очень точно, очень спокойно, уверенно, без крика, без истерики, без паники, без визга, такое умение мы обязаны воспитывать» [3]. Адже педагогічна система А. С. Макаренка давала

кінцевий результат: виховувала особистостей соціально адаптованих, оптимістичних, морально здорових, працьовитих, творчих та всебічно розвинених. Це характеристика того, що нині має дати реалізація компетентнісного підходу в педагогічному процесі [1].

Важливим для нас є також висновок видатного педагога про те, що гуманізм полягає не в красивих словах і деклараціях, а у відповідальності, повсякденній реальній роботі зі створення нормальних умов для здорового побуту, навчання, праці, освоєння професії, фізичного зростання і духовного росту молоді людини. Адже саме на справжньому піклуванні про наших дітей, їхній розвиток ми повинні сьогодні перевіряти гуманізм і демократизм організаторів народної освіти, учених, педколективів і педагогів [6].

У центрі педагогічної уваги А. С. Макаренка був вихованець зі своїми інтересами, прагненнями, потребами, проблемами, нездоровим соціально-моральним досвідом минулого та його гармонійні відносини з колективом; він робив усе можливе, щоб виховати справжнього громадянина своєї Вітчизни, молоду людину, яка розвивалася б та плідно працювала б у суспільстві, колективі, могла швидко адаптуватися до нових умов життя. Чи не співзвучні його погляди з основними завданнями та вимогами до освіти, навчання й виховання, що викладені в усіх сучасних державних документах (Закону України «Про освіту», Державної національної програми «Освіта», Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки та ін.), в яких наголошується, що найважливішим для держави є виховання громадянина незалежної України та навчання людини інноваційного типу мислення й культури, забезпечення її особистісного розвитку згідно з індивідуальними задатками, здібностями, потребами з урахуванням інноваційного розвитку освіти, потреб суспільства й держави.

Суспільство може існувати, якщо його громадяни розподіляють між собою головні сфери застосування своїх сил (виробництво, наука, мистецтво), кооперування яких дає змогу людству розвиватися. ... Проте для цього потрібні люди, які ввібрали б у себе досвід, набутий попередніми поколіннями, і були б готові розвивати надалі й виробництво, і науку, і мистецтво. Педагогічна діяльність як форма вияву активного ставлення людини до навколишньої дійсності сконцентрована в галузі залучення молодого покоління до накопичення суспільного досвіду (в освіті) [8, с. 7]. Отже, реформування освіти на компетентнісній основі необхідно розпочинати насамперед з підготовки нового молодого покоління викладачів вищих навчальних закладів, діяльність яких буде спрямована на майбутнє і які будуть формувати у молодих людей прагнення до оновлення світу, до активної участі в житті суспільства.

Практика переконує, що спроби активізувати підготовку фахівців вищої школи через введення інновацій (перехід на кредитно-модульну систему, особистісно-розвивальні технології, проблемне навчання та впровадження «активних» методів навчання) поки що не дають бажаних результатів через низьку готовність викладачів до їх реалізації [8, с. 25]. Адже важливу роль у досягненні позитивних результатів освітніх реформ відіграє високий професійний рівень викладачів вищої школи, володіння ними педагогічною майстерністю та фахова підготовка молодого покоління.

Проблема педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу нині досить актуальна та дискусійна, глибока і динамічна.

В. Г. Кремень у своїй доповіді зазначав: «Самодостатність, майстерність, інноваційність, здатність до стійкого самовдосконалення, бачення і усвідомлення тенденцій соціально-культурного розвитку, зокрема на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій, знання англійської мови, мають бути з-поміж основних вимог до компетентності та кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» [2, с. 18].

Про підготовку та виховання педагогічних кадрів, здатних працювати на засадах інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу, дитиноцентризму, власного творчого безперервного професійного зростання наголошується і в Національній стратегії розвитку освіти в Україні [7, с. 37].

Першим в історії педагогіки підняв питання про майстерність вчителя та ввів у науковий обіг поняття «педагогічна майстерність» А. С. Макаренка. У його педагогічній

спадщині знаходимо чимало міркувань про молодого педагога та педагогічну майстерність викладача. Антон Семенович зазначав: «Мастерство это то, чего можно добиться, и как может быть известный мастер-токарь, прекрасный мастер-врач, так должен и может быть прекрасным мастером педагог»; «Я на опыте пришел к убеждению, что решает вопрос мастерство, основанное на уменье, на квалификации». Звертаючись до молодих вчителів, А. С. Макаренко говорив: «Я уверен, что все мы с вами – люди одинаковые. Я проработал 32 года, и всякий учитель, который проработал более или менее длительно, – мастер, если он не лентяй. И каждый из вас, молодых педагогов, будет обязательно мастером, если он не бросит нашего дела, а насколько он овладевает мастерством, – зависит от собственного напора» [4].

Автор педагогічного словника С. У. Гончаренко визначає педагогічну майстерність як характеристику високого рівня педагогічної діяльності, критеріями якої виступають такі ознаки його діяльності: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність). Педагогічна майстерність ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді [8, с. 25].

А. С. Макаренко розумів майстерність вчителя як складний комплекс знань навчально-виховного процесу та вмінь навчати й виховувати. Про справжнього педагога він говорив: «То, что мы называем высокой квалификацией, уверенное и четкое знание, умение, искусство, золотые руки, немногословие и полное отсутствие фразы, постоянная готовность к работе – вот что увлекает ребят в наибольшей степени. ... Если вы блещете работой, знанием, удачей, то спокойно не оглядывайтесь: они на вашей стороне...» [5, с. 102-103]. З огляду на сучасну педагогічну термінологію можна припустити, що мова йде про професійно-педагогічну компетентність, адже, за словами А. С. Макаренка, майстерність досягається вже з роками.

Під професійною компетентністю педагога розуміють інтегративну властивість особистості, яка оволоділа комплексом науково-теоретичних знань, має професійні якості, уміння та навички самостійної практичної діяльності для ефективної реалізації завдань педагогічного процесу.

Професійна компетентність молодого викладача є підвалиною для подальшого формування його педагогічної майстерності. У свою чергу, між професійною компетентністю і педагогічною майстерністю немає чіткого розмежування: остання може розглядатися як найвищий рівень розвитку компетентності [8, с. 30].

У своєму розвитку педагогічна майстерність проходить певні рівні. Першим, початковим рівнем розвитку педагогічної майстерності є професійна компетентність, якою оволодіває випускник вищої школи у магістратурі, готовий до педагогічної діяльності. Поступово відбувається процес його професійного зростання як викладача: він засвоює нові педагогічні технології, підвищується його професійна культура, розвиваються педагогічні здібності, якості і властивості, збагачується методичний арсенал. Тоді варто говорити про другий рівень розвитку педагогічної майстерності – власне педагогічну майстерність. Третім рівнем педагогічної майстерності є педагогічне новаторство. Такий викладач вносить принципово нові ідеї у навчально-виховний процес, розробляє нові методичні системи, створює власні персонал-технології [8, с. 26].

Аналіз педагогічної спадщини А. С. Макаренка дає змогу виділити такі риси професійної компетентності педагога («професійної майстерності» за А. С. Макаренко).

По-перше, це вміння педагога-організатора, який зможе правильно створити колектив учнів, його навчання та виховання: «Одним словом, я требую, чтобы детская жизнь была организована как опыт, воспитывающий определенную группу привычек»; «Надо организовать коллектив так, чтобы воспитывались действительные, не воображаемые, а настоящие, реальные качества личности»; і якщо цього зможе досягти викладач, то «там, где есть коллектив, там работа идет успешнее, там и вопрос о дисциплине не ставится»; «...И тогда ... индивидуальный поход будет действовать значительно сильнее, красиве и целесообразнее» [3].

По-друге, педагогічні здібності, роль педагога-наставника, який завжди повинен вміти не лише розповісти чи показати, а й методично правильно, обґрунтовано навчити, передати свої знання, вміння та вправність іншій людині (учню чи студенту).

Молодому вчителю автор дає пораду завжди враховувати досвід та рекомендації досвідчених працівників освіти: «Вы молодой педагог, только что окончили вуз, еще мало знаете, оставайтесь с нами, если вы согласны с нашим планом». Адже щоб стати мудрим наставником, потрібно не один рік працювати в педагогічній сфері, працювати над самовдосконаленням, набувати досвіду роботи: «...Я настаиваю на том, что учитель (молодой) – это рядовой работник. Если он не сумеет быть хорошим рядовым работником, он никогда не сможет быть хорошим руководителем. Ведущая же роль в коллективе должна принадлежать руководителю коллектива, опытному педагогу, которому весь коллектив должен быть предан» [4].

По-третє, вміння раціонально використовувати час для спілкування на заняттях: «Языком болтать надо умеренно и не больше примерно одной пятой всего времени занятий» [3].

По-четверте, володіння педагогічною технікою: «это искусство постановки голоса, искусство тона, взгляда, поворота» [4].

По-п'яте, гуманістична спрямованість діяльності: «как можно больше требования к человеку, но вместе с тем и как можно больше уважения к нему» [4].

По-шосте, особисті якості: оптимізм, цілеспрямованість, творчість, високий рівень культури та широкий кругозір.

Ось як А. С. Макаренко писав про молодого педагога: «Петр Иванович принес в колонию целый комплекс счастливых особенностей. У него было как раз то, что нам нужно: молодость, прекрасная хватка, чертовская выносливость, серьезность и бодрость, и не было ничего такого, что нам не нужно: никакого намека на педагогические предрассудки, никакой позы по отношению к воспитанникам, никакого семейного шкурничества... Были достоинства и дополнительные: он любил военное дело, умел играть на рояле, обладал небольшим поэтическим даром и физически был очень силен. Он принял на веру все мои педагогические установки и до конца никогда ни в чем не усомнился, избавив меня от бесплодных педагогических споров и болтовни» [5, с. 124].

Отже, організаційні та комунікативні вміння, педагогічні здібності, володіння основами педагогічної техніки, гуманістична спрямованість та особисті якості – такі, як оптимізм, цілеспрямованість, творчість, високий рівень культури та широкий кругозір – ось такими повинні бути, за А. С. Макаренко, якості молодого викладача вищої школи. Педагогічна ж майстерність, за словами видатного педагога, досягається протягом тривалого часу копійкою педагогічної діяльності, коли відбувається вдосконалення всіх вище перерахованих якостей, продовжується самоосвіта і додається досвід роботи. Звичайно, більшість його рекомендацій стосувалися сфери виховання, проте ці два освітні процеси, навчання і виховання, настільки взаємопов'язані, що на думки А. С. Макаренка можна спиратися і в галузі навчання, зокрема, щодо професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів ВНЗ у системі магістратури.

Предметом нашої уваги стала педагогічна компетентність як початковий рівень формування педагогічної майстерності майбутнього викладача вищого навчального закладу, проте уявляється важливим також питання щодо структури педагогічної компетентності майбутнього викладача та характеристик основних її компонентів; у подальшому передбачається звернути увагу і на формування методичної компетентності та рекомендації А. С. Макаренка щодо методики викладання.

Список використаних джерел

1. Бучківська В.В. Особистісно-орієнтований підхід до виховання в педагогічній спадщині А. С. Макаренка : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / В.В. Бучківська. –К.,2004.–21 с.
2. Кремень В.Г. Зміцнювати науковий фундамент освітньої модернізації (Звітна доповідь президента академії В.Г. Кременя) [Електронний ресурс] / В.Г. Кремень // Режим доступу : <http://naps.gov.ua/uploads/.../dopovid2012.docx>

3. Макаренко А. С. Мои педагогические воззрения [Электронный ресурс] / Электронный архив А. С. Макаренко. Публицистика // Режим доступа : <http://antmakarenko.narod.ru>
4. Макаренко А. С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта [Электронный ресурс] / Электронный архив А. С. Макаренко. Публицистика // Режим доступа : <http://antmakarenko.narod.ru>
5. Макаренко А. С. Педагогическая поэма [Электронный ресурс] / Электронный архив А. С. Макаренко. Художественные произведения // Режим доступа : <http://antmakarenko.narod.ru>
6. Максимюк С. П. Педагогіка : навч. посібник / С. П. Максимюк. – К. : Кондор, 2009. – 670 с.
7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2010-2021 роки [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://mon.gov.ua/images/files/>
8. Основи педагогічної майстерності : навч. посібник / В. М. Теслюк, П. Г. Лузан, Л. М. Шовкун. – К. : ДАККІМ, 2010. – 244 с.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2013

Рейдало В.

Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Украина

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА: ВЗГЛЯДЫ А. С. МАКАРЕНКО И СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье анализируются проблемы современного образования, обращается внимание на одну из главных задач высшей школы – формирование педагогической компетентности будущего преподавателя как основы его педагогического мастерства. Одновременно рассматриваются взгляды выдающегося педагога А. С. Макаренко на педагогическое мастерство преподавателя и профессиональную компетентность молодого педагога.

***Ключевые слова:** педагогические взгляды А. С. Макаренко, педагогическое мастерство преподавателя, структура педагогического мастерства, профессионально-педагогическая компетентность молодого преподавателя, составные профессиональной компетентности молодого преподавателя.*

Rejdalo V.

Cherkassy National University named after Bogdan Khmelnytsky, Ukraine

PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS OF HIGHER EDUCATION AS THE BASIS OF PEDAGOGICAL SKILLS: VIEWS OF MAKARENKO AND OF MODERN EDUCATION

The article deals with the important problems of modern education and one of the main goals of higher school – the formation of pedagogical competence of future teachers as the basis of pedagogical skills. At the same time, the author describes the views of prominent educator Makarenko on teacher pedagogical skills and professional competence of the young teacher.

***Keywords:** pedagogical views of Makarenko, pedagogical skills of teacher, the structure of teaching skills, professional and pedagogical competence of the young teacher, components of professional competence of young teacher.*

УДК 377

**ВІРА РІНКМАН
ВІТАЛІЙ ВЯЛОВ
ВІТАЛІЙ ХАРЧЕНКО**

Лозівська філія Харківського автомобільно-дорожнього технікуму
**ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
ПРИ ВИКЛАДАННІ ІСТОРІЇ**

До статті включені матеріали з досвіду роботи щодо запровадження інноваційних технологій навчання при викладанні історії.

***Ключові слова:** модульна технологія, мозковий штурм, проектна технологія, лекція, семінар, залік, консультація, розвиваюча технологія.*

Актуальність проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства вимагає від освіти вирішення завдань, які відбивають сучасне соціальне замовлення. Нові історичні повороти спричиняють нові ідеї, цінності і нові освітні реформи, що припускають формування моделі «нової людини». Ще недавно кінцевою метою освіти був випускник, який опанував знаннями в межах програми, навчальними вміннями і навичками. Сучасні методисти, психологи заявляють про необхідність формування здібностей, роблячи акцент на самоосвіту, самоконтроль. Становлення і розвиток компетентності в різних видах діяльності особистості розглядається як мета освітнього процесу.

До дійсного часу освітня практика напружувала цілий комплекс спеціалізованих творчих підходів до цієї проблеми. У викладача є можливість вивчити і визначити для себе найбільш оптимальний набір ефективних прийомів і методів, адаптувати їх у відповідному технологічному контексті. Важливо враховувати при виборі методики конструювання навчального процесу на основі диференційованого й індивідуального підходів. Великі обсяги інформації вимагають перегляду методик викладання історії. Викладач, розводячи руками, часом не знає рецепту, як якісно вивчити підручник обсягом майже 400 сторінок! Єдиним раціональним і результативним рішенням є освоєння викладачем інноваційних технологій навчання. Ними передбачені перспективні дослідницькі практикуми, лекційно-семінарська залікова технологія, проектна діяльність, творчі занурення в історичну епоху, рольові ігри, проблемне навчання.

Безпосереднім і єдиним критерієм оцінки тієї чи іншої технології навчання є особистісний ріст результатів навчання.

Викладачі історії шукають відповідь на питання: як в умовах різноманіття підручників знайти найбільш оптимальні шляхи навчання історії, що відповідають задачам розвивального навчання, зорієнтуватися в нових технологіях.

Ідеальної системи навчання, як відомо, не існує. Тому найбільш доцільним є добір методів з різних навчальних систем і застосування їх у визначених поєднаннях. Важливим є також рівень компетентності студентів (знання, вміння) і мети навчання. Викладач є носієм, організатором навчально-пізнавальної діяльності студентів, що має свої особливості на всіх ступенях навчання. Залучаючи на заняттях до навчальної діяльності студентів, викладач формує в них інтелектуальні уміння.

Тим часом викладача історії постійно турбує питання: як побудувати заняття найбільш раціонально та ефективно. Форма навчання відбиває зовнішню сторону організації навчального процесу, вона нерозривно пов'язана з відповідними їй методами. Варто мати на увазі, що коли в традиційній системі важливо визначити тип, форму заняття, щоб активізувати студентів, то в системі розвивального навчання це не є визначальним. Тут важливе створення дидактичних умов, застосування рівневих спеціальних завдань з теми, оптимальне поєднання структурних елементів заняття та інтерактивного навчання.

Заняття можуть бути різноманітними. Перелічимо деякі з них: лекція, семінар, залік, дослідження, інтегрований, диспут, захисту рефератів, конференція, екскурсія, дидактична гра (рольова, ділова), консультація, презентація. Приступаючи до планування заняття, викладачеві необхідно знати і врахувати: своєрідність теми, ступінь її вивченості, місце і роль даної теми в курсі, вихованні громадських якостей студентів, рівень здібностей студентів групи, їхню пізнавальну активність, добір навчального матеріалу, постановку мети і цілей заняття, зв'язок з попереднім матеріалом, оптимальний набір прийомів і методів.

У цілому всі ці елементи визначають вибір технології.

Технологія – це сукупність форм, методів, прийомів і засобів, застосовуваних у діяльності. Педагогічна технологія – це продумана у всіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації і проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для студента і викладача.

Метою даної статті є розглянути особливості запровадження сучасних навчальних технологій при викладанні історії.

Виклад основного матеріалу. Наш досвід засвідчує перспективність у сучасних умовах модульного навчання, система якого заснована на уявленнях про те, що кожне заняття повинно сприяти як засвоєнню інформації, так і формуванню вмій і навичок її обробки. Модульна технологія цікава і ефективна тим, що вона дозволяє сполучати нові підходи до навчання й стандартні методичні рецепти. Частиною модульної технології є рефлексія. Це реально підвищує рівень розуміння й осмислення матеріалу. Модульна технологія дозволяє варіювати темпи проходження матеріалу і його структуру, будується відповідно до індивідуальних особливостей студентів. Найбільш істотними елементами модульної технології визнаються: блокова (модульна) побудова навчального матеріалу, мотивація навчальної діяльності на основі визначення цілей, перевага самостійної, творчої діяльності на заняттях під керівництвом викладача із засвоєння знань та умій, організація самоконтролю, засвоєння навчального матеріалу на основі рефлексії студента і викладача.

Модульна технологія в порівнянні з традиційною формою навчання має ряд переваг: гнучкість (можливість диференціювання і індивідуалізації, технологічна динамічність і взаємозамінність прийомів і методів навчання, можливість прогнозування навчальної діяльності з урахуванням особливостей матеріалу і специфіки конкретного колективу студентів); прозорість і динамічність структури, етапів технології при збереженні наступності та цілісності; простота для студентів та викладача, що дозволяє досягти реальних результатів у формуванні компетентності; систематична самостійна діяльність, диференційована в парах, групах, індивідуально; питання і завдання проблемного, логічного характеру, що розвивають потребу в систематичній підготовці дома, вивченні додаткової літератури; залучення в процесі навчання компетентних помічників викладача в ролі консультантів і експертів.

Щоб уявити загальну схему модульної технології, викладачу варто чітко зрозуміти, що в сучасній педагогіці мається на увазі під поняттям «модель». Це узагальнена схема чи комплект дидактичних умов, що припускають визначену послідовність педагогічних дій викладача по організації і керуванню навчальною діяльністю студентів. Таких моделей дві: репродуктивна (традиційна) і продуктивна, пошукова.

Перспективною є проектна діяльність студентів. Цей вид діяльності багатофункціональний. Проект спонукає студента виявити інтелектуальні здібності, моральні і комунікативні якості, продемонструвати рівень володіння знаннями, здатність до самоосвіти і самоорганізації. Проектній діяльності може передувати «мозковий штурм». У процесі проекту студенти синтезують знання, інтегрують інформацію суміжних дисциплін, спілкуються один з одним. Спільна діяльність демонструє широкі можливості співробітництва.

Головними умовами успішності роботи над проектом є професіоналізм викладача, усвідомлення можливостей розвитку студентів у процесі проектної діяльності, здатність чітко, систематично виконувати сплановану роботу, прагнення студентів брати участь у роботі над проектом, спільна робота викладача та студента у проекті, наявність інформації про хід проекту.

Методика проектної діяльності передбачає обрання проблеми, обґрунтування її практичної значимості, визначення мети і поетапних задач, визначення засобів і методів досягнення мети, вибір виконавця чи команди для здійснення проекту, розподіл обов'язків, мотивація учасників.

Головні вимоги щодо виконання проекту: проект розробляється з ініціативи студентів, але може бути запропонований викладачем; проект варто зробити для найближчого оточення студентів; робота має дослідницький характер; проект педагогічно значимий, тому що студенти здобувають нові знання, будують нові відносини; проект заздалегідь спланований спільними зусиллями викладача та студентів, але допускаються зміни.

Існують етапи проектування, які містять: початковий етап (розробка ідей, констатація проблеми, збір і аналіз даних), етап розробки (вибір виконавця, формування команди, розподіл обов'язків, визначення форм і методів керування і контролю, корекція з боку

викладача), етап реалізації (підготовка наочно-графічного матеріалу, розробка аудіо-відео ряду, контроль і корекція проміжних результатів), завершення проекту (представлення і захист проекту, оцінка і підведення підсумків, обговорення результатів, які пізнавальні і моральні знахідки були придбані).

В процесі навчання запроваджується технологія «мозкового штурму» яка включає своєрідні правила, а саме: вибір ведучого при рівноправному положенні всіх учасників, можливі лише уточнюючі питання, заохочення і підтримка партнерів, неприйняття критичних зауважень, можливі доповнення і комбінування ідей, чіткість і узагальненість суджень, ідей, доброзичливий настрій і розкутість учасників, активність усіх учасників команд.

Для кращого результату використовується поетапна методика «мозкового штурму». На першому етапі формується навчальна проблема, визначаються умови і правила колективної роботи. Утворення робочих груп по 3-5 студентів і експертної групи. На другому етапі проводиться експрес-розминка. На третьому вирішення поставленої проблеми, висловлення учасниками груп своїх ідей, експерти фіксують ідеї, роботу кожного. На четвертому етапі експерти обговорюють підсумки роботи груп, оцінюють кращі результати, повідомляють про підсумки роботи.

Для викладачів історії оволодіння лекційно-семінарсько-заліковою технологією не є складним. Але варто освоїти наступні технології: підготовка до лекції, семінару, заліку, дискусії, консультації; організація навчальної діяльності; керування навчальною діяльністю; самоаналіз результатів навчання.

Лекційно-семінарсько-залікова технологія – системний комплекс дидактичних умов, що включає оптимальні форми, методи і засоби, що забезпечують раціональні шляхи навчання і розвитку студентів. Це модульна технологія. Лекція, семінар, залік у єдності реалізують задачі навчання і розвитку. Застосування даної технології дозволяє швидкими темпами, якісно вивчити великі блоки навчального матеріалу.

Лекція – форма організації навчального процесу, що орієнтує на вивчення теми, засвоєння основних подій, зв'язків, закономірностей. У ході лекції викладач акцентує увагу студентів на основних думках, ідеях теми. Лекція дозволяє показати студентам у більш узагальненому вигляді ті явища, в основі яких лежать конкретні події, докладно описані в тексті підручника. Особливість лекції у використанні елементів бесіди, проблемних і розвивальних ситуацій, відпрацювання понять із метою активізації учнів.

Семінар – заняття, що являє собою групове співробітництво студентів і викладача по обговоренню проблеми. Це не спосіб перевірки й оцінки навчальних досягнень студентів а специфічна форма організації навчально-пізнавальної діяльності, що припускає творче вивчення програмового матеріалу. Виступи на семінарах вимагають ретельної самостійної підготовки студентів, роботи з першоджерелами, схемами, таблицями, картами. Методична цінність семінару полягає в тому, що забезпечується розвиток самостійного мислення у студентів, формуються інтелектуальні уміння. Неприпустиме перетворення його на механічне заслуховування підготовлених доповідей. Семінари можна підрозділити на такі види: вивчення нового матеріалу; інтегрований; комбінований; повторювально-узагальнюючий.

Викладачеві важливо визначити значимість семінару в досліджуваній темі, розвитку студентів і відповідно до цього визначити його тип і зміст.

Залік – форма перевірки знань і навичок, отриманих на семінарських і практичних заняттях. Залік – форма розвитку учнів, їхньої самоосвіти і самонавчання, перевірки і контролю знань і вмінь. За змістом заліки класифікуються на: розвивальні (питання і завдання дослідницького характеру), коригувальні, контролюючі. У залежності від педагогічних задач визначається тип заліку. За формою організації заліки класифікуються в такий спосіб: усні, письмові, письмово-усні, комп'ютерні.

Найбільш оптимальним варіантом реалізації лекційно-семінарсько-залікової системи є модульне вивчення матеріалу (лекція – семінар – консультація – залік), що дозволяє

розширювати, поглибити роботу над змістом навчальних курсів, формуючі науковий потенціал особистості.

Консультація – додаткова допомога викладача в засвоєнні предмета. Лекції, позаурочні заняття необхідно проводити перед підсумковим семінаром, заліком, самостійною роботою. Консультація може бути елементом будь-якої модульної технології.

Як показує практика, консультації потребують як окремі студенти, так і цілі групи. Її варто розглядати як методичну технологію, що припускає сукупність методів і засобів, що сприяють засвоєнню навчального матеріалу. Темі консультації визначаються викладачем відповідно до інтересів і потреб студентів. Причому, консультації можуть бути як змістового плану, так і зі способів формування загальноосвітніх інтелектуальних умінь (спостереження, слухання, читання самоконтроль).

Для досягнення ефективного результату використовуються розвивальні технології. Створення занять на основі творчості, співробітництва – копіткий, важкий і тривалий процес перебудови мислення студентів зі схеми: «почув – запам'ятав – переказав» до схеми: «пізнав (шляхом пошуку) – осмислив – сказав – запам'ятав».

Питання і завдання на творчому занятті не завжди супроводжуються «лісом» рук, оскільки розумовий процес не завершується блискавично й одночасно в усіх. На «творчих» заняттях не почувеш тиші, такі заняття частіше запам'ятовуються студентам, вони більш результативні в особистому розвитку.

Система розвивального навчання орієнтується на розвиток пізнавальних функцій (мислення, сприйняття, пам'яті), але більшою мірою – на процес становлення студента як суб'єкта різноманітних форм людської діяльності, в тому числі навчальної. Формування і розвиток інтелектуального потенціалу має визначену послідовність, що включає етапи: сприйняття навчального матеріалу, його осмислення, доведення до розуміння внутрішніх зв'язків і протиріч, запам'ятовування і збереження в пам'яті, застосування засвоєного в практичній діяльності.

Розвивальне навчання – спеціально організоване, відповідно до законів психічного розвитку студентів, навчання. Система розвивального навчання являє собою комплекс взаємозалежних дидактичних умов і специфіки психічних процесів у студентів на різних етапах навчання. Його метою є формування людини, здатної самостійно ставити перед собою ті чи інші задачі, знаходити оптимальні засоби і способи їх вирішення. Кінцева мета розвивального навчання – забезпечення умов становлення студента як суб'єкта навчальної діяльності.

Методом розвивального навчання, формування навчальної діяльності розглядаються навчальні завдання. Цей метод має три складові: створення мотиву діяльності, постановка навчальної мети, організація оцінки знайденого способу дії. В основі роботи зі студентами лежить навчальне завдання – ситуація, коли необхідно знайти відповідь, а засобів до цього не завжди достатньо. Ситуація припускає знаходження способу дії, а не зміну предмета. Процес рішення навчального завдання складається з таких етапів: мотивація, аналіз проблеми, пошук і рішення проблеми на основі відомого алгоритму, доказ і обґрунтування правильності рішення, реалізація і перевірка рішення, а в разі потреби – його корекція. Навчальні завдання повинні носити глибокий, аналітичний характер і бути спрямовані на розвиток творчих здібностей студентів.

Урахування пізнавальних можливостей студентів становить основу для добору історичного матеріалу, ефективної спільної діяльності викладача і студента. Робота викладача ґрунтується на організації самостійної пізнавальної діяльності студентів. Вивчення програмового матеріалу припускає реалізацію інтегрованого підходу, проблемно-пошукових, розвивальних підходів.

Висновки. Сучасність пропонує широке поле для вибору ефективних шляхів викладання. Чільне завдання викладача – вибір і освоєння навчальних технологій, що найбільшою мірою здатні використати як навчальний, так і розвивальний потенціал навчального курсу.

Список використаних джерел

1. Безпалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Безпалько -М.: Педагогика, 1989.- 345 с.
2. Бесєдіна Л.М. Педагогічна майстерність, активні методи навчання та методична робота у навчальних закладах: Методичний посібник. Вид. 2-ге, перероб. і доп. / Л.М. Бесєдіна, О.І. Сторубльов. – К.: Логос, 2009. – 204 с.
3. Грушевська І.В. Використання інтерактивних методів у процесі підготовки майбутніх істориків / І.В. Грушевська // Організація навчально-виховного процесу: досвід роботи ВНЗ. - В. 11. / За ред., С.Ф. Світельської. К.: Інтак, 2007. – С. 154 – 159.
4. Головатенко А. Модульна технологія на уроках історії / А. Головатенко // Історія. – 1996.- №23.- С. 7-12.
5. Дегтярьова Г.А. Підготовка педагога до проведення сучасного уроку в умовах інформатизації освіти: Навчально-методичний посібник / Г.А. Дегтярьова, Т.В. Паперова. – Х.: ХАНО, 2011. – 220 с.
6. Загвязинський В. І. Теорія навчання. Сучасна інтерпретація/ В.І. Загвязинський. – К.:Академія, 2001.- 456 с.
7. Методика викладання історії і суспільствознавства: Науково-методичний збірник. В. 3.- К.: Радянська школа, 1980. – 168 с.
8. Онищенко В.І. Оптимізація освітньої діяльності – запорука координації знань /В.І. Онищенко // Методика викладання історії та суспільствознавства: НМП на допомогу педагогу. – В. III. – К., 2012. – С. 78-84.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2013

Ринкман В.

Вялов В.

Харченко В.

Лозовской филиал Харьковского автомобильно-дорожного техникума, Украина

ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ

В статье представлены материалы из опыта работы по внедрению инновационных технологий обучения при преподавании истории.

Ключевые слова: модульная технология, мозговой штурм, проектная технология, лекция, семинар, зачет, консультация, развивающая технология.

Rinkman V.

Vyalov V.

Harchenko V.

Lozova Branch of automobile and road college, Ukraine

IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE STUDY OF HISTORY

In the article presents the experience of the implementation of innovative learning technologies in the teaching of history.

Keywords: modul technic, brain storm, progetc technology, lecture, seminar, test, consultation, developing technology.

УДК 93/94

СВЕТЛАНА РОМАНОВИЧ

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
Оренбургского государственного университета, Россия

СОВРЕМЕННОЕ ПРОЧТЕНИЕ А.С. МАКАРЕНКО ПО ВОПРОСУ ВОСПИТАНИЯ БЕСПРИЗОРНИКОВ

Статья посвящена актуальной проблеме беспризорности несовершеннолетних детей. Представлен краткий обзор научных исследований, приведены данные статистики и примеры борьбы с этим сложным социальным явлением, которое, по мнению журналистов, угрожает национальной безопасности РФ. Проанализировано наследие А. С. Макаренко и возможность применения его опыта трудового воспитания для работы с беспризорными детьми в современных условиях. Статья имеет междисциплинарный характер, находится на стыке педагогики, истории, социологии, поэтому будет интересна широкому кругу исследователей.

***Ключевые слова:** беспризорность, педагогика А.С. Макаренко, теория воспитания, трудовое воспитание, беспризорники, «дети улиц», социальное сиротство.*

Все страны мира неоднократно сталкивались с проблемой беспризорности несовершеннолетних и предпринимали немало усилий для ее решения, однако до сих пор окончательно справиться с ней не удалось. Это явление приобретает массовые масштабы в периоды войн, экономических кризисов и социально-политических потрясений. В современных условиях она характерна не только для третьего мира, но и стран с развитой экономикой и отлаженными службами социального обеспечения, таких как Германия, Великобритания и США. В 2001 году по оценкам ООН в мире насчитывалось 150 млн беспризорных детей в возрасте от 3 до 18-ти лет, и число их растет с каждым днем. Некоторые неофициальные источники полагают, что это число увеличится до 800 миллионов к 2020 году [13]. Многие из них вынуждены работать на улицах, чтобы поддержать свои семьи. Около 40% этих детей не имеют жилья.

Следует отметить, что пути преодоления этой проблемы в разных странах разные. В Германии, например, решают вопросы беспризорности путем установления контакта с детьми, которые оказались никому не нужными. Для этого в педагогических вузах Гейдельберга и Фрейбурга на отделении «Образование для беспризорных детей» готовят специалистов для работы с «детьми улиц». В рамках социального проекта они преподают в «уличной школе», которая располагается в «свободной зоне» на окраине города Мангейм. [3]. Но не везде есть примеры столь целенаправленной ликвидации сложного и опасного для общества социального вызова.

В России и странах ближнего зарубежья самым известным автором, писавшим когда-либо о воспитании беспризорных детей и детей-сирот, является А. С. Макаренко. В своей «Педагогической поэме» он рассказывает о становлении, буднях и развитии колонии им. М. Горького, воспитанниками которой были малолетние беспризорники, правонарушители и преступники – дети, для которых улица была родным домом. А.С. Макаренко ставил своей целью воспитать уважающую себя личность, которая сможет своим трудом, а не преступлениями обеспечить себе жизнь. Наши, современные беспризорники, мало чем отличаются от детей тех лет. Окружающий их мир изменился, иными стали причины, которые привели этих ребятшек на улицы городов России, но проблемы, остались неизменны: нет жилья, еды, медицинской помощи, любви и

внимания, понимания и заботы. У этих детей нет социального опыта, они плохо адаптированы к обычной жизни в социуме.

Проблемы беспризорных и социальных сирот не новы и за последние десять лет многократно поднимались в СМИ и изучались учеными разных областей знаний. К политико-правовым исследованиям можно отнести труды: В. И. Куфаева, Б. П. Прудникова, Е. Г. Слуцкого и др. Юристы в своих работах, как правило, утверждают, что одними административно-правовыми мерами не удастся преодолеть это сложное социальное явление. Они предлагают не только предупреждать беспризорность, безнадзорность, но и проводить реабилитацию подростков, оказавшихся в сложной жизненной ситуации.

Социально-психологические портреты современных беспризорников в последние годы пытались создать М.К. Горшков, Ф.Э. Шереги [4]. Методам воспитательного воздействия на несовершеннолетних, а также психолого-педагогическим мерам профилактики беспризорности посвящены научные труды П.П. Блонского, В.Г. Краснова, А.В. Луначарского, А.С. Макаренко, А.В. Мудрика, и др.

Анализ социального явления беспризорности путём описания её состояния, причин и мер профилактической работы и социальной адаптации проводился социологами Н.М. Байковым, Л.Т. Дулиновой, Т.Н. Успенской и др.

Исторический аспект развития беспризорности в масштабах страны освещен в публикациях А. Н. Кривоносова, А. Ю. Рожкова, А. А. Славко, а на примерах отдельных регионов – в работах Ф. Б. Беспалова, Т. М. Горемыкина, С. В. Романович. Зарубежные историки Алан М. Болл, Катриона Келли, Шейла Фицпатрик, также освещают проблему беспризорности в разные периоды существования России.

Советская система воспитания несовершеннолетних правонарушителей, предложенная выдающимся педагогом А. С. Макаренко, широко изучается за рубежом. Например, в Германии в течение длительного времени на базе Марбургского университета под руководством Г. Хиллига функционирует лаборатория «Макаренко-реферат».

Несмотря на широкую освещенность вопроса беспризорности в научной литературе данная тематика продолжает носить актуальный характер и требует не только пристального рассмотрения, но и незамедлительных мер в качестве прикладных исследований.

В процессе написания данной статьи мы стремились проанализировать актуальность опыта и наследия А. С. Макаренко для работы с беспризорными детьми в современных условиях.

Спустя почти век мы вновь и вновь возвращаемся к историческому наследию А. С. Макаренко, удивляясь современности звучания его педагогической теории и восхищаясь беспрецедентным практическим опытом работы с беспризорными детьми. Сегодня именно эта часть макаренковской педагогической теории звучит особенно актуально – Россию захлестнула третья волна беспризорности. В связи с этим возникает ряд вопросов, ответы на которые, на наш взгляд, можно найти в трудах Антона Семеновича Макаренко.

По данным статистики число беспризорных в современной России колеблется от 100 тыс. до 4 млн. человек [4, 483]. Эти дети ведут асоциальный образ жизни. Они не учатся в школе, многие из них или не умеют читать, или читают по слогам. Большинство никогда не были на приеме у врача и не проходили медицинский осмотр. Среди журналистов бытует также мнение, что 60% «уличных детей» со временем становятся уголовниками. Некоторые журналисты утверждают, что беспризорников в России уже 7 миллионов (если учесть миграционный поток из стран СНГ) [10].

Никто не может назвать точных данных, но все пытаются разобраться в причинах этой разногласицы. В своей статье А. Перлин утверждает, что завышенные цифры беспризорности нужны для получения прибыли. В частности он пишет: «Внимание, господа эксперты! В России нет учёта беспризорных, потому что их ловят, отмывают,

дезинфицируют и отправляют в детский дом (место пребывания). Это ужасно недемократично, согласен! Но на какой учёт их ставить, если после этой процедуры дети перестают быть беспризорными? Сколько таких ребятешек ежегодно задерживается? Не знаю, но явно не миллионы и даже не тысячи... Количество борцунов с беспризорностью у нас в разы превышало количество непосредственно беспризорных уже в середине нулевых. И до сих пор под жалобный плач о мифических миллионах бездомных детишек пилится вполне реальные миллиарды. Сколько за год? А вот не знаю, ибо не могу найти данных. Но подозреваю, что много – явно не меньше, чем в 2006 году!» [9]. Итак, по утверждению А. Перлина, явления беспризорности в России нет, его выдумали, чтобы отмыть деньги и получать прибыль; что ж каждый имеет право на свое мнение.

Однако есть и другие суждения. Так, по соображению С. К. Жилиевой, различение в статистике обусловлено несколькими причинами, одна из которых – «отсутствие в законодательстве России ... четкой терминологии: беспризорные дети – этот термин чиновники сейчас вообще стараются не употреблять» [5]. Смешение терминов, приводит к проблеме с подсчетами, так как беспризорные, безнадзорные, дети, попавшие в тяжелую жизненную ситуацию, и социальные сироты – все это разные категории детей. Работают с этими категориями разные ведомства, следовательно, и подсчеты ведутся разными методами либо вообще не проводятся. «В результате МВД дает одни данные, Минздравсоцразвития – совсем другие. У представителей общественных организаций, которые работают с этой проблемой, – третьи данные. ЮНЕСКО также проводила исследование – у них свои цифры» [5]. Со Светланой Константиновной трудно не согласиться, действительно нет организации и единой государственной программы действий, поэтому и возникают никем не проверенные данные статистики и необоснованные сравнения. Бесспорно, беспризорничество как явление объединяет несколько эпох нашей истории (Гражданскую и Великую Отечественную войны, периоды коллективизации и массовых репрессий), когда мы фиксировали рост числа осиротевших детей. Но следует осознавать, что в каждую из этих эпох оно имело совершенно разные корни, поэтому нет смысла проводить исторические сравнения, аналогии и параллели. Тем более отрешиваться и говорить о надуманности сложившейся в стране ситуации. Нужно уметь извлекать уроки из своей истории и не повторять ошибок прошлого – в этом, на наш взгляд, и заключается сущность исторического развития.

Если «спросить» мнение А. С. Макаренко по этому вопросу, то через десятилетия его суждения поражают своей прозорливостью: «Беспризорные 1921-1924 гг. уже давно исчезли... Наш теперешний беспризорный ... – это, прежде всего ребенок, потерявший семью. Причин этому много: более свободная форма семьи, отсутствие принудительного сожительства, более напряженное движение человека в обществе, большая загруженность отца и матери работой, отход женщины от семейной ограниченности, материальные и прочие формы противоречий» [6, 204]. Итак, Антон Семенович ведет речь не о беспризорных, к которым привыкла Советская Россия в 20-е годы XX века, а социальном сиротстве, которое имеет место и сегодня в РФ.

Для работы с детьми, которые волей судеб оказались не нужны родителям и ведут свою жизнь «в трущобах городских», подходит проверенная временем система трудового воспитания, созданная А.С. Макаренко. Эта теория прошла исторически сложный и вернистый путь от постоянной критики и осуждения за «несоветские» методы воспитания, «буржуазную скаутскую методу», опасное совместное пребывание в колонии-коммуне мальчиков и девочек и пр. до широкого мирового признания.

Столкнувшись впервые в 1920 году под Полтавой с малолетними беспризорниками, большинство которых были не просто правонарушителями, но закоренелыми преступниками, он начинает строить с ними колонию им. М. Горького. Возможно, именно тогда А.С. Макаренко совершил свое главное открытие: сердцевиной системы воспитания является детский коллектив как органичное целое, как «трудовая община». Он осознает, что, только научив детей правильным человеческим отношениям, оградив их от превратностей судьбы и приобщив к основам жизнедеятельности в социуме, ему удастся

вернуть их к нормальной жизни. Для этого было необходимо преодолеть изоляцию воспитания от трудовой жизни. Антон Семенович решается на первый в мире грандиозный эксперимент по гражданскому воспитанию личности, в основе которого лежало трудовое воспитание. Помимо труда по организации быта и жизни колонии, он начинает привлекать детей к труду серьезному. Сначала на благо собственно детского коллектива (благоустройство помещений, обработка полей, уход за скотом), что осуществлялось базе колонии им. М. Горького, а затем в коммуне им. Ф. Дзержинского к более серьезному промышленному производству на благо всей страны. В 1930 году стали производить «электрощлифовки» и «сверлилки», последние экспортировались и давали 5 млн. чистой прибыли. С апреля 1932 года колонисты перешли на производство первых в СССР фотоаппаратов марки «ФЭД». Производство оказалось удачным и фотопродукция была выставлена на международной выставке. Посетители решили, что это оптика фирмы «Цейс», но узнав, что она «сделана в СССР», да ещё бывшими беспризорниками, отказывались верить, восприняли как «советскую пропаганду». «ФЭД» – 350 деталей, сложная механика, оптика. 1500 операций по изготовлению и сборке [1, 34]. Действительно, трудно было поверить, что сложнейшая техника, собиралась руками мальчиков и девочек, которые работали в день всего по четыре часа в свободное после школьных занятий время. Их руками в 1934 году было собрано всего 1800 фотоаппаратов, а через год в 1935 уже 15000.

Недоверие к методам А. С. Макаренко приводило к постоянным проверкам и инспекциям, только за пять лет с 1927 по 1932 годы коммуну посетили 214 делегаций: 87 из СССР и 127 из других стран. Никто не верил, что малолетние преступники и беспризорники могут не только жить без заборов, решеток на окнах, карцеров, конвоиров и контрольно-пропускных пунктов, но даже без воспитателей, самостоятельно решая вопросы организации своей жизни. Убедившись лично, восхищались, пытались перенимать опыт.

В течение 16 лет практически круглосуточной работы с детьми А. С. Макаренко создал 2 колонии, по его собственному убеждению «каждая из них хороша в своем роде и каждую развалили в момент наибольшей высоты...». Бесконечные нападки и травля привели к трагическому финалу – сердце замечательного педагога не выдержало. Но результаты практической работы превзошли все ожидания, так как самым важным «предметом труда» Антона Семеновича были люди, человеческие характеры, судьбы. Малолетние преступники и беспризорники, пройдя «университеты» колонии, стали достойными гражданами своей страны. Например, Н. Ф. Шершнева стал почетным гражданином Комсомольска-на-Амуре, А. Н. Землянский – почетным гражданином Харькова, В. В. Постников – почетным гражданином Монгольской Народной Республики. Я. В. Конисевич – первым из воспитанников А. С. Макаренко получил орден за спасение испанских детей в 1939 году. Питомцы А.С. Макаренко пополнили ряды квалифицированных рабочих, инженеров, военных, врачей, актеров. Многие продолжили дело своего учителя и стали талантливыми воспитателями: С. А. Калабалин, З. С. Клямер, Л. Н. Морозов, Н. А. Швед, А. Г. Явлинский, И. И. Яценко.

Признание педагогики Макаренко началось через год после его смерти. А «вынужденное» широкомасштабное подтверждение эффективности его трудовых методов воспитания пришло в годы Великой Отечественной войны.

К станкам в годы войны были мобилизованы не только школьники и выпускники детских домов и интернатов, но и беспризорники. Их руками в тылу ковалась победа. То, что в годы макаренского эксперимента было лишь единичным фактом, стало массовым явлением в годину трудных для страны испытаний. Для беспризорников создавались РУ и специализированные школы ФЗО, пусть это были не коммуны в чистом виде, но принцип доверия важного, ответственного труда, который дети и подростки осуществляли наравне со взрослыми, был явно заимствован у Макаренко. При детских домах создавались производственные мастерские. Например, на территории Южного Урала наибольший размах их деятельность получила в Челябинской области, где активно

работало 79 мастерских [12, 139]. Наряду с деятельностью в промышленности школьники, воспитанники детских домов и интернатов Южного Урала принимали участие в работе аграрного сектора страны. За годы войны учащиеся в Чкаловской области выработали 6 млн. трудодней, в Курганской – только за 1943-1944 годы – 3,5 млн. трудодней [14, 217]. Здесь в годы войны было создано 270 комсомольско-молодежных тракторных бригад и 500 звеньев высокого урожая, которые служили примером в работе всем трудящимся области [11, 116]. Все те, кто прошёл этот сложный путь военного взрождения у рабочего станка и в поле, оказались востребованными и достойными людьми. Они знали цену не только жизни, но и труду.

В послевоенные годы этот бесценный опыт трудового воспитания был возведен сначала в ранг государственной политики (50-60-е годы XX века), а затем постепенно превратился в профанацию (в 90-е годы XX века). За последние пять лет из 40 запланированных специальных учебно-воспитательных учреждений для детей и подростков открыли только четыре. Система спецшкол (их осталось 36) и спецПТУ (их – 16) обеспечивает потребность в содержании и обучении несовершеннолетних правонарушителей не более чем на семь-восемь процентов. В 61 регионе страны вообще нет ни одного детского учреждения закрытого типа. В Москве вместо 700 необходимых приютов – всего 14 [7]. Но даже те из беспризорников и социальных сирот, кто оказался в специализированных детских учреждениях и прошел там обучение, оказываются в дальнейшем за забором благополучной жизни. По статистике, каждый третий выпускник интерната к 30 годам либо погибает, либо садится в тюрьму [8]. Почему так происходит? Вероятно потому, что выполняя формальные государственные задачи, мы забываем о том, о чем Антон Семенович думал в первую очередь, а именно: как его воспитанники будут жить дальше, сумеют ли правильно рассчитать и потратить заработанные деньги? Сумеют ли создать семью и правильно воспитать своих детей? Поэтому и привлекал их мудрый педагог к обсуждению вопросов распределения заработанных денег, учил планировать материальную сторону своей жизни. Воспитанники – мальчики и девочки – жили и работали вместе, постигали азы уважительного отношения друг к другу. А со временем в коммуне отказались от специально оплачиваемых воспитателей, создавая разновозрастные отряды, где старшие коммунары участвовали в воспитании младших. А. С. Макаренко учил взаимодействию, которому, как нам сейчас кажется, может научить только семья. Во время нахождения в колонии ребята получали навыки самообслуживания, для этого привлекались для работы на кухне, сами убирали помещения и озеленяли двор и т.п. Самое важное – они сами планировали и совершали покупки на рынке, в аптеке, магазине, для этого создавались специальные комиссии. Антон Семенович, по воспоминаниям колонистов, вел записи, в которых отмечал, кто выполнял какой вид работ, кто был командиром отряда, бригады и пр. Зачем? Он был уникальным управленцем, который позволял детям попробовать себя в разных жизненных ситуациях, пусть даже конфликтных, что позволяло успешно подготовить их к будущей самостоятельной взрослой жизни.

Сегодняшние выпускники интернатов и детских домов вырастают в искусственно созданной модели социума, они инфантильны и уверены, что о них обязаны заботиться. Общество само их к этому приучает: сегодня достаточно большие средства выделяются на содержание сирот, кроме того, сейчас много благотворительных организаций, которые к каждому празднику несут и везут подарки. По окончании детского учреждения дают большое выходное пособие, предоставляется бесплатное жильё, если ребенок поступает в высшее учебное заведение (кстати, вне конкурса), то и там продолжается довольно «жалывная» жизнь. Все это, бесспорно, правильно, важно и нужно. Мы не предлагаем современных детей поставить в те условия, в которых вынуждены были выживать беспризорники 20-х годов XX века. Нет! Все социальные нормы и льготы, существующие сегодня, нужны, важны и, безусловно, обязательны! Мы предлагаем приложить к нашим сегодняшним социальным достижениям технологию А. С. Макаренко, чтобы вложенные в этих детей деньги не были напрасной тратой, а стали подспорьем для дальнейшего роста, процветания и благополучия

вчераших беспризорников, чтобы они больше никогда не вернулись на «дно» нашей жизни и не пополнили армию асоциальных элементов.

Хочется отметить, что положительный опыт такой работы с беспризорниками есть и в современной России. Правда к наследию А.М. Макаренко нас подтолкнули европейские эксперты, выделившие на программу адаптации беспризорников из трех регионов России (Ленинградской, Псковской областей и Адыгеи) около двух миллионов евро. В рамках эксперимента для них были созданы профессиональные курсы, после посещения которых дети из неблагополучных семей приобретают профессию фермера, парикмахера или официанта. В Пскове, например, тридцать трудных подростков занимаются фермерством. Для этого бывшего школу обновили, построили теплицы, мастерские и даже купили трактор. В Адыгее на базе профессионально-технического училища неблагополучные ребята создают свое собственное телевидение. Они самоотверженно осваивают телевизионные профессии. Сами готовят передачи, монтируют материал, демонстрируя при этом высокий профессиональный уровень, который отметил первый заместитель министра образования и науки республики. Еще одним нововведением адыгейцев стали так называемые «семьи сопровождения». Это обычные люди, которые без всякой дополнительной платы берут в свою семью ребенка, оставшегося по какой-либо причине без внимания родителей [2].

Подводя итоги, хочется еще раз отметить, что опыт А. С. Макаренко по работе с беспризорными детьми и малолетними преступниками, является уникальным и практически жизнеспособным, его стоит распространять и применять в современных условиях. Технология трудового макаренковского воспитания успешно прошла апробацию временем и подтвердила, что, работая с беспризорниками, необходимо мыслить масштабно. Нужно думать об их завтрашнем дне. Надо ответственно и конкретно подходить к каждому ребенку и нести ответственность за его судьбу не только сегодня, здесь и сейчас, но и в будущем, дав им в руки профессию, опыт и понимание правил жизни в социуме.

Список использованных источников

1. Бескина Р.М. Идеи А.С. Макаренко сегодня / Р.М. Бескина, М.Д. Виноградова // Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология». – М.: Знание, 1988. – № 10.
2. Беспризорники российские — деньги европейские <http://www.straybaby.ru/dengi.php>
3. В вузах Германии начали готовить педагогов для улицы. – Режим доступа: <http://www.straybaby.ru/news12.php>
4. Горшков М.К. Молодежь России: социологический портрет / М.К. Горшков, Ф.Э. Шереги. – М.: ЦСПиМ, 2010. – Режим доступа: <http://www.univer5.ru/sotsiologiya/molodezh-rossii-sotsiologicheskiiy-portret/Page-126.html>
5. Жилиева С. К. К вопросу о состоянии беспризорности несовершеннолетних в современной России / С.К. Жилиева. – Режим доступа: <http://www.center-bereg.ru/1357.html>
6. Макаренко А. С. Педагогические сочинения / А.С. Макаренко. – М. Педагогика, 1983. – В 8-ми томах. – Т. 1.
7. Миронов Б. Приговор убивающим Россию. Дети – наше будущее? / Б. Миронов. – Режим доступа: <http://www.russia-talk.com/rf/Mironov-death.htm>
8. Нарышкина А. Ничейные дети / А. Нарышкина. – Известия. – 9 июля. – 2003. – Режим доступа: <http://izvestia.ru/news/278747>
9. Перлин А. Ложь во спасение бабла: кому нужны миллионы беспризорников в России / А. Перлин. – Режим доступа: http://www.odnako.org/blogs/show_21681/
10. Попова Н. «Охранная грамота» для чумазого Гавроша / Н. Попова. – Аргументы недели. – 21 февраля. – 2011.
11. Романович С.В. Борьба с детской безнадзорностью и беспризорностью на Южном Урале в годы Великой Отечественной войны :1941-1945 : дис. канд. ист. наук : защищена 26.12.2006 / С.В. Романович. – Оренбург : Изд-во ОГУ, 2005. – 238 с.
12. Сперанский А. В. В горниле испытаний. Культура Урала в годы Великой Отечественной войны (1941-1945) / А.В. Сперанский. – Екатеринбург, 1996.
13. Статистика, 2008. – Режим доступа: <http://www.straybaby.ru/statistic.php?idg=31>

14. Черник С.А. Советская общеобразовательная школа в годы Великой Отечественной войны. М. Педагогика. 1984.

Стаття надійшла до редакції 04.02.2013

Романович С.

Орський гуманітарно-технологічний інститут (філія) Оренбурзького державного університету,
Росія

СУЧАСНЕ ПРОЧИТАННЯ А.С. МАКАРЕНКА З ПИТАННЯ ВИХОВАННЯ БЕЗПРИТУЛЬНИКІВ

Стаття присвячена актуальній проблемі безпритульності неповнолітніх дітей. У ній представлений короткий огляд наукових досліджень, наведені дані статистики і приклади боротьби з цим складним соціальним явищем, яке, на думку журналістів, загрожує національній безпеці РФ. Автором проаналізована спадщина А. С. Макаренка і можливість застосування його досвіду трудового виховання для роботи з безпритульними дітьми в сучасних умовах. Стаття має міждисциплінарний характер, знаходиться на стику педагогіки, історії, соціології, тому буде цікава широкому колу дослідників.

Ключові слова: безпритульність, педагогіка А.С. Макаренка, теорія виховання, трудове виховання, безпритульні, «діти вулиць», соціальне сирітство.

Romanovich S.

Orsk Humanities Technological Institute (branch) of the Orenburg State University, Russia

MODERN INTERPRETATION OF A. S. MAKARENKO ON EDUCATING HOMELESS CHILDREN

Article is devoted to the problem of homelessness among young children. It provides an overview of researches, statistics and examples of combatting this complex social phenomenon which, according to journalists, threatens the national security of the Russian Federation. The author has analyzed the heritage of A. Makrenko and the possibility of application of his experience of labor education for working with homeless children in the modern world. The article has an interdisciplinary character, it is at the intersection of pedagogy, history, sociology, and so it will be interesting to a wide range of researchers.

Keywords: homeless, pedagogy of A. S. Makarenko, theory of education, labor education, homeless, "street children", social orphanhood.

УДК 373.6

АНАТОЛІЙ САМОДРИН

Кременчуцький інститут Дніпропетровського університету
імені Альфреда Нобеля

ІЛОНА БОБЕР

Кременчуцька гімназія № 5 імені Т. Г. Шевченка

В.І. ВЕРНАДСЬКИЙ, А.С. МАКАРЕНКО, В.О. СУХОМЛИНСЬКИЙ: ШЛЯХ ДО РОЗУМНОЇ ШКОЛИ

Стаття торкається проблем досконалості системи освіти України, трансформації освітнього простору в нову якість – ноосферну, здатності школи ХХІ ст. забезпечувати відповідну соціальну свідомість і нову етику.

Ключові слова: освіта, профільне навчання, особистість, етика, ноосфера.

Актуальність теми. 12 березня 2013 року виповнюється 150 років від дня народження Володимира Івановича Вернадського. Його думки про перехід біосфери в стан, коли в її складі посередництвом homo sapiens утворюється ноосфера – сфера розуму, тобто, коли «освічене людство» стає наскрізним провідником мислительної енергії (на вершині: наукова думка – homo sapiens sapiens) стає своєрідним нейронним полем – мозком біосфери, набувають все більшої актуальності й прискіпливої уваги педагогів. Світ стрімко олюднюється і людина в нім стрімко освічується... А 13 березня 2013 року – 125 років від дня народження геніального педагога Антона Семеновича Макаренка – автора проективної педагогіки. Її людиномірний відтінок – людинознавство, особистість,

педагогіка серця – розробляє і втілює Василь Олександрович Сухомлинський, якому в 2013 році виповнюється лише 95 років, а світ вже сповна користується його досвідом.

Разом цих мислителів відмічаємо в історії як взаємообумовлене начало розумної школи ноосферної епохи з координатами: труд, творчість, капітал. Додамо – цих геніїв об'єднала Кременчуцька земля. В.І. Вернадський значних своїх успіхів досягне завдячуючи вивченню Кременчуччини (1890-1891 рр.), родовід А.С. Макаренка – з Кременчука (з Крюкова – правобережна стосовно Дніпра частина міста), В.О. Сухомлинський родом з с. Василівка Онуфріївського району Кіровоградської області, до останнього працював в с. Павлиш цього ж району (15 км від Кременчука) – територія Онуфріївського району належить до Кременчуцького біосферного регіону.

Нині, продовжуючи наукові традиції своїх геніальних попередників, Кременчуцький інститут Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля, отримавши згоду МОНМС України з упровадження Науково-навчального комплексу багаторівневої безперервної освіти «Профільна освіта регіону» в практику Кременчуччини (наказ МОНМС України № 1193 від 14.10.2011 р.), науково прагне діяти як системна ланка неперервної освіти «школа – ВНЗ – соціальний інститут» – освітній округ регіону. Його географія охоплює освітні заклади і установи Кременчука, Комсомольська, Кременчуцького, Глобинського, Козельщинського районів Полтавської області; Світловодська, Світловодського і Онуфріївського районів Кіровоградської області. До складу комплексу входять: ВНЗ I-III рівнів акредитації – 1, ВНЗ 1-2 рівнів акредитації – 3, ЗОШ – 20. Комплекс відкритий для нових його членів.

Ноосфера – охоплення біосфери людським розумом з метою забезпечення сталого розвитку планети – ойкумени. Розумна школа – ланка мислячої з посередництвом людини-педагога-учня природи. Без переносу поняття «ноосфера» в контекст психології навчання практичне застосування поняття «ноосфера» до педагогіки неможливе. І В.І. Вернадський, і А.С. Макаренко, і В.О. Сухомлинський як учителі – були насамперед психологами від Бога. Слідом за М.Ф. Федоровим (колективна справа) [23], академік В.І. Вернадський [5; 6], поряд з психологами В.М. Бехтеревим (безсмертя особистості) [3], Г.І. Челпановим (апріорна думка) та його учнем біологом М.Г. Холодним [24] (антропоцентризм в поєднанні з антропокозізмом) та ін. через свої науково-світоглядні праці проводить червоною ниткою термін «особистість» і багаторазово (понад 110 разів) звертається до нього, встановлюючи «єдність людей як закон природи». Звідси для педагогіки ХХ століття а пріорі маємо ідею побудови колективного творчого труда не лише на політичному рівні (ідеологічне гасло), а на світоглядно-науковому: синхронізація процесу «особистість – соціум – природа».

Освітня філософія для ХХІ століття в контексті настання ноосфери визначає головну стратегію педагогічної діяльності: спрямування навчально-виховного процесу на формування духовного світу особистості, вивищення її честі й гідності; ствердження загальнолюдських цінностей для кожного індивіду, максимальне розкриття потенційних здібностей та можливостей кожної людини на благо піднесення планетарного людства...

Без проектування і планування (освітня мета, спосіб внесення знань до особистості) ноосфера не зможе ні сама цефалізуватися – «принцип Дж. Дана» – (цефалізація – від грец. «kerhale – голова» – утворювання голови, в соціології – очолювання, об'єднання розумом, володарювання), ні цефалізувати біосферу, тож головне нині для системи освіти – навчити сучасну людину управляти біоконституціями людей, управляти психічною енергією, мисленням в противагу поведінковому. А відтак, школа повинна ставати проективно-цефалізованим началом – бути розумною в контексті розумного майбутнього. Розумність (школи, суспільства) – одержання продукту максимальної кількості та якості за мінімальний час (І.П. Підласий). Теоретик складних систем П.Г. Кузнецов уточнює задачу для нашого часу: 1) підвищення коефіцієнта корисної дії особистості, 2) підвищення коефіцієнта корисної дії соціуму, 3) селекціонування соціальних інститутів [17].

Чому саме цього – розумність школи – ми не «зо-всім» помічаємо у наших славетних педагогів (Макаренко, Сухомлинський), – того їх внеску педагогічне мислення, що надало інтелектуального поштовху прогресивним педагогам повсюдно взятися за формування інтелектуального капіталу в Європі, Китаї і не тільки?

За В.І. Вернадським, цефалізація ноосфери автоматично викличе цефалізацію біосфери в усьому обсязі (біосфера + ноосфера). Якщо біосфера – дійсно стає розумною системою (виробивши розумну людину), то людство ступає на дорогу найстрашнішої війни – не на життя, а на смерть – війни між людиною і біосферою, кінець якої відомий – перемога буде за біосферою. Якщо ми не згуртуємося єдиним трудом і не навчимося жити разом!

У геологічній історії біосфери перед людиною відкривається величезне майбутнє, якщо вона зрозуміє це і не буде вживати свій розум і свою працю для самознищення – потреба нового усвідомлення особистості в умовах побудови системи «людина – світ». Тож, альтернативи розумної школи не існує!

Ноосферна освіта охоплює інформаційний стан мислячої людини, орієнтована на створення загального синтезу (синтез синтезу), передбачає включення людської свідомості і людської діяльності в глобальний Універсум, вироблення духовного світу, духовної свободи до самореалізації, відповідальності за свої дії; нею наука із засобу технічного прогресу перетворюється в органічну частину соціального й культурного розвитку, що охоплює не лише ставлення людини до природи, а і її ставлення до інших людей і до самої себе; забезпечує такий стан мислення, при якому відбувається захоплення біосфери людським розумом з метою забезпечення сталого розвитку ойкумени.

За А.С. Макаренком, колективність людської діяльності виникає як прояв потреби свідомої взаємодії в умовах окремої особистості, а відтоді – розумної, в протизагнуну несвідомому – боротьба, ум, хитрість.

За В.О. Сухомлинським, гуманізм взаємин людей і колективу – діалектична єдність двох взаємопов'язаних сторін. Єдність, що постійно розвивається й удосконалюється. З одного боку, – відповідальність і піклування людини про людину й колектив, а з іншого – це проїняття діяльності всього колективу духом відповідальності за людей. Лише така гармонізація відносин між особою й суспільством, вважає Василь Олександрович, може створити «духовну спільність» між людьми в суспільстві. Не існує спеціальної «науки любові», є наука людяності, і той, хто опанував цю азбуку, підготовлений до благородних духовно-психологічних і морально-етичних відносин, тому справжню гуманність педагогіки він розглянув як збереження радості, щастя, на які має право кожна дитина, а справжнє гуманне виховання – як таке, в якому людина відчуває себе не тільки вихованцем, а відповідальним за долю інших людей, за життя колективу; його має здійснювати школа – святе місце гуманності, добра й правди, де має панувати увага до людської гідності, взаємна довіра [19, с. 267-274].

На основі колективно розподіленої людської взаємодії (свідомість, совість, розум) збудована вся велич (дух) історичних явищ, етика і релігійність, безсмертя особистості... Будівничий – школа гуманності, добра й правди.

У контексті обраної теми автором аналізувались роботи вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема: Ф. Бекона, М.О. Бердяєва, В.М. Бехтерева, В.І. Вернадського, Г. Вунша, І.В. Гете, М.С. Грушевського, І.А. Зязюна, О.О. Ігнатенка, В.Р. Ільченко, Є.О. Клімова, О.П. Ковальова, П.О. Кропоткіна, П.Г. Кузнецова, О.Ф. Лосєва, А.С. Макаренка, М.М. Мойсєєва, Ф.Т. Моргуна, Г.С. Сковороди, В.С. Соловйова, В.О. Сухомлинського, Ж.-П. Тейяр де Шардена, М.Ф. Федорова та ін. [1; 2; 3; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 13; 14; 15; 16; 17; 20; 21; 22; 23; 24; 25]. У статті стисло подані авторські роздуми з означеної проблеми і окремі висновки [18].

Мета статті: подальша актуалізація проблеми становлення ноосфери в світлі педагогічної науки, вшанування геніальної постаті філософа і вченого В.І. Вернадського (1863-1945) в зв'язку з ювілейною датою – саме йому віддаємо належне в цілокладанні ноосферної освіти, вшанування педагога світу (рішення ЮНЕСКО, 1988) А.С. Макаренка (1888-1939) – визначив спосіб педагогічного мислення у ХХ столітті поряд з Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнером, М. Монтессорі, вшанування В.О. Сухомлинського (1918-1970) у зв'язку з 95-літтям та його педагогічним спадком ноосферного рівня.

Через призму вчення В.І. Вернадського, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського долучимося до сьогодення освіти України і її перспективи...

Основна частина. Організм має справу з середовищем, до якого він є не тільки пристосованим, але й середовище є пристосованим до організму. Енергія організму синхронізована з Космосом, виходить з космосу і туди ж повертається, за виключенням залишеного «реверсного сліду» (артефакт, знак). Єдність людини і природи зумовлює її сутнісні рушійні сили – пізнавальний інтерес, талант. Саме цим навігатором повинна скеровуватися сучасна етика.

Сьогодні відбувається процес змикання історії з біологічними науками, формується культурологічне мислення. На кожному кроці починає виявлятися біологічна основа історичного процесу, з часом все яскравіше висувається спільність закономірностей для різних проявів знання – історичних і біологічних наук, забезпечуючи принцип єдності усіх людей як закон природи (за В.І. Вернадським). Освіті належить втілювати це правило як завдання для розуму – космічного прояву еволюціонуючої матерії в складі біосфери. Основа втілення – душа, її просторовість, протяжність, профільність. Профільність – вираження досконалості органічного світу: паралельність перетинів (дифузія) синхронізмів і діахронізмів Світу і світу Людини, що народжується Природою, виховується Школою, формується Вчителем і присвоюється Особистістю. Профільність – спектр органічної енергії (трофізм), синтезованої в актові дії, спрямованої як користь – в цьому її доцільність, є проявом особистісної дії, індивідуального стилю, засобом особистісного, індивідуального виміру, переживанням протяжності часу – звідси походить увесь спектр профілю і морфологія його «символу». Вище проголошене змушує стверджувати, що профільність має «свою одиницю часу», своє учіння. У синергетиці профільність є процесом самоскладання – когерентне хвильове енергетичне узгодження конгруентним способом альтернатив в синергійній фрактальності як добудові нового взаємосхожим образом, що розгортається, будуючи простір-час для цілей поліморфізму і синхронізму як «ситуативну домінанту» – властивість переважаючу (домінуючу) лише в даний момент [4; 5; 8; 10; 18].

Тому, не моди ради, а користі для і в силу потреб нашого часу, діє чіткий засновок, сформульований науковим авангардом людства на чолі з В.І. Вернадським, й стає на черзі дня для освітян як завдання забезпечення процесу виробництва «великих особистостей», встановлення природних законів їх появи, проектування систем, здатних генерувати творчу співпрацю соціуму на рівні свого часу. Екологічний імператив часу вимагає управління біосоціальною енергією – учінням як видом пізнавальної діяльності, спрямованістю на прискорення засвоєння соціального досвіду. Кордони сучасної моралі мають передбачати інтеграцію індивідуальної етики до соціальних задач людства і одночасно кооптацію зусиль людини як рух до (в руслі) єдиної культури людства на засадах взаємообумовленості освіти й економіки, нове усвідомлення людини, соціуму і природи. Лише на цій основі виникне справжня (щодо часу) демократія – піднесення соціуму до рівня знань свого часу за допомогою освіти – «аксіома Вернадського» (автор).

Живий організм школи, освіта в цілому гине, якщо цілеспрямовано і наполегливо прибирати з дороги життєві протиріччя, досягаючи очевидної ясності й простоти (лжешкола, лженаука). Зупинки розвитку школи не станеться, якщо на мету життя людина дивитиметься критично крізь складність біосфери і тих процесів, що, одночасно протидіючи між собою, протікають в ній (людині) і поблизу неї – у біосферному доквіллі.

В умовах інформаційно-технологічного суспільства XXI століття стають конкурентами системи освіти й будуть виживати ті, що діють не в супереч, а в згоді з природою, які розглядають людину геологічно: як складову Природи – перетин антропоцентризму та антропокосмізму (за М.Г. Холодним) [24].

Насамперед такої єдності (школа – природа) шукали А.С. Макаренко – мрія розмістити свою школу-комуну на о. Хортиця і В.О. Сухомлинський – в супереч інструкціям виводив дітей у природу, в рідне доквілля.

Встановлено, що освіта рідного доквілля дотикає освіти регіону: поступово виражає увесь сукупний ряд культурних традицій території в напрямі взаємодії з іншими регіонами і субрегіональними утвореннями, а також конкуренцію з іншими регіонами за джерела життя. Тож, регіон і людина – гармонійно наближені системи: шукають одна одну...

Саме та нація, яка сьогодні зможе створити більш досконалу освітню систему для регіону, її людини і регіонального соціуму, забезпечуючи «коеволюцію людини і біосфери» як новий світогляд, стане істинним лідером XXI століття. Мусимо переконати школою, що нинішнє антропогенне навантаження на природу набуло катастрофічних розмірів і саме через це біосфера в особі людини (особово) має бути спрямована в стан ноосфери (особистісно). При цьому людині (а спершу – школі) належить змінити власну діяльність так, щоб це не виглядало стихійним впливом на природу (дитина в її складі), а мало конструктивний характер – на основі профільності: груповий освітній досвід синхронізовано особистісними варіантами освіти. Для цього слід модернізувати систему освіти регіону насамперед.

Регіон містить самоврядний механізм, елементи якого взаємозалежні й доповнені механізмом зовнішнього регулювання. Такі якості, як відносна відособленість, цілісність, комплексність, структурованість, підпорядкованість єдиної мети зв'язкам із зовнішнім середовищем і визначають регіон як складну соціальну систему, яку забезпечує освіта. Шлях до ноосфери регіону розпочинається не лише з освітніх програм, а й технологій навчання, що будуть здатними реалізувати людський ресурс – мислення. Щоб навчити сучасну людину управляти розвитком біосфери, необхідно сформувані ноосферне мислення – розумне ставлення до біосфери, а відтоді проєктивне, цілеспрямоване школою – культурне [10; 11; 15; 17]. Навчання ж стає стимулом і мотивом учіння, дієвим фактором життя тоді, коли обґрунтовує не лише наукові поняття й концентрує їх навколо законів, але і формує життєву енергію в напрямі головної ідеї «життя», терміни «життя, живе, природа» слід правильно (науково, а не спекулятивно, як нині, наприклад, «нежива природа», або слово «береза» – відповідає на питання «що?») внести для особистості. Для розумної школи актуальним є з начал виховувати сучасне мислення й новий світогляд для ноосферної людини як стан освіти, що забезпечує новий діалог людини і природи. Поряд розумна школа покликана системно забезпечувати гармонійний розвиток особистості у процесі профільного навчання (за науково визначеною траєкторією) й одночасно при цьому навчити людину свідомо діяти – разом: комуною, колективом, групою, соціумом.

Оскільки у земній матерії замкнута деяка величина елементарної свідомості, психічної енергії (в регіоналогії становить фактор антропотизації території), то для освіти існує завдання спрямувати людину в напрямі стійких траєкторій у біосфері. У свою чергу біосфера регіонально структурована, тому образ регіонального довкілля – життєвого світу особистості – стає інтегруючим фундаментом, який об'єднує соціоприродничу й частково технологічну та валеологічну освіту школярів засадами природничого, суспільного, етнічного, технологічного довкілля (В.Р. Льченко) [9; 18].

Вирішення штучно створених людством екологічних проблем без опори на моральну складову людського існування неможливе, оскільки інтелект, не наповнений, не пронизаний моральністю, моральними цінностями, здатний зруйнувати не тільки навколишній світ, а й самого себе [12].

Аналіз педагогічної спадщини теоретиків і практиків указує на правило – певний етичний імператив – сукупний педагогічний вплив з боку даної території (регіону), який необхідно враховувати при побудові системи навчання як принцип добродетності для сукупної освітньої системи регіону (укладач – автор):

1. Земля – це вічний епос, що пишеться всіма поколіннями кращих талантів – сродників, це джерело невичерпного гуманізму. Життєве кредо вчителя – рух до захисту землі й природи.

2. Довкілля – середовище життя, з яким жива істота пов'язана обміном речовини, енергії, інформації. Необхідно навчити сучасну людину управляти розвитком біосфери, при цьому змінити власну діяльність так, щоб це не виглядало стихійним впливом на природу, а мало конструктивний характер.

3. Завдання школи – служити людині, відкривати в учнів своєї власної природної схильності до діяльності.

4. Навчання є стимулом і мотивом учіння, є дієвим фактором життя тоді, коли формує життєву енергію в напрямі головної ідеї «життя» .

5. Учіння забезпечується впровадженням у навчання системи освітніх траєкторій – перспективних ліній у вихованні й розвитку як окремого індивіда, так і людського соціуму, що передбачає наявність знань, а також умінь, навичок і трудових орієнтацій.

6. Система освіти діє як інститут піднесення духовних сил особистості працюю на благо інших людей, де добро виховується добром, де панує принцип оберігання дитячого серця від болю й страждань, коли як найвища демократична цінність розглядається гордість, недоторканість особистої честі учня, його власна думка, його особистий погляд на все.

7. Життєві досягнення учнів зумовлюються напруженою працею саморозвитку власних здібностей впродовж усього життя за розв'язанням суперечностей хибної паралельності знання й реальності.

8. Процес соціалізації регіонально-об'єктивованого навчання здійснюється безперервно зусиллями освітньої системи регіону з метою формування нових соціальних відносин в епоху селекціонування соціальних інститутів [5; 7; 9; 10; 14; 16; 17; 20; 22].

Проблема загального формування особистісних якостей була центральною в практично-пошуковій діяльності А.С. Макаренка. Він довів, що суспільна значущість кожного окремого індивіда у структурі цілісної людської спільності визначається насамперед тим, наскільки він здатний плідно долучитися до суспільно-політичного життя та як він підготовлений своїм соціумом до цього процесу. Досвід колективності в житті є не тільки досвідом сусідства з іншими людьми, а й дуже складним досвідом доцільних колективних прямунів, серед яких найзначніше місце займають принципи розпорядження, обговорення, підпорядкування більшості, підпорядкування товариша товаришу, відповідальності й узгодженості (взаємодія: синхронно, діахронно, взаємодоповнено). Мета індивідуального виховання (сьогодні – в складі профільного) полягає у визначенні перспектив розвитку здібностей людини, формуванні її характеру, відповідальності за справу. Одна з проблем, яку постійно відстоював Антон Семенович у своїй педагогічній праці і яку аргументовано прогнозував на майбутнє, – це проблема основних цінностей навчання й виховання молоді, ключових компетенцій професіонала. Знання вихованця повинно прийти до вихователя не в процесі байдужого його вивчення, а тільки в процесі спільної з ним роботи як найбільш активної допомоги йому в досягненні поставленої мети (сродний труд – Г.С. Сковорода, педагогіка добра – І.А. Зязюн) [7; 20].

За А.С. Макаренком, педагогічна наука і практика постійно мають орієнтуватися на завтрашній день, прогнозувати і проектувати якості нової людини, випереджати суспільні запити на людську творчість. Свої міркування щодо цього він сконцентрував у змістовому наповненні авторської ідеї про «випереджаюче виховання», реалізація якого забезпечується через систему перспективних ліній у вихованні й розвитку окремого індивіда та людського соціуму. Сьогодні – профільно-диференційована школа, яка прагне системно забезпечувати гармонійний розвиток особистості й при цьому навчити людину свідомо діяти (відповідно, паралельно, гармонійно, споріднено). Система профільного навчання в умовах регіону передбачає розвиток особистості здійснювати, прагнучи побудувати індивідуальний профіль людини як опорну хвилю навчальним профілем – предметною хвилею, споріднено «посилити» новий образ (освітня мета) як здобуток особистості.

У процесі гармонізованого міжсередовищного навчання людина, пізнаючи геопростір, формує його відображення у власній свідомості для організації господарської діяльності на даній території. Наука в складі освіти допомагає їй власну діяльність спрямовувати в напрямі культурно-господарської еволюції, що призводить до становлення антропосфери регіону, а потім і регіональної клітини ноосфери, забезпеченої системою освіти. Вся навколишня дійсність становить область визначення, множина всіх образів відображення – образ образів (область зображення). Якщо в цих областях елементи попарно відповідні, то відображення є взаємодозначним. У природі існують ін'єктивні (нерівнопотужні) та біективні (рівнопотужні) відображення (Г. Вунш). Кожному елементу матерії іманентно притаманна властивість активності, що виявляється в спрямованості до самозбереження. Такою ж ознакою наділене й регіональне утворення за умови, коли регіональний соціум має точне відображення регіону як біосферної області. Поняття «інформації» є спільним як для живої, так і для «неживої» природи

[10; 11]. Для встановлення інформації про даний регіон, потрібно мати уяву про сусідів – оточуючі регіони, особливо – що стосується території, близької до кордонів регіону. Як наслідок, система освіти регіону прагне відібрати такий зміст освіти, який для її самозбереження і розвитку є значущим, дозволяє побудову управління, що забезпечує найбільш адекватну поведінку системи (адаптивне управління – Г.В. Єльнікова). У той же час, виживають ті системи, які містять внутрішні протиріччя і наділені «пам'яттю» про самозбереження. Відображенням є механізм, завдяки якому об'єкт перетворює зовнішні детермінуючі фактори в моменти власного самовизначення. Відображенню характерний каркас (структура) і процесуальний набір (система). Для особистості дискретність мисленого відображення визначає дискретність сприйняття, виокремлення окремих об'єктів на загальному фоні. У процесі діяльності суспільство «тисне на природне середовище, частково його перетворює і вводить в нього свою організацію – навантажує і перевантажує». Перевантаження середовища спричиняють накопичення певної інформації, що призводить до зворотного сигналу на удосконалення. У разі, коли система освіти діє поза системою «регіон», виникає внутрішня напруга між елементами системи – система освіти починає «шукати сама себе» як рух до спрощення. У випадку, коли ця система забезпечена достовірною інформацією про власний розвиток, спрощення відбувається природовідповідно, квазістабільно [10, с. 27-31].

У іншому випадку – спонтанно, стрибками, революційно. Олюднена навколишня природа суб'єктивується, «заховуючи в людину», в її ДНК-ову сутність довкілля – красу, істину, добро. Цьому сприяє процес регіонально-об'єктивованої навчальної діяльності – відповідної етики. Границі чисто емпіричного пізнання обмежені неможливістю охоплення складних систем відповідним виміром та неможливістю проникнення при цьому в глибинну сутність явищ. Тоді настає час «педагогіки серця», діє «закон серця»...

А по цьому закону – розумну економіку побудує лише розумна школа з параметрами, перевіреними В.О. Сухомлинським і економіками світу: побудова навчально-виховного процесу на засадах етнізації та соціалізації життя дитини; інтеграція змісту освіти з опорою на краєзнавство; спрямованість навчального процесу на розвиток мислення учнів; демократизація та гуманізація взаємин між учителем і учнями; визнання науково-дослідної функції як визначальної у професійній діяльності вчителя [22].

На завершення. Особистість об'єктивується у своєму довкіллі, олюднюючи як навколишню природу, так і природу власної душі. Соціумові, як і людині, дуже важко прикидатися іншим: на це витрачається надто багато енергії й часу, необхідних для більш важливіших справ. На подолання такого стану спрямована освітня функція країни, продуктивність якої для сучасного життя є недостатньою – Україну продовжують залишати фахівці, демографічна криза не вщухає. Сьогодні в Україні протікають часткові реформи, які не передбачають планування розвитку територій з урахуванням процесу модернізації системи освіти в умовах природних (біосферних) регіонів, реформа освіти в цьому напрямі запізнюється. Такий стан нівелює як саму ідею модернізації соціально-економічної системи (продуктивна діяльність), так і функцію школи – як вищої, так і середньої (продуктивна додіяльність).

Розумною й духовною людина стає тоді, коли є дієздатною вимірювати вплив власної діяльності на природну систему, коли починає інтенсивно мислити, аналізуючи, вибираючи мету. Проблему «мети» в епоху ноосфери, в яку ми стрімко входимо, мусить розв'язати науково організована освіта. Лише процеси, об'єднані метою, підлягають управлінню. Через запит на обсяг і глибину змісту освіти формується рівень предметного забезпечення, його тривалість та інтенсивність у межах спроектованого навчально-освітнього комплексу регіону.

Освіта розпочинається не з предмету, а з проблеми. Навчальний предмет повинен вирішувати сформульовану проблему «пошуку себе в складі діяльності соціуму» концентрично (термін Я.А. Коменського, В.О. Сухомлинського). При цьому професійному самовизначенню учнів мають сприяти: а) інтеграція освіти і навчання (предметної області), позанавчальної практики соціально-професійного самовизначення учнів; б) орієнтованість на створення навчально-освітніх комплексів (школа – ВНЗ – соціальний

інститут); в) реалізація принципу профільності навчання; д) забезпечення зустрічних зусиль учня і вчителя, ситуації успіху школяра у виборі профілю навчання. Доцільно ввести універсальний щодо кожного профілю предмет на зразок «Технологія професійного акме».

Упровадження знань з регіоналогії в освітню теорію і практику дозволяє констатувати розвиток регіональної системи освіти як наслідків порушення симетрії в антропотизованому геопросторі, що призводять до диференціації функцій діяльності людини (в тому числі – навчальна діяльність) й зумовлюють її профільність поряд із порушенням функціонування природного середовища. У свою чергу диференціація навчальної діяльності вимагає інтегрованої освіти для цілісності особистості. Використовуючи регіональні й глобальні мережі інформації можливо шляхом їх суміщення добувати відповідні стратегії розвитку, які слід використовувати в якості орієнтирів відбору змісту освіти та побудови освітньо-економічної перспективи.

Регіональний соціум потребує організації профілізованого навчально-освітнього простору, який в процесі розвитку на засадах впровадження системи профільного навчання виведе його в стан стійкості, включивши механізми профільного навчання (учіння) в середній загальноосвітній школі для «цефалізації ноосфери» (школа) з переростанням в процес «цефалізації біосфери», – а для цього гостро постає проблема саме розумної школи, актуалізації ідей В.І. Вернадського, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського – і наших звитяг...

Список використаних джерел

1. Бэкон Ф. Сочинения; соч. [в 2 т.; испр. и доп.]; Сост., общ. ред. и вступ. статья А. Л. Субботина (Пер. Н. А. Федорова) / Френсис Бэкон. – М.: Мысль, 1977. – Т. 1. – 567 с. – Т. 2. – 575 с.
2. Бердяев Н. А. Человек и машина / Н. А. Бердяев // Вопросы философии. – 1989. – № 2. – С. 147–162.
3. Бехтерев В. М. Бессмертие человеческой личности как научная проблема / В. М. Бехтерев // Избр. труды по психологии личности; соч. [в 2-х т.]. Т. 1. «Психика и жизнь». – СПб.: Алетейя, 1999.
4. Буданов В. Г. Эпоха бифуркаций и синергетика образования // Московский синергетический форум : тезисы; под ред. А. В. Аршинова, Е. Н. Князевой / В. Г. Буданов. – М., 1996. – 42 с.
5. Вернадский В. И. Научная мысль как планетарное явление; [кн. 1] / В. И. Вернадский. – М.: Наука, 1977. – 191 с. (Размышление натуралиста; соч. в 2-х кн.).
6. Вернадский В. И. Начало и вечность жизни / В. И. Вернадский. – М.: Сов. Россия, 1989. – 704 с.
7. Зязюн І. А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу / І. А. Зязюн // Рідна школа. – 2000. – № 8. – С. 8–11.
8. Игнатенко А. А. Стратегия Вернадского / А. А. Игнатенко. – Кременчуг: Альтернатива, 2002. – 191 с.
9. Ильченко В. Р. Образовательная модель «Логика природы» / В. Р. Ильченко, К. Ж. Гуз. – М.: Народное образование. – 2003. – 240 с.
10. Ковалев А. П. Педагогические системы: оценка текущего состояния и управления / А. П. Ковалев. – Харьков: ХГУ, 1990. – 156 с.
11. Ковалев А. П. Регионализация на современном этапе: элементы прошлого, настоящее, будущее / А. П. Ковалев // Региональні перспективи. – 2002. – С. 6–11.
12. Лозовой В.О. Етика : навч. посіб. / В.О. Лозовой М.І. Панов, О.А. Стасевська та ін.; за ред. проф. В.О. Лозового. – К: Юрінком Інтер, 2004. -224 с.
13. Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура / А. Ф. Лосев. – М.: Политиздат, 1991. – 525 с.
14. Макаренко А. С. Соч. в 7 т. / А. С. Макаренко. – М., 1958.
15. Моисеев Н. Н. Человек и ноосфера / Н. Н. Моисеев. – М.: Молодая гвардия, 1990.–352 с.
16. Моргун Ф. Т. Керівники держав, не бійтеся бути святими / Ф. Т. Моргун. – Полтава : Полтавс. літератор, 2003. – 246 с.
17. Побиск Георгиевич Кузнецов: Идеи и жизнь. – М.: Концепт, 1998. – 119 с.
18. Самодрин А. П. Формування навчально-освітнього простору регіону: [монографія] А. П. Самодрин. – Кременчук: ПП Щербатих, 2006. – 456 с.
19. Сисоєва С.О. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: навчальний посібник / С.О. Сисоєва, І.М. Соколова. – К: Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с.
20. Сковорода Г. С. Твори; [у 2-х т.] / Григорій Сковорода. – К.: АТ «Обереги», 1994. – Т. 1. – 528 с. – Т. 2. – 480 с.

21. Соловьев В. С. Чтение о Богочеловечестве; (т. 2.) // Сочинения (в 2-х т.) / В. С. Соловьев. – М. : Мысль, 1989. – 824 с.
22. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1979. – 393 с.
23. Федоров Н. Ф. Философия общего дела / Н. Ф. Федоров. – М., 1913. – Т. 2.
24. Холодный Н.Г. Избранные труды / Н.Г. Холодный. – К. : Наукова думка, 1982. – 444 с.
25. Шарден Ж.-П. Тейяр де. Феномен человека / Тейяр де Шарден. – М.: Наука, 1987. – 240 с.

]Стаття надійшла до редакції 04.02.2013

Самодрин А.

Кременчугский институт Днепропетровского университета имени Альфреда Нобеля, Украина

Бобер И.

Кременчугская гимназия №5 имени Т.Г. Шевченко

В.И. ВЕРНАДСКИЙ, А.С. МАКАРЕНКО, В.А. СУХОМЛИНСКИЙ: ПУТЬ К РАЗУМНОЙ ШКОЛЕ

Статья касается проблем совершенства системы образования Украины, трансформации образовательного пространства в новое качество – ноосферное, способности школы XXI в. обеспечивать соответствующее социальное сознание и новую этику.

Ключевые слова: образование, профильное обучение, личность, этика, ноосфера.

Samodrin A.

Kremenchug Institute of Dnipropetrovsk University of Alfred Nobel, Ukraine

Bober I.

Kremenchug gymnasium № 5 of T. Shevchenko

V.I. VERNADSKY, A.S. MAKARENKO, W.A. SUCHOMLINSKI: PATH TO A SMART SCHOOL

The article is devoted to the issues of perfection of the Ukrainian education system, transformation of the educational space into new quality – the noospheric one, the ability of XXI century school to provide an appropriate social consciousness and a new ethic.

Keywords: education, pre-professional study, personality, ethics, noosphere.

УДК 377.111.3

НИНА САННИКОВА

Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОЕ УПРАВЛЕНИЕ

ПРОЦЕССОМ ВОСПИТАНИЯ

В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ А.С. МАКАРЕНКО

В статье рассматривается одна из важнейших сторон теоретической и практической деятельности А.С. Макаренко, которая до сих пор не была предметом специальных исследований. Автором дается анализ подхода педагога к управлению процессом воспитания с позиций современного менеджмента. В результате этого анализа автор приходит к выводам о том, что в своей управленческой деятельности А.С. Макаренко руководствовался основными принципами именно программно-целевого управления, что он является первым разработчиком программно-целевого подхода к управлению процессом воспитания.

Ключевые слова: программно-целевое управление, дерево целей, система перспективных линий, цель, программа, управленческая деятельность, процесс воспитания, средства управления и воспитания.

Последние 30 лет мы можем характеризовать как время системных исследований в области управленческих проблем. Одним из важнейших направлений таких исследований является программно-целевое управление. В результате его вопросы сегодня достаточно хорошо разработаны в научной литературе, главным образом, философской и экономической. В современной теории управления даже «сформировались определенные концептуальные основы программно-целевого подхода и его применения в разных сферах жизни и деятельности общества, существует даже некая программно-целевая идеология и парадигма управления» [5, с. 145].

«Программно-целевое управление» у разных авторов трактуется по-разному. Одни определяют его как методологию управления, другие – как метод или принцип управления, третьи – как особую форму и т.д. Но в основе разных позиций выделяется несколько общих существенных моментов. Главным среди них является идея целевого подхода, которая впервые была озвучена П. Друкером в монографии «Практика управления» еще в 1954 г. [1].

Программно-целевое управление находит все большее распространение на всех уровнях управления – в народном хозяйстве в целом, отраслях и регионах, объединениях и предприятиях (на мега-, макро-, мезо- и микро- уровнях).

На мегауровне разрабатываются международные проекты и программы, значимые для сообществ государств.

На макроуровне принимаются государственные и национальные проекты и программы.

На мезоуровне – уровне субъектов Российской Федерации, разрабатываются муниципальные проекты и программы.

На микроуровне принимаются проекты и программы для управления конкретными объектами: учреждениями, организациями, предприятиями.

Считается, что программно-целевое управление предназначено для решения сложных проблем общественного производства, возникающих при реализации крупномасштабных народнохозяйственных межрегиональных и межотраслевых целей. Но в последние три десятилетия оно активно внедряется и в сферу образования. В системе образования отдельные аспекты программно-целевого управления исследовались Ю.А. Конаржевским, В.С. Лазаревым, А.М. Моисеевым, М.М. Поташником, Г.Н. Сериковым, Н.С. Сунцовым, В.С. Татьянченко, Д.В. Татьянченко, П.И. Третьяковым, Т.И. Шамовой и рядом других ученых. Считая главными признаками программно-целевого управления наличие цели и программы ее достижения, все они акцентировали свое внимание на обосновании и разработке, прежде всего, этих положений. Исследования в данном направлении дали нам немало хороших образцов формирования концепций и программ развития образовательных учреждений, интересных подходов к системному анализу, целеобразованию, планированию, контролю, организации системной деятельности учреждений.

Программно-целевое управление ученые связывают с инновациями в системе образования, созданием инновационных программ и проектов по развитию образовательных учреждений и образования в целом.

В разные периоды организации российского образования создавались разные инновационные проекты. Так, первые десятилетия существования советской школы были связаны с разработкой новых подходов к воспитанию в работах Н.К. Крупской, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко. Они заложили основы новой педагогики, которые и сегодня для нас во многом актуальны. Но педагогическое наследие А.С. Макаренко содержит еще и богатейшие материалы управленческого характера. Анализ его трудов с позиций социального менеджмента дает нам достаточные основания, чтобы поставить его имя рядом с такими корифеями управленческой науки, как А. Файоль, А. Маслоу, Э. Мэйо [6]. Подобно Э. Мэйо, он создал свою школу человеческих отношений, руководствуясь принципами управления, идентичными знаменитым принципам А. Файоля, на основе

удовлетворения человеческих потребностей, иерархия которых удивительно сходна с концепцией А. Маслоу.

Что же касается программно-целевого управления, анализ работ А.С. Макаренко показывает, что именно его особенности проявляются во всех аспектах управленческой деятельности педагога. Так, главное положение, которым он руководствуется при создании процесса воспитания и управлении этим процессом, является его положение о целях воспитания.

«При программно-целевом управлении речь идет не просто о наличии каких-то целей (какие-то цели есть у любого управления), а о постановке комплекса взаимосвязанных, хорошо структурированных целей, ориентирующих систему и совместную деятельность людей на достижение определенных конечных и промежуточных результатов» [5, с. 158]. Впервые именно в работах А.С. Макаренко мы находим попытку всестороннего осмысления целей воспитания и подходов к целеобразованию с подобных позиций.

Программно-целевое управление начинается с выявления и четкой постановки конечных целей. По Макаренко, главная, конечная цель педагогики заключается в наибольшем приближении человека к коммунистическому идеалу [4, с. 32]. В этом идеале заключен «образ желаемого результата» [5, с. 158]. Но, по мнению Макаренко, «от педагога-теоретика требуется решение не проблемы идеала, а путей к этому идеалу» [3, с. 28]. Думая в этом направлении, педагог-теоретик сосредоточивается в своей теории и практике именно на путях достижения общей цели и создает широчайший арсенал различных средств движения к цели. К сожалению, они до сих пор недостаточно исследованы, и их далеко не просто представить и охарактеризовать все сразу в полном объеме. Поэтому мы остановимся на том, что, на наш взгляд, в данном случае является наиболее важным.

Прежде всего, по нашему мнению, это разработка А.С. Макаренко «дерева целей». В его работах оно не представлено как таковое, но при их анализе проявляется довольно отчетливо. В управлении это понятие означает упорядочение, последовательную декомпозицию целей, их согласование. При программно-целевом подходе к управлению системами наличие «дерева целей» придает особое значение, так как оно помогает четко представить стратегию и тактику управления, объединить в едином комплексе все уровни управления от «корня» до «вершины» с промежуточными целями и задачами, а также сроками и способами их реализации.

«Дерево целей» А.С. Макаренко, отражающее систему управленческой деятельности педагога, включает в себя три основных уровня (этапа), являющиеся своеобразными ступеньками при подъеме к «вершине». Они отражаются в поэтапном развитии коллектива, коллективного самоуправления, а также в системе перспективных линий, ее близкой, средней и дальней перспективах.

Если рассматривать эту систему с современных программно-целевых позиций, то она предстанет перед нами как технологическая основа «дерева целей», своеобразная матрица этого «дерева», корнем которого является социальный заказ общества [2, с. 117, 121], а вершиной – конечная воспитательная цель. Ее реализация происходит путем последовательного поэтапного решения определенных управленческих и воспитательных задач – промежуточных целей.

Управленческие задачи направлены на создание условий для достижения конечной цели: материальных, правовых, морально-психологических. Воспитательные задачи связаны с формированием конкретных личностных качеств воспитанников, поскольку, по мнению педагога, «цели нашей работы должны быть выражены в реальных качествах людей, которые выйдут из наших педагогических рук» [2, с.119]. Эти реальные качества отражены у Макаренко в конкретной программе личности, представляющей собой обобщенный образ воспитанника («желаемый результат»), отвечающий особенностям и требованиям времени, эпохи:

«Мы желаем воспитать культурного советского рабочего. Следовательно, мы должны дать ему образование, желательно среднее, мы должны дать ему квалификацию, мы

должны его дисциплинировать, он должен быть политически развитым и преданным членом рабочего класса, комсомольцем, большевиком. Мы должны воспитать у него чувство долга и понятие чести, иначе говоря, он должен ощущать достоинство свое и своего класса и гордиться им, он должен ощущать свои обязательства перед классом. Он должен уметь подчиниться товарищу и должен уметь приказывать товарищу. Он должен уметь быть вежливым, суровым, добрым и беспощадным – в зависимости от условий его жизни и борьбы. Он должен быть активным организатором. Он должен быть настойчив и закален, он должен владеть собой и влиять на других; если его накажет коллектив, он должен уважать и коллектив и наказание. Он должен быть веселым, бодрым, подтянутым, способным бороться и строить, способным жить и любить жизнь, он должен быть счастливым. И таким он должен быть не только в будущем, но и в каждый свой нынешний день» [2, с. 62].

В этой модели главная стратегическая цель воспитания декомпозируется в конкретных задачах, на которые должно ориентироваться управление воспитательным процессом.

Отличительными чертами комплексных целевых программ, как особого инструмента управленческой деятельности, по мнению исследователей-специалистов, являются:

- стратегический характер программ, их направленность на решение наиболее важных, судьбоносных для организации стратегических задач;
- ярко выраженная инновационная направленность программ и проектов;
- прогностичность, направленность на будущее, на реализацию прогнозируемых потребностей, социального заказа;
- опора на идеологию системного подхода, системное понимание объекта управления;
- жестко структурируемая технология.

Эти черты полностью присущи воспитательной концепции А.С. Макаренко, заложенной в его системе перспективных линий. Ее лейтмотивом является именно устремленность в будущее, по которой «воспитать человека – значит воспитать у него перспективные пути» [2, с. 217], по которой стратегия управления формированием личности «доводится до перспектив всего Союза» [2, с. 217], а «будущее Союза, его движение вперед является самой высокой ступенью в деле организации перспективных линий; не только знать об этом будущем, не только говорить о нем или читать, но всеми чувствами переживать движение вперед нашей страны, ее работу, ее успехи» [2, с. 223]. И если, по Макаренко, «истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость» [2, с. 216-217], то эта радость должна быть организована воспитателем «от простейшего примитивного удовлетворения до глубочайшего чувства долга» [2, с. 217].

Система перспективных линий является у Макаренко действенным инструментом перевода личных целей воспитанников в цели более высокого порядка, связанные с интересами коллектива, страны. Это принципиально важно, так как заложено в конечной цели воспитания, определяющей стратегию управления на всех уровнях. Этой главной целью должен руководствоваться каждый воспитатель, чтобы «сделать из этого мальчика или девочки настоящего культурного советского человека, работника, такого работника, которого можно будет выпустить из учреждения как полезного гражданина, квалифицированного, грамотного, политически образованного и воспитанного, здорового физического и психически. Эту цель своей работы воспитатель никогда не должен забывать, буквально не забывать ни на одну минуту. И только в практическом движении к этой цели воспитатель должен иметь соприкосновение со своим воспитанником» [2, с. 234].

В системе перспективных линий отчетливо проявляется опора на идеологию системного подхода. Она четко структурирована по целям, задачам и средствам на каждом этапе управления. Каждый этап в ней опирается на предыдущий при определении последующих перспектив. В логике воспитательного процесса каждый этап связан с конечной, то есть стратегической целью. «С точки зрения этой логики мы не можем допустить никакого средства, которое не вело бы к поставленной нами цели» [2, с. 234].

При этом «никакое средство нельзя рассматривать отдельно взятым от системы. Никакое средство вообще, какое бы ни взяли, не может быть признано ни хорошим, ни плохим, если мы рассматриваем его отдельно от других средств, от целой системы, целого комплекса влияний» [3, с. 33].

На каждом этапе управления процессом воспитания в соответствии с определенной перспективой должны использоваться и определенные средства, обеспечивающие «переход от более близких к более далеким удовлетворениям» [2, с. 218]. Так, на стадии близкой перспективы формируются «личные линии». На этой стадии «оборудованные помещения и классы, теплые комнаты, удовлетворительная пища, чистая постель, полная защищенность ребенка от произвола и самодурства старших, приветливый простой тон отношений представляют тот необходимый перспективный минимум, без которого вообще трудно представить себе правильную воспитательную работу» [2, с. 218]. «Средняя перспектива заключается в проекте коллективного события, несколько отодвинутого во времени» [2, с. 221]. В практике Макаренко это коллективные походы и поездки, участие во всенародных кампаниях, празднования революционных и юбилейных дат, годовщин и т.д. Это та «завтрашняя радость», стремление к которой должно быть наполнено «радостью трудовых напряжений», значительными личными делами, приближающими радостную перспективу. Далекая перспектива связывается у Макаренко с формированием у воспитанников стремления к собственному будущему, которое должно быть достойной «частью настоящего и будущего всего нашего общества» [2, с. 218]. Наличие перспектив – это тоже средство, как управления, так и воспитания. Но важнейшим моментом в плане их достижения является использование множества других управленческих и воспитательных средств, в результате чего процесс воспитания формируется как система и системной становится сама управленческая деятельность.

В данной статье мы вовсе не беремся утверждать, что программно-целевой подход к управлению процессом воспитания в теории и практике А.С. Макаренко осуществлялся в его современном виде. Однако сегодня с полной уверенностью можно говорить о том, что этот подход уже в те далекие от нас 1920-е – 30-е годы лежал в основе его управленческой и воспитательной деятельности, что как теоретик он заложил основы программно-целевого управления в образовании.

Список использованных источников

1. Drucker P. The Practice of Management /P. Drucker. New York, 1954.
2. Макаренко А. С. О коммунистическом воспитании / А. С. Макаренко. Москва: АПН РСФСР, 1952. 534 с.
3. Макаренко А. С. О воспитании / А. С. Макаренко; сост. и авт. вступит. статьи В. С. Хелемендик. Москва: Политиздат, 1988. 256 с.
4. Павлова М.П. Педагогическая система А.С. Макаренко и современность / М.П. Павлова. Москва: Вышш. школа, 1980. 287 с.
5. Программно-целевое управление развитием образования: опыт, проблемы, перспективы: пособие для руководителей образоват. учреждений и территориальных образоват. систем / под ред. А.М. Моисеева. Москва: Пед. об-во России, 2001. 256 с.
6. Санникова Н.Г. Идеи социального менеджмента в теории и практике А.С. Макаренко / Н.Г. Санникова // Народное образование. 2006. № 6. С. 155 – 162.

Стаття надійшла до редакції 17.02.2013

Саннікова Н.

Російський державний професійно-педагогічний університет, м. Єкатеринбург, Росія

ПРОГРАМНО-ЦІЛЬОВЕ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ВИХОВАННЯ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ А.С.

МАКАРЕНКО

У статті розглядається одна з найважливіших сторін теоретичної і практичної діяльності А.С. Макаренко, яка до цих пір не була предметом спеціальних досліджень. Автором дається аналіз підходу педагога до управління процесом виховання з позицій сучасного менеджменту. В результаті цього аналізу автор приходить до висновків про те, що у своїй управлінській діяльності А.С. Макаренко керувався основними принципами саме програмно-цільового управління, що він є першим розробником програмно-цільового підходу до управління процесом виховання.

Ключові слова: програмно-цільове управління, дерево цілей, система перспективних ліній, мета, програма, управлінська діяльність, процес виховання, засоби управління і виховання.

Sannikova N.

Russian State Professional and Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

PROGRAM GOALS MANAGEMENT OF EDUCATION PROCESS IN THE THEORY AND PRACTICIAN

A.S.MAKARENKO

In article one of the most important parties of theoretical and practical activities of A.S.Makarenko which still wasn't a subject of special researches is considered. The author gives the analysis of an approach of the teacher to management of education process from positions of modern management. As a result of this analysis the author comes to conclusions that in A.S.Makarenko's administrative activity was guided by the basic principles of a program goals management that he is the first developer of a program and target approach to management of education process.

Keywords: the program goals management, a tree is more whole, system of perspective lines, the purpose, the program, administrative activity, process of education, a control facility and education.

УДК 378.126

ОЛЬГА СТАРЦЕВА

КГПИ, г.Сыктывкар, Республика Коми

МИР ДЕТСТВА ЕСТЬ ЗЕРКАЛЬНОЕ ОТРАЖЕНИЕ ВЗРОСЛОГО СОСТОЯНИЯ НАШЕГО ОБЩЕСТВА

В статье представлены материалы, посвященные проблемам современной российской семьи и миру детства, места родителей в этом мире.

Ключевые слова: воспитание, общество, социализация, дезадаптация, депривация, социальный контроль.

В настоящее время в мировом сообществе остро встала проблема социализации детей. Носителем проблемы развития ребенка в каждом конкретном случае выступает и сам ребенок (до 18 лет КРФ), его ближайшее окружение – родители, педагоги. Гарантом стабильности и надежности в нашем изменчивом мире должны выступать – родительский дом и семья. Все духовные качества личности ребенка не развиваются спонтанно, а формируются в условиях выраженной родительской любви, когда семья и родительский дом научают детей сопереживать, радоваться, делиться, нести ответственность за себя и других, когда создаются условия для саморазвития каждого. Чтобы ребенок правильно развивался и комфортно себя чувствовал, необходимы социальные условия, которые определяют его быт, его физическое здоровье, характер его общения с окружающими людьми, его личные успехи. Включенность ребенка в социум означает возможность реализовать свои права, активно участвовать в социальной, экономической и политической жизни общества – быть гражданином своей страны. А.С.Макаренко отмечал, что «воспитание есть процесс социальный в самом широком смысле. Воспитывает все: люди, вещи, явления, но прежде всего и больше всего – люди. Из них на первом месте – родители и педагоги». Со всем сложнейшим миром окружающей действительности ребенок входит в бесконечное число отношений, каждое из которых неизменно развивается, переплетается с другими отношениями, усложняется физическим и нравственным ростом самого ребенка... Бессмысленна и безнадежна попытка некоторых родителей извлечь ребенка из под влияния жизни и подменить социальное воспитание индивидуальной домашней дрессировкой» [7].

Одной из глобальных проблем сегодняшней педагогики является проблема. 1. Социального паразитизма. Паразитическому существованию, как правило, присущи примитивизм интересов, низкий культурный уровень, бездуховность, аморальное поведение, нарушение правовых запретов. Общая оценка численности людей, ведущих паразитический образ жизни по России в целом составляет не меньше 10% от городского населения [9]. Из 40 млн детей (до 18 лет) в России бездомные составляют более 2%, и численность их постоянно растет [6]. Опасность социального паразитизма заключается в том, что он негативно сказывается на воспитании молодежи; препятствует нравственному развитию личности; способствует формированию антиобщественных взглядов. Особенно тесно социальный паразитизм связан с преступностью, кроме того, он способствует дезадаптации молодежи, выключает их из нормальных социальных связей и отношений, ускоряет падение личности. Наиболее распространенными видами социального паразитизма являются бродяжничество и попрошайничество среди детей.

Особое внимание необходимо обращать на категорию беспризорных детей, численность которых постоянно увеличивается. Сегодня «в стране насчитывается около миллиона беспризорных детей; согласно статистики последних пяти лет, по числу сирот, приходящихся на каждые 10 тысяч детей наша страна занимает первое место в мире, а всего у нас свыше 760 тысяч детей, оставшихся без попечения родителей [1].

Рост количества социальных сирот, детской безнадзорности и беспризорности, преступности является следствием того, что происходит распад института семьи в современной России. Это вторая не менее значимая проблема. Кризис семьи проявляется в различных формах, среди которых можно выделить следующие: – нарушение структуры и функции семьи; – рост числа разводов и неполных семей; все больше становится семей, где детей воспитывает один отец; увеличивается количество детей, рожденных вне брака; – рост количества нерегистрируемых браков; – рост материнской депривации; – асоциальный образ жизни ряда семей; – падение жизненного уровня (в настоящее время к категории бедных в нашей стране можно отнести 33% населения); – ухудшение условий содержания детей; – нарастание психоэмоциональных перегрузок у взрослого населения, непосредственно отражающихся на детях; – безработица родителей; – распространение жестокого обращения с детьми; – «скрытое» социальное сиротство, которое обусловлено ухудшением условий жизни, падением нравственных устоев семьи, вследствие чего меняется отношение к детям, вплоть до полного их вытеснения; – неготовность людей к браку; – неумение решать возникшие проблемы; – интолерантность членов семьи, нарушение их прав и др.

Причинами такой ситуации в нашем российском обществе является несбалансированное состояние экономики, деформация в социальной сфере, отчуждение трудоспособного населения от участия в политической и экономической жизни общества. Опыт показывает, что многие родители, в том числе и школа, пренебрегают трудовым воспитанием детей, закладывая у них привычку праздного времяпровождения. Молодежь привыкла потреблять и ничего не созидать. Все это создает предпосылки к социальному паразитизму, иждивенчеству, получению нетрудовых доходов.

«Легкая жизнь», как модель жизни, пропагандирующая с экранов телевизоров – становится образом жизни. Экран становится главным «воспитателем» ребенка. По данным ЮНЕСКО 93% современных детей в возрасте от 3 до 5 лет смотрят на экран 28 часов в неделю, т.е. около 4-х часов в день, что намного превосходит время общения со взрослыми.

Телевизионные передачи, которые смотрят наши дети – это не только способ времяпровождения, но и средство воспитания. Все, что смотрят и что воспринимают дети, закладывает фундамент их мировоззрения, их личности.

3. Детский мир в разлуке! Сегодня во многих семьях утерян воспитательный опыт предыдущих поколений, отсутствует преемственность передачи этого опыта. У многих родителей не сформированы элементарные воспитательно-педагогические умения, необходимые для исполнения родительских обязанностей. Макаренко А.С. отмечал, что

«воспитывая детей, нынешние родители воспитывают историю нашей страны и, значит, и историю мира» [7].

Сегодня помолодели сами родители. Дефицит воспитательно-педагогических знаний и навыков у родителей особенно ощутим по ряду причин, а именно: – от современного человека требуются, такие качества, как умение быстро реагировать на меняющиеся условия, деловитость, самостоятельность, то чего нет порой у самих родителей; – занятость ростом своей карьеры, дефицит времени приводит к низкому качеству присутствия родителей в семье; – нежелание совместного проживания с бабушками и дедушками приводит к межпоколенному разрыву, к отсутствию традиций в семье, к отчужденности взаимоотношений, отсутствию взаимной ответственности; – абстрагирование от внешнего мира приводит к уединению, отрешенности, ненужности, депрессии, нарушениям в межличностном общении и т.д.

Семейное воспитание уникально по интенсивности и результативности воздействия на ребенка, оно непрерывно, одновременно охватывает все стороны формирующейся личности, продолжается годами, основано на устойчивости контактов и на эмоциональных отношениях детей и родителей. Кризис современной российской семьи связан с резким изменением социального фона: – беженцы; – мигранты; – локальные конфликты; – безработица; – пьянство; – наркомания; – детская проституция и т.д.

Как следствие этого – реалии сегодняшнего дня: – резкое снижение жизненного уровня малообеспеченных семей; – рост имущественных преступлений корыстной ориентации; – резкое увеличение безнадзорных детей, социальных сирот, детей-сирот; – неравные стартовые позиции детей от отчего дома; – рост детской преступности; – приобщение детей к алкоголю, наркомании, проституции и другим видам девиантного поведения. По статистическим данным, в России число наркоманов составляет более 10 млн. человек [9]. За последние несколько лет число школьников и студентов, употребляющих наркотики, возросло в 7-8 раз. Число смертельных случаев увеличилось в 12 раз, среди детей – в 42 раза. Число подростков-алкоголиков в России насчитывается более 500 тысяч, 80-85% из них школьники и учащиеся средних специальных учебных заведений, в том числе 3,8 % – пьют систематически, 18% – умеренно, 27% – эпизодически [8]. – рост факторов подросткового и юношеского суицида и попыток к нему: ежегодно около 2 тысяч подростков кончают жизнь самоубийством.

Таким образом, мы отмечаем, что положение российской семьи продолжает оставаться тяжелым и положение детей в семье остается неблагополучным. Причины, вызывающие семейное неблагополучие, весьма разнообразны, они взаимосвязаны и взаимозависимы, между ними существует разноуровневые причинно-следственные связи. Исходя из результатов криминологических, психолого-педагогических и медико-социальных исследований, С.А.Беличева [2] предлагает следующую классификацию факторов социального риска семьи: – социально-экономические факторы (низкий материальный уровень жизни семьи, плохие жилищные условия); – медико-социальные факторы (экологически неблагоприятные условия, хронические заболевания родителей и отягощенная наследственность; вредные условия производства; особенно у матери, антисанитария, неправильное репродуктивное поведение семьи); – социально-демографические факторы (неполная либо многодетная семья, семья с престарелыми родителями, с повторными браками и сводными детьми); – социально-психологические факторы (семьи с деструктивными эмоционально-конфликтными отношениями супругов, родителей и детей; низким общеобразовательным уровнем; деформированными ценностными ориентациями); – криминальные факторы (алкоголизм, наркомания, аморальный и паразитический образ жизни родителей, жестокость, садизм) отразились на всем населении страны и особенно на детях. –

Программа воспитания наших детей сегодня должна быть ориентирована на формирование внешней и внутренней культуры, культуры поведения. Главный российский вопрос: что делать? Известный отечественный педагог-ученый В.П.Кашенко еще в 30-е годы предыдущего столетия разработал интересную классификацию методов

коррекції. Он об'єднав методи в дві великі групи: педагогічні та психотерапевтичні [5].

В.П.Кащенко виділяє наступні психотерапевтичні методи: – методи суспільного впливу; – корекція активно-вольових дефектів; – корекція страхів; – метод ігнорування; – метод культури здорового сміху; – метод корекції нав'язливих мислей і дій; – корекція бродяжництва; – самокорекція.

Спеціальні, або частінопедагогічні методи: – корекція недоліків поведінки дітей; – корекція нервового характеру.

Крім того, учений називає і метод корекції через працю і метод корекції шляхом суспільної організації дитячого колективу.

За думкою дослідника, існують і спеціальні методи: – вплив і самовплив; – гіпноз; – метод переконання; – психоаналіз.

Однак, слід зауважити, що в педагогічній практиці існує цілий ряд груп методів, спрямованих на виховально-профілактичну працю, якими можуть оволодіти самі батьки. Успіх буде залежати від наступних складових: особистий приклад старших, система бесід з дітьми; використання засобів неотложної психолого-педагогічної допомоги, наявність чітких життєвих планів; формування позиції особистої відповідальності, словесний вплив на дітей повинен відбуватися в єдності з підбуренням до позитивних дій, доручення цікавих справ, довіра, контроль і т.д.

«Сімейна профілактика повинна ґрунтуватися не на зауваженнях, загрозах і криках, а на корекції зв'язей і часу проведення дітей, залучення їх до відновлення нормального статусу в колективі» [4].

Таким чином, можна стверджувати, що головне місце в моральному формуванні дитини займає сім'я. Сьогодні необхідно загальне оздоровлення нашої суспільності. Необхідно повернутися до «батьківського виховання» через відкриття «батьківських університетів», лекторіїв, шкіл для майбутніх батьків і мам, відкриття консультативних і корекційно-реабілітаційних центрів для сімей, які вже зіткнулися зі своєю педагогічною неспроможністю і де є діти з відхиленою поведінкою.

Список використаних джерел

1. www.yandex.ru, звернення 18.04.2012 г.
2. Бєлічева С.А. Основи превентивної психології / С.А. Бєлічева.– М.: Редакційно-видавничий центр «Суспільне здоров'я Росії», 1994.
3. Ігошев К.Е. Сім'я, діти, школа / К.Е. Ігошев, Г.М. Міньковський. – М.: Юридліт., 1989.
4. Клейберг Ю.А. Психологія відхиленої поведінки: навчальний посібник для вузів / Ю.А. Клейберг. – М.: Т.2 Сфера, Юрайт-М., 2001.
5. Курушін В.В. Система суспільної адаптації без визначеного місця проживання в умовах мегаполіса: суспільний аспект / В.В. Курушін. – М., 2004.
6. Лисицин Ю.Б. Алкоголізм: суспільно-гігієнічні аспекти / Ю.Б. Лисицин, І.Я. Копит. – М.: Медицина, 1983.
7. Макаренко А.С. Книга для батьків. Збір. соч. в 5 т.– Т.4. – М.: Правда, 1987. – 573 с.
8. Павленок П.Д. Суспільна праця з дітьми і групами відхиленої поведінки. Навчальний посібник. / П.Д. Павленок, М.Я. Руднева. – М.: ИНФРА-М, 2007.
9. Росія в цифрах. Короткий статистичний збірник. М.: Росстат, 2005.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2013

Старцева О.

КДПІ, м.Сиктивкар, Республіка Комі

СВІТ ДИТИНСТВА Є ДЗЕРКАЛЬНЕ ВІДОБРАЖЕННЯ ДОРОСЛОГО СТАНУ НАШОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті представлені матеріали, присвячені проблемам сучасної російської родини і світу дитинства, місця батьків у цьому світі.

Ключові слова: виховання, суспільство, соціалізація, дезадаптація, депривація, суспільний контроль.

Startseva O.

KDPI, m.Syktyvkar, Republic of Komi

WORLD OF CHILDHOOD MIRROR THE ADULT STATE OF OUR SOCIETY

Article submissions on the problems of the modern Russian family and the world of childhood, the place of parents in this world.

Keywords: *education, society, socialization, exclusion, deprivation, social control.*

УДК 373.5

ЮРІЙ СТЕЖКО

Київський національний університет імені Т.Шевченка

ГРИГОРІЙ СТЕЖКО

Кіровоградський державний педагогічний університет імені В. Винниченка

ДО ПИТАННЯ ВИБОРУ СТАНДАРТУ ОСВІТИ

Здійснюється порівняльний аналіз двох моделей шкільної освіти та виховання на філософсько-методологічному рівні. Обґрунтовується перспективність творчого розвитку педагогічних ідей В.Сухомлинського.

Ключові слова: *методологія, виховання, колективізм, індивідуалізм.*

Нові реалії суспільного буття відбилися широким спектром проблем на освіті. Зміна соціальних стандартів життя обумовили потребу переосмислення самої філософії освіти, приведення її у відповідність до ліберальної ідеології суспільного розвитку. Педагогічна наука опинилася на роздоріжжі вибору: яка модель виховання має історичну перспективу чи адаптувати до національних умов західну доктрину, чи вдатися до глибокого переосмислення педагогічних ідей В.Сухомлинського, так само, як у свій час він переосмислив педагогіку виховання А.Макаренка. Полишити освітній процес на самотпін є вкрай небезпечним.

На сьогодні філософським, психолого-педагогічним супроводом реформування шкільної освіти та виховання опікуються такі видатні вчені як В.Андрущенко, І.Бех, В.Буряк, М.Войцехівський, С.Гончаренко, І.Зязюн, В.Кремень, В.Кузь, О.Савченко, П.Саух, О.Сухомлинська, та інші.

На тлі демократизації освіти лунають заклики звернутися до напрацювань провідних західних педагогів, – як правило, йдеться про педагогічну спадщину Дж Дьюї, обґрунтовуючи такий вибір близькістю поглядів В.Сухомлинського та Дж.Дьюї в баченні шкільного виховання. Наприклад, М.Скрипник, проводячи паралель між їх творчістю як педагогів-новаторів, вбачає велику схожість “в їхньому ставленні до офіційної педагогічної науки” [5, с.73], відзначає спільність їх поглядів “на розвиток дитини як унікальної, неповторної, самоцінної особистості...” [5, с.75]. Зрештою, “можна з упевненістю констатувати, – пише він, – що і Дьюї, і Сухомлинський думали і рухалися в одному напрямі, розв’язуючи проблему розвитку мислення дитини” [там само].

Не виникає жодних сумнівів, що і В.Сухомлинський, і Дж.Дьюї прагнули до прогресивного оновлення освіти, тож не дивує, що в їх теоріях бачиться багато спільного. Провідне місце в теоріях обох мислителів посідає виховне навчання, соціалізація особистості; обидва мислителі виступали проти формалізму у визначенні та застосуванні методів виховання; обидва приділяли значну увагу моральному вихованню, дбали про розвиток мислення, допитливості, формування потреби у знаннях; однаковою мірою визнавали значимість педагогічної майстерності вчителя; обидва увійшли у історію педагогіки як реформатори, як творці наукової системи виховання з опорою на

демократизацію. Утім, гадаємо, є потреба з позицій аналізу з наступним синтезом дослідити концептуальність спільного та відмінного в їх творчості, що і постане метою нашого статейного дослідження.

Для порівняльного аналізу педагогічних теорій В.Сухомлинського та Дж.Дьюї, гадаємо, є потреба звернутися до коренів їх теорій, які сягають в філософську позицію кожного, яка є визначальною і щодо їх ідеологічних переконань.

По-перше, філософський світогляд Дж. Дьюї – це прагматизм, точніше, той його напрям, який самим мислителем визначений як інструменталізм. Світогляд В.Сухомлинського скоріше за все підпадає під визначення філософії гуманізму. Тож цілком зрозумілим є і те, що Дж.Дьюї, як представник американської нації, є апологетом буржуазного лібералізму, що виправдовує оцінку його прагматизму як “філософії американського суспільства” (В.Кремень), в той час як В.Сухомлинський, на наш погляд, більше позиціонується як прихильник соціального лібералізму, наближеного до європейської соціал-демократії.

По-друге, аналіз творчості В.Сухомлинського дає нам підстави для висновку про визнання ним взаємозумовленості біологічного та соціального в людині за домінування соціального таким чином, що соціальність інтегрує в себе біологічну компоненту. Методологія ж Дж.Дьюї ґрунтується на натуралістичному розумінні людської сутності, він вбачає в перебігу виховання прояв успадкованого біологічного в природі людини. Висхідною установкою теорії виховання Дж.Дьюї є положення, що “справжнє виховання не є чимось покладеним ззовні, а є зростанням, розвитком властивостей та здібностей, з якими кожна людина з’являється на світ” [3, с.6], чому переконливо опонує педагогічна модель виховання В.Сухомлинського, в якій віддається перевага, соціальності, утверджується, що “з першого подиху свого життя вона (людина – авт.) – істота суспільна” [7, с.448] “Особистість відбувається духовно, а не біологічно” [1, с.129], – слова М.Бердяєва, які, як на нас, не залишають сумнівів щодо концептуалізації людської сутності.

По-третє, ключовим моментом в соціалізації, за В.Сухомлинським, є залучення дитини в процесі її самовизначення до суспільних цінностей, а відтак і домінуючою стороною процесу соціалізації постає суспільна солідарність, колективізм. Наразі В.Сухомлинський вбачає потребу в тому, щоб “уже в учнів початкових класів формувалися й утверджувалися основи моральності людини-колективіста” [7, с.264]. “Колектив впливає на особистість, ... коли старший передає молодшому свої ідейні переконання, знання, трудовий досвід, творчі вміння” [7, с.165], завдяки чому досягається наступність, безперервність у вихованні поколінь. Водночас ми бачимо у В.Сухомлинського і особистісно-зорієнтований підхід. “Душа кожної дитини – це неповторний світ думок, почуттів, переживань” [8, с.193]. “Від того, – пише він, – як кожен індивідуум ... включається в суспільство, залежить формування, з одного боку, здатності колективу впливати на особистість і, з другого, – здатності особистості піддаватися впливові інших людей” [7, с.448]. Тож на тлі формування якостей колективіста він обстоює індивідуальний спосіб, в який відбувається включення індивіда у суспільні стосунки.

Дж.Дьюї не зраджує ідеї прагматизму про формування індивідуалістично зорієнтованої особистості на натуралістичній основі. В традиціях багатьох західних філософських вчень в колективізм він вбачає загрозу для особистості, перетворення її на об’єкт впливу ірраціональних сил колективу. Одначе погодьмося з М.Бердяєвим, що “індивідуалізм завжди вбиває особистість і індивідуальність” [1, с.129]. У своєму логічному розвитку проголошений педагогікою прагматизму індивідуалізм веде до визнання вищими моральними якостями лише усвідомлення власної свободи вибору, не обмеженої суспільними нормами, того, що збагачує індивідуальний досвід – інструмент досягнення мети. Соціалізація Дж.Дьюї бачиться як конформізм, пристосування найліпшим чином до умов задля досягнення певної практичної мети з позицій негативізму щодо суспільної моралі.

По-четверте, щодо близькості позицій у баченні ролі “уроку мислення” В.Сухомлинським та “рефлексивного мислення” Дж.Дьюї в моральному становленні

особистості. Немає сумнівів в тому, що виховання індивідуалістичних якостей на засадах моральності, не обтяженої суспільними нормами, продиктоване прагматизмом, як це бачить Дж.Дьюї, спричиняє нехтування суспільною думкою, робить особистість несприйнятливою до суспільного схвалення чи осуду, що лише віддаляє особу від колективу. За Дж.Дьюї, категорії добра і зла не мають загального змісту, в кожному випадку вони набувають різного ситуативного значення в залежності від практичної користі. Індивідуаліст за суттю не схильний обмежувати себе загальнолюдськими цінностями, обтяжувати моральною відповідальністю. З позиції апологета беконівського емпіризму Дж.Дьюї формує концепцію “прогресивної освіти”, в якій освячується домінування досвіду, спрямованість на практичність. “Розвиток і постійна реконструкція досвіду” – ключова настанова теорії шкільної освіти Дж.Дьюї. “Кожен досвід є рушійною силою. Про його цінність можна судити на основі того, до чого він приводить” [4, с.36]. Але ж на ґрунті індивідуалізму “звичайний досвід” обстоє корисливі інтереси. Наразі “рефлексивність мислення”, про яке дбає Дж.Дьюї, не детермінована імперативністю суспільної моралі, неминуче обертається на беззастережне виправданням власної позиції. Отже існує загроза скочування індивідуалізму в свою крайню форму – приватизм, девіз якого – “шукай в житті самого кращого” – є майже на рівні примітивних інстинктів.

В.Сухомлинський же утверджує виховний процес як “вміння створити в колективі такі відносини, коли кожний... розуміє і відчуває, що таке можна, не можна і треба” [7, с. 164] – позиція, спрямована на розв’язання конфліктних ситуацій. Моральна саморефлексія стосовно імперативності суспільної необхідності набуває сенсу самовиховання лише у разі її опредметнення, самопрезентації особистості у моральному вчинку стосовно оточення. “Під впливом колективного захоплення бажання підлітка виявити, показати себе гармонійно зливається з моральним ідеалом нашого суспільства” [7, с. 464]. Тобто на відміну від моральної рефлексії в душі Дж.Дьюї система морального виховання В.Сухомлинського мислиться не як ізольований, автономний духовний процес, а як взаємодія з колективом у сфері суспільної практики. В.Сухомлинського, який наставляв: “Прагніть, щоб знання учня були не кінцевою метою, а засобом, щоб вони не перетворювалися в нерухомий, мертвий багаж, а жили в розумовій праці школяра, в духовному житті колективу, у взаєминах між школярами, у тому живому і безперервному процесі обміну духовними багатствами...” [6, с. 452], а не з позицій практичної значимості знань на засадах індивідуалізму, корисливості в сенсі Дж.Дьюї. Тож “уроки мислення” В.Сухомлинського покликані навчити дитину якомога повніше розв’язувати суперечності, обираючи відповідний індивідуальний спосіб суспільного буття. Міжособистісні компроміси сприяють збагаченню особистісної рефлексії колективною творчістю. Не індивідуалізм ступенем незалежності від впливу оточення, а колективізм рівнем гармонії свободи та суспільної необхідності є мірилом повноти свободи особистості, креативності мислення.

Самовиховання, не обумовлене колективною солідарністю, втрачає зміст особистісної цінності, позаяк людина прирікає себе на постійний конфлікт з оточенням, а моральність особистості в силу власної діалектики перетворюється на свою протилежність – суспільну пасивність, а то й девіантну поведінку.

Назагал дороговказом у виборі моделі виховання видаються слова В.Сухомлинського: “Моральна свобода – велике людське багатство... Але це багатство стає благом, якщо людина усвідомить себе як частинку колективу, суспільства, народу, розуміє спільні для всіх людей інтереси й потреби, підкоряється власному почуттю обов’язку і на основі особистого розсуду, особистого бажання, особистої волі робить так, як вважає за потрібне колектив, суспільство, народ” [6, с.266]. Узгодженість волі із суспільною необхідністю відмежовує екзистенційність свободи особистості за філософією В.Сухомлинського від волюнтаризму Дж.Дьюї.

Звісно не варто оцінювати педагогіку Дж.Дьюї лише з позицій її ставлення до соціальності. Педагогічна спадщина Дж.Дьюї несе в собі потенціал лібералізації суспільства на зразок американської демократії початку ХХ століття. Тож закономірно, що вона зорієнтована на індивідуалізм, котрий найбільш сприятливо забезпечував би

живання в умовах західної демократії, конкуренції. “Ми схильні дивитися на школу з індивідуалістичної точки зору... І це правильно.. Будь-який інший ідеал для наших шкіл був би вузьким, неприйнятним і він руйнував би наш демократичний лад” [2, с.7].

Однак заради об'єктивності варто відзначити, що він не відкидає цілковито соціальну обумовленість поведінки, він змушений визнати соціальний характер моралі, маючи, правда, на увазі лише суще, але не належне. Окрім того, в демократії, апологетом якої є Дж.Дьюї, нам імпонує його застереження щодо розшарування системи шкіл на елітарні та масові. Наші сьогоденні реалії підтверджують його твердження, що такий поділ лише загострить соціальні суперечності.

Висновки. На підставі навіть короткого аналізу можна констатувати, що педагогічні теорії обох мислителів світового рівня є настільки багатограними, що висвітлити їх в обмеженому обсязі статті не видається за можливе. Утім, з усією очевидністю проглядається потреба переосмислення філософії освіти, приведення її у відповідність новим реаліям суспільного буття. Переосмислення нами бачиться не як огульне заперечення всього раніше напрацьованого як вітчизняною, так і світовою педагогічною наукою, а як творче нарощування всього прогресивного, культуровідповідного демократичним перетворенням. Витримати міру інноваційного та традиційного вкрай складно, але необхідно, позаяк не меншу загрозу, ніж догматизм несе в собі еkleктичне поєднання в новій парадигмі освіти суперечливих теорій, що спричинить лише дискредитацію самої ідеї реформування. Дж.Дьюї мав рацію, кажучи, що “людство любить мислити мовою крайніх протилежностей. Воно схильне формувати свої переконання методом двох крайностей, не допускаючи можливих проміжних варіантів” [4, с.20]. Тож важливо не впасти в крайнощі, адже діалектика виховного процесу така, що кожна із протилежностей набуває своєї значимості лише у співвідношенні із іншою.

І наостанок. Залишаючи місце для полеміки, все ж маємо поставити під сумнів своєчасність та доцільність запозичення чужого, маючи невичерпне багатство ідей педагогіки виховання В.Сухомлинського, в яких, як на нас, відрефлексований увесь досвід покоління, ментальність нації, уся виплекана нею духовність. Наразі перспектива є за поглибленим вивчення педагогічних здобутків вітчизняних педагогів. На зміну спорадичним дослідженням має прийти системність, на зміну риториці – ефективна діяльність.

Список використаних джерел

1. Бердяев Н. О назначении человека / Н. Бердяев. – М.: Республика, 1993. – 383с.
2. Дьюи Дж. Школа и общество / Дж. Дьюи. – М.: Гос.издат, 1924. – 127с.
3. Дьюи Дж., Дьюи Э. Школы будущего / Дж. Дьюи, Э. Дьюи. – М.: Гос.издат, 1922. – 179с.
4. Д'юї Дж. Досвід і освіта / Дж. Д'юї. – Львів: Кальварія, 2003. – 84с.
5. Скрипник М. Уроки мислення Джона Дьюї і Василя Сухомлинського / М. Скрипник // Педагогіка і психологія. – 1998. – №3. – С.71-77.
6. Сухомлинський В. Вибрані твори в 5-ти т. Т.2. – К.: “Рад.школа”, 1976. – 670с.
7. Сухомлинський В. Вибрані твори в 5-ти т. Т.1. – К.: “Рад.школа”, 1976. – 654с.
8. Сухомлинський В. Вибрані твори в 5-ти т. Т.5. – К.: “Рад.школа”, 1977. – 639с.

Стаття надійшла до редакції 29.01.2013

Стежко Ю.

Киевский национальный университет имени Т.Шевченко, Украина

Стежко Г.

Кировоградский государственный педагогический университет имени В. Винниченко, Украина

К ВОПРОСУ ВЫБОРА СТАНДАРТА ОБРАЗОВАНИЯ

Осуществляется сравнительный анализ двух моделей школьного образования и воспитания на философско-методологическом уровне. Обосновывается перспективность творческого развития педагогических идей В.Сухомлинского.

Ключевые слова: методология, воспитание, коллективизм, индивидуализм.

Stezhko Yu.

Kyiv National Taras Shevchenko University, Ukraine

Stezhko G.

Kirovograd State Pedagogical universitet name V. Vynnychenko, Ukraine

ON SELECT THE STANDARD OF EDUCATION

The comparative analysis of two models of schooling and education on philosophical and methodological level is done. Perspectives of development of creative teaching ideas by V. Suhomlynsky is grounded.

Keywords: *methodology, education, collectivism, individualism.*

УДК 373:615.85 – 044.332 – 053.5

ЮЛІЯ СТЕПУРА

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

АДАПТАЦІЯ ДИТИНИ ДО УМОВ ШКІЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАСОБАМИ ЕСТЕТОТЕРАПІЇ

У статті представлено теоретико-практичний аналіз проблем шкільної адаптації дитини до нових умов, розкрито основні причини шкільної дезадаптації, проаналізовано естетотерапевтичний компонент педагогічної системи А. Макаренка у контексті адаптації дитини до школи та висвітлено вплив окремих видів естетотерапії на процес шкільної адаптації сучасних дітей.

Ключові слова: *адаптація, соціальна адаптація, шкільна адаптація, шкільне середовище, естетотерапія, естетотерапевтичні засоби.*

Постановка проблеми. Гуманістична парадигма соціального виховання підростаючого покоління ставить перед педагогами та батьками завдання всебічно розвивати особистість дитини, зберігати та зміцнювати її психічне і соціальне здоров'я. Проте, в основному, у процесі підготовки учнів до навчання сучасні педагоги концентрують свою увагу на формуванні в дітей теоретико-практичних знань, вмінь та навичок, упускаючи значення життєво необхідних соціально-педагогічних умінь, таких як, самостійно діяти в конкретних ситуаціях, приймати власні рішення, вирішувати життєві проблеми тощо. Часто на практиці нівелюється важливість компетентнісного підходу до навчання і виховання дітей, який є особливо актуальним у кризові періоди розвитку особистості, одним із яких є період переходу від дошкільного віку до молодшого шкільного.

Від успішного процесу входження учня першого класу в шкільний колектив, налагодження стосунків із однолітками та педагогами, активного засвоєння ним необхідних соціальних норм і цінностей залежить ефективність усієї навчальної діяльності впродовж перебування учня у шкільному середовищі та подальший розвиток особистості [5]. Якщо процес входження дитини в нові умови шкільного середовища проходить успішно, то це сприяє попередженню виникнення в неї внутрішньо-особистісних та соціальних проблем. Успішна адаптація є запорукою профілактики формування деструктивної поведінки дитини та виникнення низки девіацій у майбутньому. Саме тому, створення умов для активного пристосування дитини до шкільного середовища є актуальною соціально-педагогічною проблемою.

Дослідження поняття «шкільна адаптація» як педагогічного явища здійснювалося достатньо довгий час, проте за твердженнями окремих вчених (С. Степаненко, І. Дубровіна, Р. Овчарова, Г. Руских та ін.) сама проблема шкільної адаптації носить досі не розкритий характер на рівні теоретико-практичного вивчення цього процесу. За

свідченнями низки досліджень до 20 % дітей реально потребують психолого-педагогічної та соціальної допомоги у зв'язку із проблемами у шкільній адаптації [9]. Основним завданням педагогів, які працюють із даною категорією учнів є терапевтична та теоретико-компетентнісна функція, що передбачає налагодження стосунків дитини із оточуючими, створення сприятливого гармонійного середовища для повноцінного та всебічного розвитку, надання підтримки в складних життєвих ситуаціях. Традиційні засоби навчання та виховання дітей, такі як казка, гра, мистецтво, спілкування, сміх, природа, спорт нині все частіше використовуються сучасними педагогами. Застосування цих психолого-терапевтичних засобів носить досить інноваційний характер та вимагає від педагогів творчого та особистісного підходу до професійної діяльності.

Метою статті є аналіз процесу адаптації дитини до умов шкільного середовища у світлі теорії та практики, розкриття впливу засобів естетотерапії на адаптаційні механізми дитини.

Виклад основного матеріалу. Поняття «адаптація» визначають як пристосування індивіда до групових норм і власне соціальної адаптації, що передбачає формування адекватної системи стосунків із соціальними об'єктами, інтеграція особистості в соціальні групи, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища [3, 7].

Сучасне розуміння адаптації пропонує С. Гончаренко, який трактує її як процес або результат, що передбачає гармонійне, з погляду індивідуальних прагнень особистості, задоволення її потреб, створення умов для повноцінного, здорового та щасливого життя в суспільстві. Таким чином, соціальна адаптація розуміється як процес переходу з одного стану в інший, та як результат цього процесу [2, 16 – 17].

Вітчизняні науковці, зокрема Л. Виготський, Б. Ананьєв, Д. Ельконін, О. Леонт'єв, Г. Вічева, Б. Гурусбеков, М. Бітянова, В. Цилев, Л. Славина, В. Каган, А. Венгер, О. Новікова, неодноразово зверталися до вивчення окремих аспектів поняття «шкільна адаптація». Зокрема, на думку М. Бітянової, адаптація дитини до школи означає насамперед пристосування її до нового функціонування: виконання навчальних і соціальних вимог, прийняття на себе ролевих зобов'язань школяра. Природно, що таке пристосування відбувається не тільки на зовнішньому, поведінковому рівні, але і на внутрішньому, особистісному: формуються певні установки, особистісні властивості, що роблять дитину учнем – старанним та успішним. Таким чином, за твердженням вченої, адаптована дитина перш за все є пристосованою до повноцінного особистісного, фізичного та інтелектуального розвитку в конкретному педагогічному середовищі [1, 12].

Під адаптацією дітей до школи В. Цилев розуміє процес звикання дитини до шкільних вимог і порядків, нового для неї оточення, умов діяльності [10, 27]. За його словами, навчально-виховне середовище, що організують педагоги складається із п'яти взаємопов'язаних складових: по-перше, це теоретико-практичний блок знань, умінь та навичок, що повинна засвоїти дитина, по-друге, відношення її до цих компонентів, по-третє, ставлення дитини до самої себе, по-четверте, стосунки із оточуючим середовищем та наостанок розуміння нею свого місця в світі. Коли дитина проявляє своє відношення до того чи іншого компоненту навчально-виховного середовища педагог здатен керувати цими почуттями та спрямовувати їх у необхідне русло за рахунок використання низки естетотерапевтичних форм та методів роботи.

Процес адаптації дитини передбачає насамперед суттєву перебудову її життя, зміну фізіологічних та психічних станів, що супроводжується неприємними відчуттями дискомфорту (пов'язаними, в основному із втратою звичних та улюблених занять, зміною соціального оточення), зламом і дисбалансом динамічних стереотипів, швидким накопиченням нової інформації та особистісними змінами. Проявами таких станів можуть бути тривожність, фрустрація, депресія, нестача впевненості в собі, невротичні прояви тощо [6, 32]. Саме тому основним завданням педагогів та батьків виступає створення сприятливих умов для пристосування дитини до школи, розкриття та розвиток власних здібностей та здобуття нових знань, умінь та навичок, необхідних для життєдіяльності.

При порушенні успішної адаптації до умов шкільного середовища в дитини може виникнути стан дезадаптованості особистості, що є негативним наслідком спотворення процесу активного пристосування учня першого класу до нових умов. Дезадаптація може настати як результат різкої зміни умов середовища, до якого дитина може бути не готова. Сучасні науковці виділяють низку причин, що визначають прояви дезадаптації учнів першого класу, за твердженням В. Кагана, І. Крука та О. Осадько основними з них є:

Неправильні методи виховання в сім'ї: завищені очікування батьків щодо навчання дітей; байдуже ставлення до навчання та виховання дитини; акцентування уваги дитини на недоліках школи чи педагога, замість розмов про приємні моменти шкільного життя; гіперопіка дитини.

Порушення відносин у школі в системі «учень – вчитель», «учень – учні»: дидактогенія (психогенний вплив чинить сам процес навчання); дидакалогенію (некоректне ставлення вчителя до учня); злиття дидактогенії й індивідуальної чутливості центральної нервової системи дитини; порушення відносин з однокласниками.

Індивідуальні особливості психічного розвитку дитини: невисокий інтелектуальний потенціал; затримка психічного розвитку; гіперактивність; труднощі у вольовій регуляції поведінки, навчальної діяльності; несформованість мотивації до навчання; завищена самооцінка й рівень домагань дитини чи батьків; підвищена чутливість ЦНС; підвищений рівень тривожності; агресивність; замкнутість; соматичне ослаблення (хронічні захворювання) тощо [4, 89 – 95].

Кращим способом боротьби із ускладненнями процесу адаптації дитини до умов шкільного середовища виступає попередження та профілактика описаних вище причин проявів дезадаптації учнів першого класу. Соціальна профілактика дезадаптації дитини передбачає вибір педагогом ефективних форм та методів роботи, що сприятимуть успішному формуванню шкільної адаптованості дитини.

Експериментальні дослідження (Н. Ватутіна, Н. Захарова, О. Кононко, С. Нечай) свідчать про те, що пристосування дитини до шкільного середовища відбувається значно легше за умови її включення в різноманітні види діяльності: спілкування, музично-театралізовану, предметно-практичну, ігрову тощо [7, 23]. Створення комфортного, психологічно безпечного освітнього середовища, у якому дитина змогла б вільно виявити себе та мати можливість індивідуально-творчого розвитку стає предметом дослідження сучасного наукового напрямку психолого-педагогічних знань – естетотерапії.

Термін «естетотерапія» походить від двох давньогрецьких слів «aisthētikos» – чуттєвий та «therapeia» – лікування. Таким чином, дослівно естетотерапія означає лікування дитячої душі через її чуттєву сферу.

Уперше термін «естетотерапія» був запроваджений на початку ХХ ст. для позначення лікувально-терапевтичного впливу музичного мистецтва на людину та був синонімом терміну «музикотерапія». Упродовж тривалого часу в ХХ ст. термін «естетотерапія» мав мистецько-медичну лінію розвитку: він уживався на позначення терапії мистецтвом, а також терапії природою в медицині [12, 26].

У сучасному науково-практичному розумінні термін «естетотерапія» тлумачиться як «естетика природного середовища», «арт-технологія в художній освіті»; естетотерапія розглядається як самостійна функція системи додаткової освіти, новітня реабілітаційна наука у спеціальній педагогіці або окремий блок сучасного комплексу естетичного виховання різними видами мистецтва тощо.

Найбільш повне визначення поняття «естетотерапія» дає сучасна дослідниця О. Федій в її психолого-педагогічному тлумаченні: естетотерапія – це цілеспрямований стабілізуючий вплив на емоційно-чуттєву сферу людини з метою створення для неї психологічного комфорту та розкриття творчого потенціалу особистості [12, 28].

Сама ідея надання визначального значення творчо-естетичному компоненту процесу формування людської особистості, процесу входження її в соціум була закладена, одним із найвизначніших представників вітчизняної педагогіки, А. Макаренком вже у формулюванні мети виховання: «ми повинні виховати людину, яка зобов'язана бути

щасливою» [11, 85]. Він був одним із перших педагогів, хто розумів сутність людини через єдність природного та соціального елементів. Його практична діяльність, педагогічні ідеї щодо виховання творчих сил особистості мають винятково важливе значення для створення науково обґрунтованої методики виховної і освітньої роботи педагога [8, 7].

Безперечно, у творчій спадщині А. Макаренка сучасного терміну «естетотерапія» не зустрічається, проте можна знайти ряд споріднених понять, якими він оперує. Ідея виховання та «перевиховання» дитини за рахунок побудови особливих психолого-педагогічних умов життєдіяльності, у яких би вона відчувала себе вільно та повноцінно, прагнула розкрити свою особистість, постійно звучить майже у всіх працях видатного педагога [11, 86].

Серед численних гармонійно розвиваючих особистість дитини естетотерапевтичних технологій виховної системи А. Макаренка вчені виділяють дві основні групи: естетотерапія художньо-мистецькими засобами та естетотерапія засобами соціально-організованого впливу (О. Федій).

Естетотерапія художньо-мистецькими засобами у педагогічній спадщині А. Макаренка в основному реалізується через гурткову роботу вихованців, основним завданням якої виступає зайнятість вільного часу вихованців, розвиток їх творчих здібностей та надання допомоги у пошуку власного місця у колективі. Ці форми роботи виступають аналогами відомим сучасним психолого-педагогічним реабілітаційно-розвиваючим методикам та психотерапевтичним технікам, таким як арт-терапія, психодрама, музикотерапія, вокалотерапія, бібліотерапія, казкотерапія, фототерапія, терапія спортом, хобі-терапія тощо.

Естетотерапія засобами соціально-організованого впливу у виховній системі за А. Макаренком представляє своєрідну «паралельну дію», тобто органічну єдність виховання і життя суспільства, колективу та особистості. В контексті організації навчально-виховного процесу кожна дитина в шкільному колективі повинна почуватися гармонійно та захищено. Саме такий психолого-педагогічний підхід має особливий естетотерапевтичний ефект навчання і виховання дітей: сприятливий мікроклімат у колективі, відчуття гідності і поваги до кожної особистості [11, 87]. Педагогічні погляди та система А. Макаренка є актуальною навіть сьогодні, адже погляди педагога широко використовуються в сучасній теорії та практиці навчання та виховання підростаючого покоління, розвитку особистості дітей, налагодженню їх соціальних зв'язків та розкриття творчого потенціалу.

Особливого значення у проектуванні естетотерапевтичної роботи, яка спрямована на максимальну відповідність мети та результатів педагогічного процесу набуває вибір сучасним педагогом певних форм організації естетотерапевтичного процесу.

За критерієм кількості суб'єктів педагогічного процесу усі форми естетотерапевтичної роботи можна поділити на дві основні групи: індивідуальні та групові. Вибір педагогом певної форми організації буде залежати від завдань педагогічного процесу та від конкретної педагогічної ситуації. Так, групові форми доцільно обирати саме на початкових етапах роботи з дітьми, коли проходить процес адаптації дошкільників до нових умов шкільного середовища, знайомство з класним колективом, вчителем. Індивідуальні форми роботи необхідно застосовувати при роботі з дітьми, які потребують особливої уваги до себе з боку дорослих, також при подоланні особистісних проблем дитини тощо.

У своєму педагогічному арсеналі естетотерапія має різні засоби, серед яких виділяють засоби природного та соціального походження. У більшості випадків у своїй назві вони відображають основний засіб психолого-педагогічного впливу на особистість дитини. Здійснення естетотерапевтичного впливу в процесі адаптації дитини до нових умов шкільного середовища можливе за допомогою численних засобів, зокрема це бібліотерапія, музикотерапія, арт-терапія, іміджтерапія, фототерапія, природотерапія, православна психотерапія, лялькотерапія, трудотерапія тощо [12, 38 – 39].

Застосування того чи іншого виду естетотерапії впливає на емоційно-чуттєву сферу дитини, слугує створенню сприятливого середовища її розвитку, безболісному та швидкому входженню в шкільний колектив, пристосуванню до нових умов та налагодженню стосунків із однолітками та педагогом.

В процесі пристосування до умов шкільного середовища у дитини формуються певні адаптаційні механізми, що сприяють швидкому входженню в шкільний колектив, налагодженню міжособистісних відносин із новим соціальним середовищем, зняттю емоційного напруження, розвитку пізнавальних можливостей та почуття власного «Я».

Для ефективного розвитку описаних вище адаптаційних механізмів в учнів першого класу доцільно використовувати широкий арсенал естеотерапевтичних засобів. У процесі пристосування дитини до умов шкільного середовища на початкових етапах доцільно використовувати такі види естетотерапії, що здатні налагодити стосунки у колективі, розкрити творчі можливості кожної дитини, у легкій та доступній для дітей формі сприятимуть активному засвоєнню необхідних теоретико-практичних та життєвих знань, умінь і навичок. Це насамперед пісочна терапія, ігротерапія, казкотерапія та лялькотерапія. Додатковими засобами, що здатні покращити засвоєння дитиною норм шкільного середовища можуть виступити трудотерапія, музикотерапія та природотерапія.

Налагодження міжособистісних відносин у шкільному середовищі передбачає швидке входження учня першого класу в нові умови, корекцію індивідуальних особливостей психічного розвитку дитини, регуляцію її поведінки та за рахунок включення її у творчу діяльність – знаходження спільних позицій із однокласниками. Провідними видами естетотерапії в контексті даної роботи виступають хобі-терапія, арт-терапія, православна психотерапія та пісенна терапія.

Розвитку почуття власного «Я» особистості дитини в процесі адаптації до школи сприятиме застосування таких видів естетотерапії, як іміджтерапія, психодрама та маскотерапія. Використання педагогом даних засобів сприятиме створенню позитивного соціального клімату у шкільному колективі, у творчому процесі дитина буде не тільки демонструвати свої здібності, але й всебічно їх розвивати, відкривати все нові сторінки своєї особистості.

За рахунок розвитку пізнавальних можливостей дитини (уваги, пам'яті, мислення, уяви, почуттів) педагог сприятиме природному процесу засвоєння необхідних соціальних знань та навичок, створюючи своєрідну базу життєвої компетентності дитини, що є визначною у подальшому процесі адаптації до нових умов. Основними засобами естетотерапії в контексті даного завдання можуть виступати кольоротерапія, ароматерапія, фототерапія, ігротерапія та пісочна терапія.

Якщо ж у процесі адаптації дитини до умов шкільного середовища все ж виникають певні труднощі, ефективним способом зняття емоційного напруження можуть виступати такі естеотерапевтичні засоби, як смакотерапія, музикотерапія, холдінг-терапія, природотерапія, терапія працею.

Відповідно до даної класифікації, застосування естеотерапевтичних методик дасть змогу не лише розвивати пізнавальні та творчі здібності дитини, але й буде сприяти більш ефективному процесу засвоєння нових соціальних знань і умінь, пристосування до умов шкільного середовища, розвитку адаптивних механізмів особистості дитини [12, 39].

Дуже важливим фактором в даному питанні є системність застосування естеотерапевтичних методів як у школі, так і вдома, де виховується дитина. Саме злагоджена діяльність педагогів та батьків із використанням засобів естетотерапії дасть змогу дитині отримувати задоволення від навчання, нових міжособистісних відносин з однокласниками та педагогами, буде розвивати самостійність та творчість особистості, сприятиме успішному входженню в соціум.

Висновки. Таким чином, процес адаптації дитини до школи є достатньо складним та може супроводитися різноманітними ускладненнями зовнішніх, соціальних чинників та індивідуально-психологічних особливостей самої особистості. Виявлення основних

причин труднощів процесу адаптації дитини до шкільних умов дасть змогу педагогам вчасно їх попередити та усунути. Для того щоб пристосування учнів до нових умов загальноосвітнього навчального закладу було успішним педагогам необхідно залучати дітей в різноманітні види діяльності: спілкування, музично-театралізовану, предметно-практичну, ігрову, створювати комфортне соціально-педагогічне середовище, у якому дитина змогла б вільно виявити себе та мала можливість для індивідуально-творчого розвитку. Одним із провідних інноваційних психолого-терапевтичних засобів, що сприяють швидкому процесу адаптації, вирішенню особистісних та соціальних проблем учнів першого класу виступають естетотерапевтичні технології роботи. Саме вони здатні ефективно організувати роботу педагога у контексті підтримки дітей у важкий та відповідальний для них період розвитку, розкрити їх творчі та навчальні здібності, прискорити процес засвоєння нових соціальних норм і правил шкільного середовища. Подальшої розробки потребує експериментальне дослідження впливу окремих видів естетотерапії на процес адаптації дитини до умов шкільного середовища.

Список використаних джерел

1. Битянова М. Р. Адаптація до школи : діагностика, корекція, педагогічна підтримка / М. Р. Битянова. – М. : Педагогічний пошук, 1997. – С. 12.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доп. та вип. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – С. 16 – 17.
3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге видання / За заг. ред. І. Д. Звереві. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – С. 7.
4. Каган В. Е. Психогенные формы школьной дезадаптации / В. Е. Каган // Вопросы психологии. – 1984. – №4. – С. 89 – 95.
5. Коберник Г. Соціалізація особистості молодшого школяра в умовах навчального середовища / Г. Коберник. [Електронний ресурс]: доступ до статті: http://gkobernik.at.ua/load/social_osob_mol_shkol_v_um_navch_sered.
6. Конєва О. Б. Психологічна готовність дітей до школи : Навчальний посібник / О. Б. Конєва. – Челябінськ : Вид-во ЮУрГУ, 2000. – 32 с.
7. Кравченко Т. В. Соціалізація особистості і соціальне середовище / Т. В. Кравченко // Теоретико-методологічні проблеми дітей та учнівської молоді : Зб. Наук. пр. – К., 2006. – Вип.9. Кн.2. – С. 23.
8. Макаренко А. С. : життя і творчість у документах, фотографіях, ілюстраціях / За ред. Г. М. Вакар. – К. : Радянська школа, 1978. – С. 7.
9. Стригулина Е. Ю. Проблема школьной адаптации детей с задержкой психического развития / Е. Ю. Стригулина, О. В. Сычёва. Труды первых студенческих педагогических чтений в РГППУ. – Екатеринбург, 2004.
10. Цилев В. Р. Як правильно підібрати для дитини клас при зачисленні до школи / В. Р. Цилев // Питання психології. – 2003. – № 4. – С. 26 – 35.
11. Федій О. А. Педагогічна спадщина Антона Макаренка у світлі сучасних ідей естетотерапії / О. А. Федій // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. пр. Сер. Пед. науки / Полтав. держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2008. – Вип. 5. – С. 85 – 87.
12. Федій О. А. Естетотерапія. Навч. посіб. 2-ге вид. перероб. та доп. – К. : «Видавництво «Центр учбової літератури», 2012. – С. 24 – 30; 38 – 39.

Стаття надійшла до редакції 27.03.2013.

Степура Ю.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

АДАПТАЦІЯ РЕБЕНКА К УМОВИМ ШКОЛЬНОЇ СРЕДИ СРЕДСТВАМИ ЕСТЕТОТЕРАПІЇ

В статті представлено теоретико-практичний аналіз проблем школьної адаптації ребенка к новым условиям, раскрыты основные причины школьной дезадаптации, проанализировано эстетотерапевтический компонент педагогической системы А. Макаренка в контексте адаптации ребенка к школе и освещено влияние отдельных видов эстетотерапии на процесс школьной адаптации современных детей.

Ключевые слова: адаптация, социальная адаптация, школьная адаптация, школьная среда, эстетотерапия, эстетотерапевтические средства.

Stepura Yu.

Poltava National Pedagogical University named after V.Korolenko

CHILD ADAPTATION TO THE TERMS OF SCHOOL SURROUNDINGS BY THE MEANS OF ESTETOTHERAPIYA

The article outlines theoretical and practical analysis of the problems of school children adaptation to the new conditions, characterized the basic causes of school exclusion, analyzed component of estetotherapiya in teaching system A. Makarenko in the context of adaptation children to school and highlights the impact of certain types of estetotherapiya on the adaptation of modern school children.

Keywords: *adjustment, social adjustment, school adjustment, school environment, estetotherapiya, means of estetotherapiya.*

УДК 378

ВІКТОР СТРЕЛЬНИКОВ

Полтавський університет економіки і торгівлі

РОЗВИТОК ЗАПОЧАТКОВАНОЇ А.С. МАКАРЕНКОМ ТЕОРІЇ ПРОЕКТУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ СИСТЕМ

Наведений аналіз розвитку теорії проектування дидактичних систем, започаткованої А.С.Макаренком. Зроблений висновок про актуальність запропонованої автором концепції проектування дидактичних систем, яка ґрунтується на ідеях А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського, Г.С.Костюка та інших вітчизняних дослідників. Проектування розглядається як цілеспрямована діяльність педагога щодо створення проекту як інноваційної моделі дидактичної системи, орієнтованої на масове використання.

Ключові слова: *проект, проектування, дидактична система.*

Постановка проблеми. Засновником теорії проектування дидактичних систем є видатний педагог А.С.Макаренко. Започаткована великим педагогом і актуальна в наш час теорія здобула своє продовження, адже й сьогодні важливою є проблема удосконалення системи навчання у вищій школі відповідно до зміни соціально-економічних умов, характеру і змісту праці фахівців, викликаних становленням суспільства, заснованого на знаннях.

Узагальнення публікацій, в яких розглядається дана проблема [3–6; 12–16 та ін.], показало, що розвиток започаткованих А.С.Макаренком теорії проектування дидактичних систем йшов у напрямі розкриття переважно історичного аспекту проектування цих систем, що дозволяло досліджувати поведінку системи на певних етапах розвитку суспільства. У розумінні сутності цього феномену виокремилися чотири підходи: функціональний (проектування дидактичних систем розглядається через аналіз змісту конструктивних і проектувальних умінь – Н.В.Кузьміна, О.І.Щербаков), управлінський (на основі теорії управління педагогічними системами – В.О.Сластьонін, Г.С.Сухобська, Т.О.Дмитренко), системний (В.С.Безрукова, О.А.Дубасенюк, О.В.Киричук, В.В.Краєвський, О.М.Коберник, О.А.Лігоцький) і аксіоматичний (система аксіом застосована як критерії поетапного оцінювання проекту – В.М.Монахов) [5, с. 83]. Спільним для цих підходів є головне завдання педагогічного проектування – формування нормативних уявлень про педагогічну діяльність та створення її проектів. Дослідниками відмічається, що найбільш продуктивним і перспективним є проектування дидактичної системи, в якій навчальний процес організований з урахуванням професійної спрямованості, а також з орієнтацією на особистість того, хто навчається, його інтереси, схильності і здібності.

Однак, невирішеними аспектами проблеми залишаються дослідження напрямів розвитку теорії проектування дидактичних систем, започаткованих А.С.Макаренком.

Звідси – метою статті стало виокремлення основних положень вказаної теорії А.С.Макаренка та їх продовження у працях вітчизняних дослідників. Завданням дослідження є аналіз теорії проектування дидактичних систем в історичному аспекті.

Переходячи до викладу суті й результатів дослідження, зазначимо, що проектування дидактичних систем ми розглядаємо як цілеспрямовану діяльність педагога щодо створення проекту як інноваційної моделі дидактичної системи, орієнтованої на масове використання.

А.С.Макаренко визначав навчально-виховний процес як організоване «педагогічне виробництво», в якому «добре в людині завжди доводиться проектувати і педагог зобов'язаний це робити» [Цит. за: 5, с. 80].

А.С.Макаренко [7] вбачав у педагогічному проектуванні досягнення не тільки загальної мети виховання, а й проектування здібностей і схильностей кожного вихованця; підходив до проблеми проектування як мети виховання особистості, а об'єктом вважав людину (що не «вписується» у сучасні уявлення гуманістичної педагогіки, однак увага, повага і відповідальність проектанта тут присутні). «Проектування особистості як продукту виховання повинне вироблятися на підґрунті замовлення суспільства. Це положення відразу знімає з нашого продукту ідеальні хітони. Тому у нашому проектуванні ми завжди повинні бути у високій мірі уважними та мати добру чутливість» [5, с. 81]. Впливаючи на вихованців за допомогою техніки заохочення і покарання, Антон Семенович керувався принципом «якомога більше вимогливості до людини і якомога більше поваги до неї» [11, с. 150]. Він був переконаним, що «якщо ми від людини багато вимагаємо, то в цьому й полягає наша повага, саме тому, що ми вимагаємо, саме тому, що ця вимога виконується, ми і поважаємо людину» [8, с. 232]. На думку великого педагога, колектив повинен знати, що в покаранні також проявляється повага, тому основний шлях розвитку колективу є «шлях від диктаторської вимоги організатора до вільної вимоги кожної особистості від себе на фоні вимог колективу» [11, с. 153].

Сучасні проектувальники широко застосовують педагогічні техніки А.С.Макаренка щодо проектування особистості – метод «вибуху», заохочення і покарання, проектування стилю і тону колективу, дотримання принципу паралельної педагогічної дії тощо.

Якщо стосунки особистості і суспільства є конфліктними, «єдиним методом є в такому випадку не оберігати це дефективне відношення, не давати йому рости, а знищити, зірвати» [9, с. 458]. Вибухом Антон Семенович називає «доведення конфлікту до останньої межі, до такого стану, коли вже немає можливості ні для якої еволюції, ні для якої тяжби між особистістю і суспільством, коли ребром поставлене питання – або бути членом суспільства, або піти з нього» [9, с. 458]. Прихильник «революційних» методів проектування, А.С.Макаренко вважав, що члени колективу, «поставлені перед необхідністю негайно щось рішення, не здатні аналізувати і в сотий, може бути, раз копатися у скрупульозних роздумах про свої інтереси, капризи, апетити, про «несправедливості» інших. Підкоряючись в той же час емоційному впливові колективного руху, вони, нарешті, справді зривають в себе дуже багато уявлень, і не вспіють їх залишки злетіти в повітря, як на їх місце вже стають нові образи, уявлення про могутню правоту і силу колективу, яскраво відчутні факти власної участі в колективі, в його рухові, перші елементи гордості і перші солодкі відчуття власної перемоги» [9, с. 458–459].

Організація колективу, на переконання Антона Семеновича, має розпочинатися з проектування первинного колективу, який уже не може поділятися на дрібніші колективи (різновікові загони). На чолі первинного колективу обов'язково мав бути єдиноначальник (командир), який є уповноваженим від свого колективу у загальноколективному органі (раді командирів). Різновіковий характер первинного колективу, який нагадує сім'ю, є найкращим для виховання – у ньому «створюється піклування про молодших, повага до старших, найніжніші нюанси товариських відносин» [11, с. 254].

Рада командирів відігравала найважливішу організаційно-виконавську роль у діяльності колонії чи комуні – вона представляла весь колектив, керувалася його інтересами, не допускала розколу, ворожості, незадоволеності, заздрощів і чуток. Рада

командирів не мала ніяких ознак бюрократичного органу, бо навіть не складала планів своєї роботи. Як вказує М.Д. Ярмаченко, це був орган управління, який вирішував завдання і теми, які виникали щоденно [16, с. 110].

А.С. Макаренко надавав великого значення загальним зборам вихованців як найвищому органу колективу, вважав за необхідне розпочинати «з хороших загальних зборів, де так, від душі, в лоб сказав би дітям: по-перше, чого я від них хочу, по-друге, чого я від них вимагаю, і, по-третє, я передбачив би їм, що в них буде через два роки» [11, с. 241].

Важливе значення в системі А.С. Макаренка мав стиль і тон колективу, основними якостями якого виділяються гідність, єдність колективу, ідею захищеності, активність, звичку гальмування, а ознаками загального тону – мажорність, постійна готовність до дії, до спокійного, енергійного і водночас економного руху [16, с. 111].

Одним із найважливіших принципів педагогічної техніки А.С. Макаренка був принцип паралельної педагогічної дії. Він вважав, що вплив окремої особистості на окрему особистість є фактором вузьким і обмеженим, тому педагог має впливати на особистість через колектив. Така педагогічна логіка створює зовсім інші відносини між вихователем і вихованцем, опосередковані колективом, яка названа педагогікою паралельної дії.

Започаткована А.С. Макаренком тенденція проектування дидактичних систем продовжується у дослідженнях технологічного підходу. Так, А.М. Дреєр вважає, що проектування дидактичних систем спроможне вивести педагогічну практику із хаосу, перенасиченості педагогічного знання та оптимізувати діяльність учасників дидактичної системи [2, с. 7].

Традиційно радянська педагогіка, слідом за А.С. Макаренком вважала, що справжній розвиток педагогіки пов'язаний із її здатністю «проекувати особистість», тобто визначати з певною метою ті її якості і властивості, які мають бути сформовані у процесі виховання [7].

Подібну думку неодноразово підкреслював і В.О. Сухомлинський, багатогранно педагогічну спадщину якого пронизувала ідея проектування людини і який вказував на те, що «проекування і творення людини, здатної стати активною силою суспільного розвитку і нині, і в майбутньому, – це найважливіше завдання школи і кожного педагога зокрема» [14, с. 208].

Ця ідея підтримувалася психологами, зокрема, класиком української психології Г.С. Костюком: «виховання за своєю суттю – це керівництво індивідуальним становленням людської особистості», «виховувати – це проектувати поступове становлення якостей майбутньої особистості і керувати здійсненням накреслених проєктів» [3, с. 308].

Проектування особистості окремим елементом проектування навчально-виховного процесу вважав В.М. Галузинський, розглядаючи його як науково обґрунтовану взаємодію у виховному процесі конкретних і загальних цілей виховання. Проектування вважалось органічною частиною виховного процесу, що відображало діалектику взаємодії мети і засобів виховання з основними тенденціями розвитку особистості [1]. Однак, на нашу думку, проектуватися має не особистість (об'єкт чи суб'єкт), а задокументовані параметри діяльності навчального закладу – концепції розвитку, плани діяльності викладацьких колективів кафедр, навчальної діяльності студента тощо.

Наступний значний крок у розвитку поняття проектування в дидактиці був зроблений відомим логіком, філософом і методологом Г.П. Щедровицьким, який спробував застосувати виробничу й інженерну термінологію до вирішення видів педагогічної діяльності [15].

Поняття проектування поповнило педагогічну лексику ще в 1970-і роки завдяки В.В. Краєвському, який істотною мірою збагатив термінологічний апарат дидактики технічними поняттями, насамперед наукового обґрунтування навчання [4], які активно використовуючи такі поняття як конструктивно-технічна (регулятивна) функція педагогіки, принципи конструювання змісту освіти, процесу навчання, проєкт педагогічної діяльності, педагогічне проектування, проєктувальна діяльність тощо.

Об'єктом проектування, з цих позицій, є зміст, методи і форми діяльності педагога. Відзначаються два можливі трактування терміну «педагогічне проектування»: у широкому розумінні, коли воно включає конструювання теоретичних і нормативних моделей на основі ще більш загальної теорії, і у вузькому розумінні, коли позначає створення конкретних проектів, котрі безпосередньо спрямовують практичну навчальну діяльність.

Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем, принципи, методи і засоби вирішення завдань проектування освітніх систем нового типу досить детально розглядалися А.О. Лігоцьким [6]. Зокрема, автор визначав процес проектування системи як послідовне порівняння її елементів і узгодження функцій [6, с. 116]. На його думку, система є тим ефективнішою, чим менша гострота суперечностей, що діють у ній; гармонійна система – ідеал, до якого прагне її проєктант; у працюючій системі узгодженість і суперечність частин співіснують у єдності, рівновазі, гармонії [6, с. 116].

П.В. Стефаненком [12] проведений аналіз розвитку дидактичної системи у структурному й історичному аспектах.

Є.Ю. Литвиновський обґрунтував зміст та технології формування вмінь проектування виховного процесу, сутність яких автор вбачав у моделюванні видів професійної діяльності у формі квазіпрофесійних завдань, забезпечення діалогічності навчання, організації навчально-пізнавальної діяльності у проектних командах, наскрізному навчальному проектуванні ними майбутніх видів професійної діяльності. Автором проаналізовані методологічні підходи до проектування, які використовуються у соціології («соціальне проектування»), економіці («проектний аналіз»), психології («механізми проектування майбутнього»), педагогіці («проектування педагогічних об'єктів») [5, с. 78–83].

На основі аналізу розвитку теорії проектування дидактичних систем, сучасним узагальненим визначенням такого проектування може бути: «інтелектуальна за своїм характером діяльність, основне призначення якої полягає у дослідженні, передбаченні, прогнозуванні, оцінюванні наслідків реалізації тих чи інших задумів, шлях створення спеціальних інтелектуальних засобів трансформації задумів через проекти нових технологій, систем діяльності людини» [5, с. 82]. У свою чергу, на основі цього ж аналізу можна визначити проектування дидактичної системи як системне явище, що складається із сукупності взаємопов'язаних компонентів, які становлять її зміст, а сукупність їхніх зв'язків – внутрішню структуру проектування.

Наведені типи педагогічних досліджень, напевно, слід віднести до проекту в широкому розумінні слова. У нашому дослідженні [13] ми намагалися поєднати позитивні моменти вказаних підходів і розробити об'єктивні критерії ефективності дидактичної системи, пов'язані як із новизною та точністю, так і з корисністю, надійністю та економічністю.

На нашу думку, проєктантам дидактичних систем слід керуватися загальноприйнятим, класичним розумінням проектування як підготовчого етапу виробничої діяльності (М.Азімов, Дж.К.Джонс, Я.Дитріх, П.Хілл та ін.). Проектування призначене для вирішення актуальної проблеми, основою його є винахід; зміст проекту визначається ціннісними орієнтаціями; у процесі проектування моделюється певний об'єкт; проект є придатним для масового тиражування. Хоча ці характеристики мали б бути збережені в педагогіці, вони часто ігноруються, що веде до хаосу в термінології, унеможливорює розуміння наукових результатів.

Висновком з аналізу розвитку теорії проектування дидактичних систем, започаткованих А.С. Макаренком, є констатація того, що проектування в діяльності педагога є складним, самостійним явищем, розуміння якого неможливе без звернення до його наукових коренів – теорії А.С. Макаренка. Виходячи з класичних уявлень про сутність проектування, зберігаючи його ключові особливості, проектуванням дидактичних систем ми вважаємо цілеспрямовану діяльність щодо створення проекту як інноваційної моделі дидактичної системи, орієнтованої на масове використання. При цьому словосполучення

«створення проекту» не ототожнює проектування як самостійний процес з процесами розробки, планування і прогнозування.

Аналіз практики показав, що проектанти здебільшого проектують зміст навчання і навчальну діяльність. У вузькому предметному розумінні будують наукові проекти як апарат для викладання конкретних навчальних дисциплін, наприклад, за модульно-рейтинговою чи кредитно-модульною системою організації навчального процесу. Коли студенти створюють різні дослідницькі проекти, проектування виконує роль засобу навчання і способу узагальнення навчального матеріалу, уявлення його в згорнутому вигляді. Широко у проектуванні змісту навчання застосовується моделювання для логічного упорядкування матеріалу, побудови семантичних схем, наочного подання інформації за допомогою мнемонічних правил (опорні сигнали).

Таким чином, вимоги до проектування дидактичних систем, обґрунтовані вітчизняною педагогічною теорією і практикою, є основою нашої концепції проектування дидактичних систем (щодо новизни, оптимальності, структурної і змістової цілісності проекту, можливості багаторазового його відтворення, об'єктивного контролю за його реалізацією, наявності оперативного зворотного зв'язку, який дозволяє вчасну корекцію проекту тощо) [13].

Однак вироблення означеної концепції передбачало вирішення низки проблем професійної педагогіки: з'ясування суті проектування дидактичних систем, виокремлення його суб'єкта, об'єкта, предмета і продукту; виділення принципів, засобів, методів, етапів, механізмів проектувальної діяльності, удосконалення технології проектування дидактичної системи на основі міжнародних стандартів ISO серії 9000:2000 та 9001; виявлення особливостей проектування кожного компонента дидактичної системи (мети, змісту, засобів, технологій навчання, інноваційно-творчого навчального середовища) та їх узгодження; вироблення валідних методик для об'єктивного і оперативного оцінювання рівнів з використанням сучасної комп'ютерної техніки тощо [13].

Проведене дослідження дало змогу визначити **перспективи подальших досліджень**. Серед них – шляхи запровадження проєктивної освіти, навчання студента способам корекції суб'єктивної позиції в оволодінні фахом через використання сучасних технологій навчання; персоніфікації стратегії підготовки фахівців, надання широких можливостей для самостійної поглибленої професійної спеціалізації на основі особистих індивідуальних планів студента і навчальних програм; удосконалення проектувальної майстерності педагогів.

Список використаних джерел

1. Галузинский В.М. Индивидуальный подход в воспитании учащихся / В.М. Галузинский. – К.: Рад. школа, 1972. – 164 с.
2. Дреер А.М. Преподавание в средней школе США: Проблемы начинающих учителей. Пер. с англ. /А.М. Дреер.– М.: Прогресс, 1983. – 288 с.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк // Під ред. Л.М.Проколієнко. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
4. Краевский В.В. Методология научного исследования / В.В. Краевский. – СПб.: СПб. ГУП, 2001. – 148 с.
5. Литвиновський Є.Ю. Формування в офіцерів структури виховної роботи Збройних Сил України вмінь проектування виховного процесу: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04. / Є.Ю. Литвиновський. – К., 2003. – 241 с.
6. Лігоцький А.О. Методологічні аспекти проектування сучасних освітніх систем / А.О. Лігоцький. – К.: Преса України, 1995. – 107 с.
7. Макаренко А.С. Методика організації виховного процесу /А.С. Макаренко // Твори в 7 т. – К.: Рад. школа, 1954. – Т. 5. – 382 с.
8. Макаренко А.С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта /А.С. Макаренко // Пед. соч. в 8 т. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 399 с. – С. 230–248.
9. Макаренко А.С. О «взрыве» /А.С. Макаренко // Пед. соч. в 8 т. – Т. 3. – М.: Педагогика, 1984. – 399 с. – С. 456–459.

10. Макаренко А.С. О моем опыте /А.С. Макаренко // Пед. соч. в 8 т. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 399 с. – С. 248–266.
11. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания (лекции). Лекция вторая. Дисциплина, режим, наказания и поощрения /А.С. Макаренко // Пед. соч. в 8 т. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 399 с. – С. 139–161.
12. Стефаненко П.В. Дистанційне навчання у вищій школі: Монографія / П.В. Стефаненко. – Донецьк: ДонНТУ, 2002. – 400 с.
13. Стрельников В.Ю. Проекування професійно-орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки. Монографія / В.Ю. Стрельников. – Полтава: РВЦ ПУСКУ, 2006. – 375 с.
14. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В.О. Сухомлинський // Вибр. твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 1. – С. 55–208.
15. Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М.: Изд-во шк., культ. политики, 1995. – 759 с.
16. Ярмаченко Н.Д. Педагогическая деятельность и творческое наследие А.С. Макаренко: Кн. для учителя / Н.Д. Ярмаченко. – К.: Рад. шк., 1989. – 191 с.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2013

Стрельников В.

Полтавский университет экономики и торговли, Украина

РАЗВИТИЕ НАЧАТОЙ А.С. МАКАРЕНКО ТЕОРИИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ СИСТЕМ

Приведен анализ развития теории проектирования дидактических систем, начатых А.С. Макаренко. Сделан вывод об актуальности предложенной автором концепции проектирования дидактических систем, базирующейся на идеях А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинского, Г.С. Костюка и других отечественных исследователей. Проектирование рассматривается как целенаправленная деятельность педагога по созданию проекта как инновационной модели дидактической системы, ориентированной на массовое использование.

Ключевые слова: проект, проектирование, дидактическая система.

Strelnikov V.

Poltava University of Economics and Trade, Ukraine

DEVELOPMENT STARTED A.S. MAKARENKO DESIGN THEORY DIDACTIC SYSTEMS

The analysis of the development of the theory of design of didactic systems started A.S. Makarenko. It gives conclusion about actuality of the author's concept of projecting didactic systems which is based on the ideas of A.S. Makarenko, V.O. Sukhomlinsky, G.S. Kostyuk, and other domestic researchers. Project-making is considered as a purposeful activity of a pedagog in order to make a project as an innovative model of didactic system oriented on the mass use.

Keywords: project, projecting, didactic system.

УДК 372.878

ОКСАНА СТРИХАР

Миколаївський національний університет ім. В.О. Сухомлинського

**ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ
МУЗИЧНОМУ МИСТЕЦТВУ**

У статті розкриваються основні принципи навчання дітей музиці. З'ясовано, що при організації процесу навчання музиці необхідно дотримуватися таких педагогічних принципів, як побудова процесу виховання й розвитку музиканта; діалогічного, суб'єкт-суб'єктний характер відносин, використання специфічних для мистецтва методів і засобів навчання, що відповідають логіці художньо-творчого процесу.

Ключові слова: музичне мистецтво, учні, методи навчання, принципи, умови, особистість, педагог, творчість, виховання, розвиток, музикант.

Постановка проблеми. Для виявлення педагогічних умов, необхідних для музичного розвитку дітей, крім всебічного аналізу феномена загальної й музичної обдарованості, виявлення системоутворюючих якостей у її структурі, детермінант її розвитку, необхідно з'ясувати того, що вже напрацьовано по цій проблемі в сфері загальної й спеціальної музичної освіти. Крім того, потрібно з'ясувати, що в сучасній педагогічній та психологічній науці мається на увазі під поняттям «умови».

Поняття «педагогічні умови розвитку музичної обдарованості» і «педагогічні умови розвитку музично обдарованої дитини» вживаються нами як такі, що позначають те саме явище, тому що розвиток музичної обдарованості неможливий без розвитку особистості дитини, без формування її емоційно-вольової сфери. Більш того, музичні задатки розвиваються в музичні здібності тільки «за умови працьовитості, наполегливості й прагнення до активної музичної діяльності, тобто розвитку характерологічних рис особистості» [2, с.45].

У педагогічній літературі відзначається та обставина, що педагогічні умови є реалізацією педагогічних принципів у практиці навчання й виховання. Принципи, у свою чергу, виводяться з педагогічних законів і закономірностей.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідники, що займаються проблемами музичної освіти (і загальної, і спеціальної), видні музиканти, педагоги виступають із критикою існуючої практики викладання й організації музичного виховання й освіти в нашій країні, тому що останні вже не відповідають сформованим потребам суспільства.

Тому очевидно, що необхідно вжити заходів по вдосконалюванню роботи музичних навчальних закладів, адаптувати її стосовно до нових реалій, – у цьому кардинальна проблема теорії й практики викладання музики. У зв'язку із цим говориться про необхідність серйозних корекційних заходів, про активізацію, раціоналізацію процесу формування художньо-творчих здібностей і про недостатню теоретичну й методологічну розробку цієї проблеми в її педагогічному ракурсі, що пов'язується з необхідністю розробки нових принципів музичної освіти. Цією проблемою займаються такі сучасні науковці, педагоги, як Б.С. Буличов, А.І. Горлинський, Н.Г. Добровський, Б.Д. Критський, Н.А. Миронова, Ю.М. Орлов, Л.В. Школяр та ін.

Мета дослідження передбачає виявлення принципів музичної освіти, на підставі яких можна було б сформулювати необхідні, ефективні й достатні педагогічні умови для музичного розвитку дітей.

Виклад результатів дослідження. На підставі аналізу сучасних досліджень, спрямованих на розробку загальних музично-педагогічних принципів навчання, можна виділити три основні напрямки: залучення ідей розвиваючого навчання, особистісно-орієнтованої освіти й урахування специфіки музичного мистецтва, художньо-естетичної природи уроку мистецтва – викладання музики як живого образного мистецтва[3].

Суть першого напрямку полягає у висуванні завдань розвитку учня-музиканта (тобто формування його художньої свідомості, загального й спеціального кругозору, загальних і музичних здібностей) як спеціальної мети музичної підготовки. У її основі лежать принципи розвиваючого навчання, оволодіння не окремими знаннями й розумовими діями, а загальними способами розумової діяльності (навчання на високому рівні труднощів, швидким темпом, посилення в ньому ролі теоретичних знань). «Та діяльність, що здійснює дитина на уроках музики, хоча і є стосовно матеріального світу опосередкованою й протікає в сфері ідеального (духовного), у формі образних уявлень, асоціацій, також вимагає теоретичного рівня мислення» [6, с.18].

Суть другого напрямку полягає в усвідомленні того, що центром педагогічного процесу є особистість учня (ціннісне ставлення педагога до учня, любов до нього, сприйняття учня як суб'єкта діяльності, а не її об'єкта). Це забезпечується комплексним підходом до виховання з урахуванням індивідуальності кожного учня й обставин, що впливають на виховний процес; повагою до особистості учня – «це «чарівний ключик», за допомогою якого викладач домагається істотних успіхів у навчанні й вихованні» [5, с.12]; опорою на позитивне в людині – педагогові необхідно ретельно вивчити особистість учня, його сильні й слабкі сторони й,

відповідно до цього, будувати стратегію виховного впливу; роботою не тільки над твором, але, насамперед, над художнім і технічним розвитком музиканта – орієнтування на цей принцип обумовить не тільки прагнення до якості виконання тих або інших творів, а, насамперед, розвиток особистості учня, заснований на аналізі його творчих і технічних можливостей, оцінці його професійних знань і вмінь, переваг і недоліків його психофізіологічної природи; комплексним підходом до розвитку; індивідуальним підходом у навчанні.

Індивідуальний підхід для музичної педагогіки має особливе значення, що обумовлене природою мистецтва, його багатоваріантністю, величезною кількістю індивідуальних характеристик, що не піддаються формалізації, а також численним індивідуальним особливостям, властивим мисленню, руховому апарату піаніста, специфічним рисам його характеру. Саме ця багатозначність стала однією з причин того, що за багатовікову історію музичного мистецтва єдина для всіх методика навчання так і не створена. «Адже будь-яка, навіть сама досконала методика вимагає певної адаптації до кожного музиканта, урахування його характерних рис» [5, с.23].

При цьому говориться про те, що світова музична культура у великому ступені залежить від характеру, інтенсивності й розвиненості відносин учитель – учень. Але в той же час відзначається, що це питання практично не досліджене [3].

Суб'єкт-суб'єктні відносини в процесі навчання й розвитку передбачають також, що особистість учня розвиває тільки особистість педагога, що розвивається. Педагогічний розвиток відбувається в реалізації постійно змінних способів, особистісного спілкування, заснованих на визнанні педагогом особистості учня, його можливості бути рівновеликим кращим зразком музики, тому що справжнє музичне навчання й виховання – цілісний процес, де витрати в особистісному розвитку значать більше, ніж технологічні досягнення в освоєнні музичного інструменту.

Третій напрямок полягає в усвідомленні того, що змістом музичної освіти в сфері мистецтва є не тільки освоєння інформаційно-знакових сторін творів, придбання вмінь і навичок, а виховання особистісного, ціннісно-значенневого способу відношення, як до творів мистецтва, так і до світу, інших людей, до самого себе. Особистісне відношення до музичного твору не просто актуалізує його зміст, але виводить його у звучний план художнього новотвору, породжує нову емоційну якість, відзначена рисами особистості музиканта-виконавця.

Крім того, художньо-виконавська діяльність, на думку дослідників, містить у собі практично всі компоненти, необхідні для визначення її як креативною по своїй природі й внутрішній суті, тому що вся атрибутика й психологічне підґрунтя свідчать про це: результат цієї діяльності є створення нового – реально озвучених музичних текстів, інтерпретаторських ідей. Тому основним методологічним принципом за таких умов стає моделювання учнем-музикантом творчого процесу, що зближається з тим, що має місце в діяльності зрілого, сформованого майстра. Це обумовлює необхідність навчання музиканта через творчість, тобто повторення шляху майстра в основних, атрибутивних його якостях і властивостях.

При такому підході сам процес навчання буде виступати в якості детермінанти розвитку сутнісних сил учня. Для доцільно використовувати «тріаду функціонально пов'язаних між собою принципів навчання».

1) Поліваріантність при створенні художнього задуму – пошук різних варіантів інтерпретації музики ініціює фантазію, уяву учня. У протилежному випадку, слідуючи в роботі єдиним, до того ж призначеним ззовні, шляхом учень приходять до стереотипу, блокується його інтуїція, розвиток здібностей.

2) Синергетичний вплив різних видів мистецтва на внутрішній світ учня при освоєнні ним музичного матеріалу – підвищення «емоційного градусу» навчальної діяльності, інтенсивна генерація музично-виконавських ідей звільняє від канонічної регламентації дій, приписуваної звичайно вузько трактованим професіоналізмом.

3) Інтеріоризація уявлень і образів уяви – перенесення роботи зі створення художнього образу у внутрішню сферу особистості з метою зміцнення її у свідомості й підсвідомості музиканта з наступним уречевленням у музично-виконавській діяльності.

Реалізація діалогічного, творчого характеру діяльності учнів, на думку дослідників, вимагає іншого змісту діяльності педагога. Зокрема говориться про необхідність створення творчої ситуації на уроці, що робить неможливим повсякденне відношення учня до музики. Ця ситуація передбачає: а) діагностику особистісного стану учня, спрямованість його мотивації (настрій, самопочуття, актуальні потреби, – із чим прийшов на урок, що його хвилює, у чому причина скутості та ін.); б) зняття або ослаблення дій особистісних перешкод (конформізм, ригідність, комплекси та ін.); в) додання уроку часової форми, с кульмінаціями й спадами в роботі, із чергуванням напруги й розслаблення на різних рівнях спілкування, гри, показів, вселяння, входу й виходу із проблемних моментів. Творча ситуація проявляється у встановленні переважно діалогічного спілкування: вільна зацікавленість педагога в думці й ініціативі учня, тобто в зустрічному русі педагогічним вказівкам і пропозиціям. Творчість педагога полягає в тому, що він може працювати в концепції учня, намічаючи й удосконалюючи її [4, с.55].

Досліджуючи проблему методів навчання мистецтву, інші автори також доходять висновку про те, що принципи діалогового спілкування й творчості є системоутворюючими в організації дидактичної ситуації на уроках по мистецтву [1, с.84]. При цьому творчість – не один з різновидів діяльності, а певний якісний стан. А діалогічні відносини «учитель – учні» виявляють органічний зв'язок з відносинами глибинного, особистісного, ціннісно-значеннєвого спілкування, що характеризується рівністю психологічних позицій (обидва – суб'єкти), активністю сторін, коли кожна не тільки приймає вплив, але й рівною мірою впливає на іншу, взаємним проникненням партнерів у світ почуттів і переживань, а також взаємною гуманістичною настановою партнерів до співучасті, співпереживання, прийняття один одного. Отже, використання принципів діалогового спілкування й творчості – важлива умова музичного розвитку дитини.

Це представляється особливо важливим у застосуванні до дітей. Дослідники проблеми музичної обдарованості відзначають, що суб'єкт – суб'єктний стиль відносин і навчання, висока цінність нових ідей, творчий підхід до навчання, побудова навчання на основі понять та ін., відповідають стилям навчання самих дітей і обумовлює їх розвиток. Крім того, орієнтація на інтереси особистості особливо необхідна й корисна в сфері навчання й музичного розвитку дітей, тому що це дозволяє створити сприятливі умови для розвитку їх потенціалу. Більш того, це – головна умова, без якої розвиток їх обдарованості просто неможливий.

Узагальнюючи сказане, можна стверджувати, що:

1) при організації процесу навчання музиці необхідно дотримуватися наступних педагогічних принципів, що виступають вимогою до умов:

- побудова процесу виховання й розвитку музиканта на принципах розвиваючого навчання;

- діалогічний, суб'єкт-суб'єктний характер відносин, учитель і учень як рівноправні суб'єкти процесу навчання: соратники в роботі, що роблять спільні відкриття;

- використання специфічних для мистецтва методів і засобів навчання, що відповідають логіці художньо-творчого процесу.

2) педагогічними факторами, що обумовлюють прояв цих принципів, будуть виступати художня розвиваючо-орієнтаційне середовище й педагогічна підтримка. Відповідно до подальшої логіки дослідження необхідно виявити сутність цих факторів.

Організація виховного середовища визнається дослідниками найважливішим фактором формування й розвитку особистості, що дозволяє опосередковано управляти цим процесом. При цьому відзначається, що чим ширше можливості, надавані середовищем, тим неповторніше життєвий шлях і самобутніша дитина.

У педагогічній літературі, присвяченій проблемам музичної обдарованості, підкреслюється необхідність створення для дитини розвиваючого середовища, що

проявляється в сукупності педагогічних умов і системи відносин навколо дитини, що сприяють прояву й розвитку обдарованості, що стимулюють різноманітну творчу діяльність і створюють орієнтаційне поле розвитку. При цьому середовище повинне задовольняти наступним умовам: перехід до особистісно-орієнтованого принципу освіти; безперервність і наступність освітнього простору за змістом, погодженість технологій, форм і методів навчання; зміст освіти для обдарованих повинен якісно перевершувати звичайний курс, враховувати специфіку їх інтересів по прискоренню темпів навчання й по поглибленню змісту; технологія навчання музиці повинна бути проблемно-діалоговою й реалізовуватися в умовах партнерської моделі організації навчально-виховного процесу; надання учневі свободи вибору власної освітньої траєкторії.

Ці умови забезпечують створення орієнтаційного поля розвитку, що являє собою спектр відносин, переваг, що формують систему актуальних орієнтирів, які використовує дитина при ухваленні рішення про той або інший вибір. При цьому саме особисті орієнтири допомагають дитині не тільки усвідомлювати значення ситуації вибору, але й визначити особистісний зміст фіксованих подій і явищ.

Таким чином, середовище, організоване навколо дитини, що навчається музиці, повинне не тільки «підживлювати», забезпечувати стимулювання загального розвитку, розширення кругозору, але й давати художнє орієнтаційне поле розвитку. При цьому необхідно, щоб дитина була активним діячем у самостійній творчій діяльності, що дозволить оточуючому дитину середовищу перерости в осмислений нею власний художній простір.

Однак творча позиція дитини в музичному середовищі забезпечується вчителем як її організатором. Педагогічна підтримка (взаємодія з педагогом) виступає другим фактором, необхідним для музичного розвитку дитини. Розробка основ педагогічної підтримки, представляється досить необхідною й своєчасною, тому що в сучасній педагогічній теорії, поряд з великою кількістю методів і засобів колективного навчання, практично відсутня теорія й методика індивідуального навчання. А робота з дітьми – це, насамперед, індивідуальна робота, що вимагає організації, відмінної від колективної. Крім того, педагогічна підтримка музично обдарованих дітей представляється дуже органічною й природною, тому що тільки так учителю вдасться допомогти їм довідатися й розкрити свою індивідуальність, надати можливості для самовираження й розвитку свого потенціалу.

Слід зазначити, що в музичній освіті досить розроблена методика викладання, орієнтована на розвиток власне музичних здібностей, але практично відсутнє у масовій практиці теоретичне узагальнення умов розвитку особистісних структур. Тим часом, саме від них залежить розвиток музичних здібностей, зокрема, розвинена емоційно-вольова сфера є визначальною в реалізації потенціалу музично обдарованих дітей. Педагогічна підтримка в цій ситуації може виступити як спосіб керування музичного розвитку дитини, як співробітництво, сприяння й взаємодія з нею. Це допоможе становленню її суб'єктності, а, отже, забезпечить розвиток музичного потенціалу.

Розробка основ педагогічної підтримки музично обдарованих дітей неможлива без аналізу основ організації загальної педагогічної підтримки. Вище було з'ясовано, що особистісна підтримка передбачає відношення до іншого, як до самоцінності, надання свободи у виборі й самопрояві (тобто суб'єктної позиції), допомога в самопізнанні (рефлексії як необхідній умові регулювання своєї життєдіяльності). Особливо важливо підтримати активність, волю дитини, зокрема такі якості, як саморегуляція, самоорганізація, самостійність, тому що саме від них залежить музичний розвиток дитини.

Організації навчального процесу із застосуванням тільки особистісної підтримки, що забезпечує формування вольової сфери, недостатньо для музичного розвитку дитини. Крім особистісної підтримки в розвитку музично обдарованої дитини необхідна й емоційна підтримка, – підтримка емоційних переживань, реакцій і станів дитини, тому що саме вони є проявом її індивідуальності й основою самовираження.

На думку деяких дослідників, це можливо тільки на основі наступних принципів гуманістичної психології: 1) Захоплюватися кожною ідеєю учня, як захоплюються першими кроками дитини: а) позитивно підкріплювати всі відповіді учня; б) використовувати помилку як можливість нового погляду на щось звичне; в) максимально адаптуватися до всіх висловлень і дій дітей. 2) Створити клімат взаємної довіри. 3) Забезпечити незалежність у виборі й прийнятті рішень, з можливістю контролювати власне просування [7].

У зв'язку з тим, що в останніх дослідженнях структури музичних здібностей спостерігається тенденція посилення інтелектуального компонента, виникає необхідність для дитини також когнітивної підтримки, – підтримки розвитку інтелектуальної сфери. Для цього вчителю необхідно вміння стимулювати пізнавальні здібності й інтерес учнів, створювати атмосферу натхнення й ситуацію успіху на уроці.

Отже, педагогічна підтримка – це процес взаємодії (через співробітництво, сприяння й волю) між учителем і учнем, спрямований на розвиток суб'єктності, що надає можливості для особистісного саморозвитку, самопізнання й самореалізації, що формує емоційно-вольову сферу, що стимулює розвиток інтелектуальної й мотиваційної сфер. Педагогічна підтримка – один з основних компонентів у гуманістичній парадигмі освіти. Організація педагогічного процесу на її принципах призводить до якісно нового розуміння позиції вчителя – як співучасника в процесі навчання музиці дітей.

Висновки. Таким чином, музична освіта є сферою, що відкриває можливість творчої реалізації особистості. На підставі аналізу сучасних досліджень, спрямованих на розробку загальних музично-педагогічних принципів навчання, виділено три основні напрямки: залучення ідей розвиваючого навчання, особистісно-орієнтованої освіти й урахування специфіки музичного мистецтва, художньо-естетичної природи уроку мистецтва – викладання музики як живого образного мистецтва. При організації процесу навчання музичному мистецтву необхідно дотримуватися педагогічних принципів, що виступають вимогою до умов навчання.

Список використаних джерел

1. Богачинская Ю.С. Метод как система регулятивов обучения гуманитарно-художественным предметам в школе: Дис. ...канд. пед. наук. / Ю.С. Богачинская. – Волгоград, 1994. – 154 с.
2. Воротникова Е.Н. О совершенствовании учебного процесса в музыкальных школах. / Е.Н. Воротникова.- Педагогика. – 2001. – №4. – С. 44-47.
3. Ражников В.Г. Резервы музыкальной педагогики./ В.Г. Ражников. – М.: Знание, 1980. 96с.
4. Ражников В.Г. Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении // Вопр. психологии. / В.Г. Ражников. – 1988. – №1. – С.33-42.
5. Сраджев В.П. Принципы обучения как дидактический фундамент воспитания пианиста. / В.П. Сраджев. – Елец: Муза, 2000. – 32 с.
6. Школяр Л.В. Проблемы преподавания художественных дисциплин в школе. / Л.В. Школяр. – М., 1990. – С.64-71.
7. Яковлева Е.Л. Методические рекомендации учителям по развитию творческого потенциала учащихся. / Е.Л. Яковлева. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 78 с.

Стаття надійшла до редакції 14.02.2013

Стрихар О.

Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОМУ ИСКУССТВУ

В статье раскрываются основные принципы обучения музыке. Выяснено, что при организации процесса обучения музыке необходимо соблюдать такие педагогические принципы, как построение процесса воспитания и развития музыканта; диалогический, субъект-субъектный характер отношений, использование специфических для искусства методов и средств обучения, которые соответствуют логике художественно-творческого процесса.

Ключевые слова: музыкальное искусство, ученики, методы обучения, принципы, условия, личность, педагог, творчество, воспитание, развитие, музыкант.

Strikhar O.

Mykolayiv National University named after V. Suhomlinsky

BASIC PRINCIPLES OF TEACHING OF CHILDREN TO MUSIC

The article describes the main features of teaching children music. It is found out fixed, that modern pedagogical and psychological science is meant by the term. The existing principles of music education. Detection of three main areas of teaching musical art. It is shown that the process of learning music teachers should observe the following principles as building the education of musicians, dialogue, period servicemen are improved character relationships, the use of specific art techniques and training aids that match logic artistic and creative process.

Keywords: *music Art, students, teaching methods, principles, conditions, personality, and teacher creativity.*

УДК 371.4 (092)

НІНА ТАРАСЕВИЧ

АННА ЄГОРОВА

НАТАЛІЯ КУЗЬМЕНКО

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка

А.С. МАКАРЕНКО В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Стаття містить аналіз сприймання сучасними студентами – майбутніми вчителями – особистості та педагогічної спадщини А.С.Макаренка.

Ключові слова: *А.С.Макаренко, професійна компетентність майбутнього вчителя, педагогічна майстерність.*

Компетентність як базова характеристика професійної майстерності педагога передбачає широку обізнаність учителя у питаннях теоретичних засад навчально-виховного процесу, готовність застосовувати ефективні технології його організації завдяки ознайомленню з досвідом передових учителів. Для майбутнього педагога важливим чинником професійного розвитку стає освоєння педагогічної спадщини А.С.Макаренка, ідеї якого змінили у ХХ столітті погляд на сутність виховання особистості, а практична діяльність підтвердила істинність проголошених педагогічних принципів і вселила віру в неосяжні можливості технологічно правильно організованого навчально-виховного процесу.

Історія висвітлює складний шлях визнання цього непересічного педагога в нашій країні: від неприйняття соціальною системою Макаренка у тридцятих роках двадцятого століття до тотального возвеличення у повоєнний час, а згодом – ревізію ідей колективного трудового виховання й ігнорування внеску педагога в 90-х роках.

Полтавський педагогічний завжди шанував свого першого випускника (А.С.Макаренко навчався тут упродовж 1914-1917 рр.). Урочисто проходять Дні А.С.Макаренка, створена кімната-музей, відбуваються конференції; студенти пишаються причетністю до вишу, який дав світові видатного педагога. Проте не все в цій царині нас може задовольняти. Як сьогодні ставиться майбутній учитель до А.С.Макаренка, його вчення?

Мета дослідження – з'ясувати, як сучасний студент сприймає А.С.Макаренка та його педагогічну спадщину.

Дослідження локальне, проводилося в грудні 2012 року на 3-х і 5-х курсах університету. Усього в опитуванні задіяно 169 студентів. Метод дослідження – анкетування. Зміст анкети розроблений авторами статті. Вона містить три блоки питань, які виявляють усвідомлення респондентами постаті педагога, його праць і зокрема особистості Макаренка як взірця у самовихованні. Наводимо зміст анкети:

Упізнайте А. С. Макаренка серед запропонованих портретів видатних педагогів:



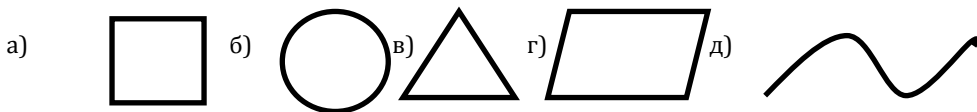
Знайдіть відповідності між визначними місцями в житті Макаренка та його статусу в них:

- | | |
|-----------------------------------|------------------------|
| Полтавська школа №10 | а) учень; |
| Полтавський учительський інститут | б) завудувач колонією; |
| Ковалівка | в) директор школи; |
| Крюків (Кременчук) | г) студент. |

Опишіть А. С. Макаренка трьома іменниками (хто він для Вас?) і одним прикметником (який він є?).

Коротко опишіть ваше знайомство з Макаренком.

Яка із запропонованих фігур, на Вашу думку, найбільше уособлює особистість Макаренка



Якого кольору була б така фігура? Обґрунтуйте свій вибір.

Наскільки Ви обізнані з педагогічною спадщиною А.С. Макаренка? Підкресліть однією лінією твори педагога, які знайомі Вам, двома лініями – ті, які Ви читали, опрацьовували:

- Педагогічна поема
- Книга для батьків
- Людина як предмет виховання
- Методика організації виховного процесу
- Серце віддаю дітям

Чи вважаєте Ви «Педагогічну поему» настільною книгою вчителя? Поясніть чому.

Що саме Макаренко обирав основою виховання:

- А) навчання;
- Б) працю;
- В) колектив;
- Г) самоврядування;

Г) гру;

Д) Ваш варіант.

Закінчіть думку Макаренка: «Моїм основним принципом завжди було: якомога більше _____».

Який із висловів А. С. Макаренка імпонує Вам найбільше:

«Виховання здійснюється завжди: навіть тоді, коли вас немає вдома».

«Якщо від людини не вимагати багато, від неї багато й не отримаєш».

«Усяка, навіть невелика, радість, яка стоїть попереду колективу, робить його міцнішим, дружнішим, бадьорішим».

«Навчити людину бути щасливою – неможливо, але виховати її так, щоб вона була щасливою, – можна».

«Виховує все: люди, речі, явища, але передовсім і найдовше – люди. З них на першому місці – батьки й педагоги».

Опишіть внесок Макаренка в педагогіку.

Виокремте особистісну рису Макаренка, яку варто розвивати майбутнім педагогам.

Чи актуальні погляди А. С. Макаренка сьогодні? Обґрунтуйте.

Нижче зазначаємо отримані результати стосовно кожного питання.

Перший блок питань дав, в основному, втішні результати. Майже бездоганно впоралися студенти з першим запропонованим нами завданням: 97% опитаних упізнали портрет Макаренка. Слід зазначити, що 100%-ий показник спостерігаємо на філологічному, психолого-педагогічному факультетах, 5-му курсі історичного та 3-му фізико-математичного.

Одночасно результати опитування показують, що знання студентами біографічних відомостей про педагога поверхові. На «відмінно» із завданням впоралася лише чверть опитаних (радує все ж: усі студенти пам'ятають, що видатний педагог здобув вищу освіту саме в нашому університеті). Найбільше правильних відповідей зафіксовано у студентів 3-го курсу філфаку та 5-го курсу фізмату, педфаку й історичного факультету.

Найуживаніші іменники в описі Макаренка – учитель і педагог (близько 90%), а прикметник – видатний, проте зустрічаємо й дещо піднесені слова: взірць, майстер, просвітитель, наставник, талановитий, справжній, відповідальний, великий. Тобто, найбільшу увагу студенти акцентують на професії Макаренка, називають ті ролі, які він виконував у житті суспільства, підкреслюють значущість цієї постаті в історії педагогіки. Очевидно, для майбутніх учителів Макаренко є унікальною талановитою особистістю, проте для характеристики її вони часто вживають шаблонні слова, неоригінальні.

Опитування показало, що більшість студентів (52%) познайомилися з Макаренко в університеті. Майже для всіх це знайомство почалося з «Педагогічної поеми» на заняттях з основ педагогічної майстерності. Респонденти відзначали зустріч з Макаренко і на педагогіці під час розгляду методів виховання, дехто – у музеї (природничий факультет). Значний показник усіх опитаних (15%) стосується знання Макаренка ще зі школи. Один з респондентів вказав, що його познайомили з Макаренко батьки.

Про те, як сприймають студенти особу Антона Семеновича, показав тест на асоціації з геометричними фігурами і кольором. Найбільше схожою на постать Макаренка фігурою студенти переважно обрали хвилю та коло, перша з яких означає творчість, складний шлях, пройдений педагогом, а друга – комунікабельність, відкритість у спілкуванні. Вибори кольорів відзначилися різноманітністю, переважають – зелений, червоний, синій. На думку студентів, ці кольори віддзеркалюють активність, цілеспрямованість, стриманість, справедливість і суворість педагога. Цікавим було порівняння із зеленим колом: в аналогії зі світлофором Макаренко постає провідником дітей у житті.

Наступний блок питань допомагає скласти уявлення про обізнаність майбутніх учителів із педагогічною спадщиною Макаренка. Переважна більшість студентів потрапила в пастку, обравши твори, про які хоча б раз чули, а не праці Макаренка (65% усіх опитаних). Кожен студент назвав із переліку «Педагогічну поему», але прочитали її не

всі. Стосовно інших творів узагалі не можна зробити чітких висновків; це пов'язано зі значною кількістю помилок під час вибору праць саме Макаренка. Найкращі знання показали студенти 3-го курсу факультету філології та журналістики (більшість вказали, що опрацювали твори на досить високому рівні). Показник повного опрацювання творів педагога дуже низький – 5% від усіх респондентів. Це свідчить про недостатню роботу майбутніх учителів із першоджерелами.

Що не може не радувати – це те, що більшість опитаних (78%) вважає «Педагогічну поему» настільною книгою для педагога, а студенти природничого та 3-го курсу філологічного факультетів так вважають в абсолюті. На думку студентів, «Педагогічна поема» допомагає знаходити вихід зі складних педагогічних ситуацій, підхід до кожного учня; навчає людяності; розкриває всі аспекти діяльності вчителя; містить у собі теоретичні та практичні положення, необхідні молодому та вже досвідченому педагогу; один із респондентів зазначив, що ця книга корисна не лише учителю, а й батькам. Аргументи «проти» ґрунтуються на невідповідності середовища роботи Макаренка сьогоденню та на праві кожного педагога обирати собі методи самостійно.

Важливо, що студенти усвідомлюють основи системи Макаренка, обираючи серед вказаних чинників працю, колектив, самоврядування. Деякі відзначають лише один із компонентів – колектив – як основу виховання за Макаренком, часто поєднуючи його з працею (відповідно, 44% і 28%).

Наступне питання про основний принцип А.С.Макаренка («Моїм основним принципом завжди було...» [1, с. 232]) не дало обнадійливої відповіді. Правильно його описали лише 10%, серед них студенти 3-го курсу філфаку та випускники факультету технології і дизайну. Майже половина респондентів не дала відповіді узагалі. Це прикро, адже у цьому вислові – формула педагогічної взаємодії у досягненні основної мети виховання і навчання – всебічного розвитку особистості.

Аналіз сприйняття студентами педагогічних поглядів А.С.Макаренка підтвердився відповідями на узагальнююче питання про те, що зробив Антон Семенович для розвитку педагогіки. Усі студенти відмічають: найбільшим внеском Макаренка є ідея трудового виховання і виховання колективу. Особливо привертає увагу відповідь студента, який написав, що Макаренко заклав основи виховання не просто колективу, а особи через колектив.

У відповідях, що стосуються особистого сприйняття позиції Макаренка, студенти говорили відкрито й зацікавлено. Із запропонованих на вибір висловлювань найбільше їм сподобалося те, що навчити людину бути щасливою – неможливо, але виховати її так, щоб вона була щасливою, – можна. Майбутні педагоги усвідомлюють, наскільки вагоме виховання підростаючого покоління на принципах гуманізму, і хочуть розвивати в себе (подібно до Антона Семеновича) стриманість і терплячість, розуміння дитини, наполегливість і цілеспрямованість, педагогічну майстерність. Важливо вказати і такі названі риси: віра в педагогічну роботу, впевненість, чесність, комунікабельність, довіра. Те, що студенти виокремлюють такі риси у Макаренка, свідчить про їхню адекватну оцінку його діяльності та певну насагу до його наслідування.

Переважає більшість опитаних (78%) вважає погляди Макаренка актуальними нині («його ідеї самоврядування колективу повинні знати всі сучасні учителі»). У межах кожної групи (крім 5-го курсу істфаку) показник відповіді «так» не менший за 73%, що свідчить про усвідомлення майбутніми вчителями значущості спадщини педагога. Найчастіше пояснюють це тим, що «зараз спостерігається низький рівень виховання молодого покоління, а Макаренко показав авторитетний приклад справжнього педагога». Багато студентів відповідає «так», але не обґрунтовує свою думку. 15% респондентів переглянули б погляди Антона Семеновича й адаптували до сьогодення.

Висновок. Сучасний студент, майбутній учитель, усвідомлює (або хоча б розуміє) вагомість постаті А.С.Макаренка, його внеску до педагогічної науки, має свої асоціації стосовно особистості видатного вчителя і сприймає його як яскраву творчу особу, гідну глибокої шани та вивчення. Проте емоційне позитивне ставлення часто не підкріплене

знанням творчого тернистого шляху та творів педагога, багатьом бракує вдумливого прочитання важливих теоретичних положень цього знаного у світі мудрого вихователя.

Для глибшого осмислення спадщини Макаренка, звичайно, слід більше уваги приділяти роботі з першоджерелами, стимулювати творчий підхід до розуміння поглядів педагога. Потрібні спеціальні семінари, щоб поглиблено текстуально вивчати спадщину А.С.Макаренка, інших педагогів, не обмежувати кругозір студентів лише теоретичним знанням, зачерпнуним із підручників.

Необхідне серйозне навчання педагогічній майстерності, увага до професійного розвитку особистості, чого сьогодні дуже не вистачає молодим педагогам. Чим глибшим є осмислення творчого пошуку, чим ретельніше крізь серце пропускається відома всім постань, тим легше зрозуміти її справжню. І, як наслідок, таким чином можна навчитися лавірувати серед морів критичних зауважень, іноді таких протилежних, як ті вітри, що підхоплюють човен самостійних пошуків істини.

Список використаних джерел

1. Макаренко А.С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта //А.С.Макаренко. Педагогические сочинения : В 8-ми т. – Т.4 /Сост. М.Д.Виноградова, А.А.Фролов. – М. : Педагогика, 1984. – С. 230 – 248.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013

Тарасевич Н.

Егорова А.

Кузьменко Н.

Полтавский национальный педагогический университет имени В.Г.Короленко

А.С.МАКАРЕНКО В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО

УЧИТЕЛЯ

Статья содержит анализ восприятия современными студентами-будущими учителями личности и педагогического наследия А.С.Макаренко.

Ключевые слова : А.С.Макаренко, профессиональная компетентность будущего учителя, педагогическое мастерство.

Tarasevych N.

Yehorova A.

Kuz'menko N.

The Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

A. S.MAKARENKO IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER

The article contains the analysis of perception of personality and educational heritage of A.S.Makarenko by the modern university students, who are the future teachers.

Keywords: A.S.Makarenko, professional competence of the future teacher, pedagogical mastership.

УДК 3. 37.796

ВАДИМ ТКАЧЕНКО

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

ЗМІСТОВО-СТРУКТУРОВІ АСПЕКТИ ПОНЯТТЯ «ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ»

У статті йдеться про основні аспекти змісту і структури поняття «здоров'язберезувальні технології», описані такі терміни як: «технологія», та «здоров'я».

Ключові слова: здоров'я, технологія, здоров'язберезувальні технології, освітні технології, оздоровчі технології.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день, в нашій країні склалися такі політичні та соціальні зрушення, які не можуть не вплинути на переосмислення деяких аспектів вищої освіти. У сучасних умовах великої інтенсивності розвитку освітньо-виховного процесу в освітніх закладах нашої держави, одним із основних обмежувальних факторів, є фундаментальний фактор – здоров'я. Зокрема нас цікавить сфера оздоровлення дітей молодшого шкільного віку. «Негативні фактори, обумовлюють виникнення у школярів стресових перевантажень, призводять до розладу механізмів саморегуляції фізіологічних функцій і сприяють розвитку хронічних захворювань. До інших джерел хронічних стресів відносяться відчуження органів почуттів від необхідного сенсорно-стимульного різноманітності і закріпачення орієнтовно-пошукової активності учнів, а також авторитарний характер взаємин в сучасній школі» [5, с. 22].

Зв'язок проблеми із важливими науковими та практичними завданнями. Однією з основних особистісних функцій людини є відношення до особистого здоров'я як до найголовнішого фактору впровадження життєвих цілей. Педагогічно доцільна, грамотно організована діяльність вчителя фізичної культури, яка проводиться без шкоди для організму і здоров'я дітей, дозволяє вирішувати різні здоров'язбережувальні завдання і виховання у школярів здорового способу життя, що досягається за допомогою грамотно поставленої діяльності вчителя фізичної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із проблеми дослідження. Проблемами обґрунтування оздоровчих технологій, впровадження їх у систему роботи навчальних закладів займаються О. Аксьонова, Т. Андрющенко, О. Богініч, Е. Бондаренко, Г. Григоренко, Н. Денисенко, О. Дубогай, М. Єфіменко, В. Єфремова, Ю. Коваленко, М. Корольчук, Л. Лиходід, Н. Маковецька, В. Нестеренко та ін.

Виділення невирішених частин з проблеми дослідження. Л. Волошина наголошує, що «сьогодні суспільство уже не задовольняє традиційна система освіти, критерієм ефективності якої є вихованість і виучуваність дітей» [2, с. 28].

Українська дослідниця Н. Денисенко, наголошує на тому, «що діти навчаються і виховуються переважно за старою інформаційною моделлю, без урахування особистісно-орієнтованого підходу, без застосування відповідних цій парадигмі сучасних інноваційних технологій та принципів індивідуалізації, диференціації тощо» [2, с. 28-29].

«Освітні технології, що ігнорують проблеми здоров'я дітей, підміняючи здоров'ятворчу філософію життя інтелектуалізацією особистості, повинні бути викоренені з системи освіти», – наголошує українська дослідниця О. Богініч [1, с. 197].

Формулювання **мети** статті. Проаналізувати основні аспекти змісту і структури поняття «здоров'язбережувальні технології», описати такі терміни як: «технологія», та «здоров'я».

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Проблема оздоровлення дітей, покращення їхнього фізичного, морального, духовного стану на сьогоднішній день користується дуже великою увагою.

Відомо, що криза здоров'я дітей, підлітків та молоді в Україні загрожує національній безпеці, економічному та соціальному розвитку, обороноздатності країни. Масштаби та наслідки порушення здоров'я нових поколінь населення величезні. Ці проблеми лежать в сфері життєвих інтересів суспільства, сім'ї, особистості.

Здоровий спосіб життя є основою профілактики захворювань і зміцнення власного здоров'я дітей підлітків. Сучасна концепція здорового способу життя визначає його як усвідомлене в своїй необхідності постійне виконання гігієнічних правил зміцнення і збереження індивідуального і суспільного здоров'я.

Для дітей і підлітків основними складовими елементами здорового способу життя є раціональне харчування, рухова активність, загальнозміцнюючі і антистресові заходи, повноцінний відпочинок, висока медична активність. У сучасних складних соціально-економічних умовах відсутність цих елементів в поведінці значної частини школярів є фактором ризику виникнення захворювань.

Здоров'я сучасних школярів – серйозна національна проблема. Навчальний день школяра насичений значними розумовими та емоційними навантаженнями. Шкільне перевантаження і довге знаходження призводить до перевтоми учнів.

Тож, на сьогоднішній день, перед нами стає необхідність переосмислення всього змісту шкільної освіти.

Так, в Україні є стандарти визначення необхідних для вдалого розвитку, навчання й соціалізації школярів ключових і предметних компетентностей :

- вміння вчитися
- загальнокультурна
- громадянська
- здоров'язбережувальна
- соціальна
- підприємницька [3].

У Державному стандарті розкрито і обґрунтовано структуру і зміст ключових компетентностей, які відзеркалюються в формуванні відповідних освітніх сферах, визначено сутність терміну «предметні компетентності». Так, у сучасному Державному стандарті визначення «здоров'язбережувальна компетентність» використовується у такому значенні як, «здатність учня застосовувати в умовах конкретної ситуації сукупність здоров'язбережувальних компетенцій, дбайливо ставитися до власного здоров'я та здоров'я інших людей» [3].

Необхідно наголосити, що саме термін «здоров'я» розкривається фахівцями по-різному. Переважна кількість науковців сходяться до однієї думки, що здоров'я людини як внутрішня врівноваженість так і врівноваженість із навколишнім середовищем припускає внутрішню врівноваженість і врівноваженість із зовнішнім середовищем, залежить від грамотності та адекватності процесів адаптації.

Виділяють моральне, психічне, духовне, фізичне, соціальне здоров'я. Всі окреслені види здоров'я взаємодіють та взаємозалежні між собою. Тож, моменти кризових ситуацій у моральному чи духовному здоров'ї, будуть несприятливо впливати на соціальне здоров'я. А вже в свою чергу фізичне здоров'я, яке погіршується і обов'язково подіє на стан психічного, фізичного тощо.

Під трактуванням терміну «здоров'язбереження» розуміємо процес зміцнення та збереження здоров'я, спрямований на перетворення емоційної та інтелектуальної сфер особистості учня, підвищення ціннісного ставлення до особистого здоров'я і здоров'я інших, загальне усвідомлення школярами особистої відповідальності за власне здоров'я.

Значення у педагогічному феномені здоров'язбереження є соціально-освітньою, поліфункціональною системою що з'єднує на основі гуманістичних, аксіологічних, інструментальних, спонукальних та просвітительських факторах.

Проблема здоров'язбереження школярів у практиці та теорії сучасної педагогіки займає одне з головних місць. Малодослідженим аспектом педагогіки являється підготовка майбутніх вчителів фізичної культури під час навчання в освітніх закладах до використання здоров'язбережувальних технологій. Діяльність учителя фізичної культури по зміцненню та збереженню здоров'я школярів значним чином відрізняється від аналогічної діяльності інших вчителів, що спричинено, насамперед, специфікою місця та ролі фізичної культури у розвитку та вихованні здорового учня.

Визначаючи сутність поняття «здоров'язбережувальна технологія», можемо стверджувати, що «це послідовна цілеспрямована система взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, що включає науково обґрунтовані форми, методи, способи формування і збереження здоров'я, сукупність психолого-педагогічних методів і прийомів роботи з дітьми, підходів до реалізації проблем, пов'язаних з оздоровленням і спрямована на створення умов для збереження і зміцнення здоров'я, а також усвідомлення педагогом цінності власного здоров'я та здоров'я вихованців» [2, с. 31].

Науковець В.Ковалько, у сфері педагогіки здоров'язбереження зазначає, що ціль здоров'язбережувальної технології – це забезпечити учневі можливість збереження

здоров'я, розвивати у нього необхідні навички, знання й уміння здорового способу життя, навчити його використовувати отримані знання та вміння у повсякденному житті [4].

Термін «здоров'язбереження» на сьогоднішній день, не має однозначного визначення, це спричинено:

Термін «здоров'язбереження» донедавно був де-яким чином монополізований медичною сферою.

Як результат освітньої діяльності і пріоритетне педагогічне завдання, здоров'язбереження в педагогіці обговорюється досить побіжно.

Проаналізувавши погляди науковців дозволило сформулювати таке визначення поняття: Здоров'язбереження в педагогічному аспекті – це процес навчання й виховання у дитини навичок здорового способу життя, забезпечення комфортних та безпечних умов перебування учнів у освітньому закладі, запобігання перевантаженням, стресам, втім, чим сприяє зміцненню здоров'я дитини.

«Технологія» – це сукупність операцій, які виконуються обумовленим способом і в певній послідовності, з яких складається процес.

Поняття «здоров'язберігаючі технології» об'єднує в собі всі напрями діяльності загальноосвітнього закладу щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я учнів. У понятті «здоров'язберігаючі технології» основне смислове навантаження несе термін «здоров'язбереження». Це означає, що, спираючись на сутнісні ознаки освітніх технологій, маємо конкретизувати їх зміст в особливому ракурсі крізь призму поняття «здоров'язбереження» та близьких до нього термінів «здоров'я» і «здоровий спосіб життя».

«Здоров'язбережувальні технології умовно поділяються на дві великі групи – здоров'язберігаючі – ті, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці в школі, та ті, що вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних вимог), відповідності навчального та фізичного навантаження можливостям дитини та здоров'яформи – технології, спрямовані на зміцнення фізичного здоров'я учнів, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я» [6, с.350.].

Висновок. Узагальнення поглядів науковців дозволило нам виявити, що сучасний стан здоров'я учнів зумовлює необхідність активного використання в навчально-виховному процесі загальноосвітніх закладів здоров'язбережувальних технологій. Зміст здоров'язбережувальних технологій досить різноплановий і включає заходи, які сприяють збереженню основних складових здоров'я учнів, а особливо фізичному здоров'ю. Відповідний рівень компетентності методистів та вчителів необхідний для ефективного формування здоров'язбережувальної компетентності.

Список використаних джерел

1. Богиніч О. Сутність здоров'язберігаючого середовища у життєдіяльності дітей дошкільного віку / О. Л. Богиніч // Вісник Прикарпатського університету імені І. Франка. – Івано-Франківськ, 2008. – Вип. XVII–XVIII. – Педагогіка. – С. 191–199.
2. Гаращенко Л. В. Педагогічні умови застосування здоров'язбережувальних методик виховання в дошкільному закладі / Л. В. Гаращенко // Збірник наукових праць. – 2010. – №4. – С. 27–34.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392.
4. Ковалько В. Здоров'язберегаючі технології в початковій школі. 1–4 класи / В. Ковалько. – М.: «ВАКО», 2004. – 296 с.
5. Козуб М. В. Формирование профессиональной готовности будущих учителей физической культуры к осуществлению здоровьесберегающей деятельности в школе: дис. кандидата пед. наук : 13.00.08 / Марина Васильевна Козуб. – Елец. – 2007. – 226 с.
6. Юнак А. Підготовка майбутніх вчителів фізичної культури до впровадження здоров'язбережувальних технологій на уроках з лижної підготовки / А. Юнак // Гуманітарний вісник. – 2011. – №27. – С. 348–352.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2013

Ткаченко В.

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-СТРУКТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ПОНЯТИЯ «ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ»

В статье говорится об основных аспектах содержания и структуры понятия «здоровьесберегающие технологии», описаны такие термины как: «технология» и «здоровье».

Ключевые слова: здоровье, технология, здоровьесберегающие технологии, образовательные технологии, оздоровительные технологии.

Tkachenko V.

Cherkasy National University of Bohdan Khmelnytsky, Ukraine

SEMANTIC AND STRUCTURE ASPECTS OF THE TERM " SCHOOL HEALTH "

This article considers the basic concepts of School health, described such terms as "technology" and "health."

Keywords: health, technology, School health, educational technology, health technology.

УДК 3.372.378

КАТЕРИНА ТКАЧЕНКО

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ЯКОСТЕЙ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Розглядаються особливості формування професійно-комунікативних якостей вчителя початкових класів, проаналізовано їх складові. Описана структура комунікативної компетенції.

Ключові слова: компетенція, комунікація, професійно-комунікативна компетенція, мова, мовлення.

Постановка проблеми. Сьогодні Україна переживає часи різких змін, політичного, економічного, соціального характеру. Відбуваються зміни і в царині новітніх технологій, все більше уваги приділяється можливостям Інтернету, засобам масової інформації взагалі. Все це не могло не відобразитися на сфері освіти.

Так наприклад «результати експериментів методистів різних країн свідчать про підвищення рівня розвитку вербального інтелекту сучасних молодших школярів. Головними чинниками цього феномена вважають зростання освітнього і матеріального рівня сучасного суспільства: розвиток засобів масової інформації, появу ефективних навчальних технологій, пов'язаних з переосмисленням наукових ідей Л. Виготського (стратегія формування психічних процесів дитини), О. Леонтьєва (теорія діяльності), П. Гальперина (теорія поетапного формування розумових дій), Д. Ельконина (концепція навчальної діяльності) та інших. Важливим чинником реалізації зазначених технологій є прискорення фізичного розвитку (акселерація) сучасних дітей, функціональні можливості яких відповідають тим, котрі 50 років тому були властиві особам старшим на 1–2 роки» [1, с. 85]. Тож з вищесказаного, можна зробити висновок, що у зв'язку з пріоритетністю освіти для подальшого розвитку країни, її проблеми щодо якості освіти, набувають особливої актуальності, що тим самим обумовлює необхідність модернізації початкової освіти, її змісту та структури, вдосконалення та використання новітніх технологій.

Зв'язок проблеми дослідження із науковими та практичними завданнями. Сучасна початкова освіта вимагає переосмислення самої структури професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Особливо нас цікавить професійно-комунікативний аспект даної проблеми, адже зміст сучасної початкової освіти

розвивається в напрямку зміни пріоритетів з надбання теоретично спрямованих знань з різних предметів на формування комунікативних, загально-навчальних умінь та навичок, розвиток в учня самостійності навчальних дій, що є рішенням запитів сучасного суспільства щодо необхідності озброєння учня основними уміннями та навичками гармонійно взаємодіяти з технологічним суспільством, що швидко розвивається та для забезпечення її здатності швидко реагувати на запити часу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із проблеми. Цій проблемі приділяють увагу такі вчені як В.Будак, В.Волкова, М.Каган, О.Комар, О.Пехота, О.Пометун, Н.Побірченко, І.Яковлев, М.Пентиліук, Л.Мацько, О.Горошкіна, В.Мельничайко, К.Плиско, Е.Г.Азімов та інші. Головною ідеєю нашого дослідження є погляд науковців на те що, комунікація і компетентність в підготовці майбутніх фахівців і в сучасному суспільстві взагалі, стає рушійною силою розвитку як особи майбутнього фахівця так і суспільства.

Виділення невирішених частин в проблемі дослідження. Одним з важливих аспектів формування ціннісних пріоритетів майбутніх вчителів початкових класів, є виявлення професійно важливих якостей. Ми виходили з того, що система ціннісних пріоритетів має певну специфіку. До професійно важливих якостей вчителя початкових класів ми відносимо емоційно-позитивну стійкість, креативність, професійно-педагогічне мислення, педагогічну імпровізацію. Щодо завдань й умов педагогічної діяльності, специфіка професійних якостей вчителя початкових класів полягає в конкретній реалізації моральних принципів, у відношенні вчителя до учня з позиції виховання особистості.

Формулювання **мети** статті. Розглянути особливості формування професійно-комунікативних якостей вчителя початкових класів, проаналізувати їх складові. Описати структуру комунікативної компетенції.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Так, Е.Г.Азімов та А.Н.Щукін розглядають професійну компетенцію як «здатність вчителя до успішної професійної діяльності. Ця компетенція передбачає наявність знань з дидактики, психології, мовознавства, психолінгвістики та інших наук, значимих для діяльності педагога, володіння професійними уміннями, а саме конструктивними, організаційними, гносеологічними й комунікативними. На думку вчених, професійна компетенція включає чотири види компетенції:

- мовну компетенцію, яка надає уявлення про систему мови та про уміння користуватися нею для розуміння мовлення інших людей, вираження власних думок в усній або письмовій формах, а також аналізу мовлення учнів з точки зору його відповідності нормам мови що вивчається;
- мовленнєву та комунікативну компетенції, які забезпечують здатність користуватися мовою як засобом спілкування у різних його сферах та різних ситуаціях;
- методичну компетенцію, яка дозволяє користуватися мовою у професійних цілях, навчати мови» [3, с.138].

На думку Л.І.Морської, «професійна компетенція педагога – це система професійних знань та вмінь, ціннісних орієнтацій особистості в соціумі, культурі, що проявляється в мовленні, стилі спілкування, ставленні вчителя до себе, своєї практичної діяльності. На думку вченої, професійна компетенція вчителя іноземних мов охоплює п'ять сфер: мотиваційно-ціннісну, когнітивну, рефлексивну, операційно-діяльнсну, інформаційну. В рамках кожної із сфер виділено такі компоненти, як: предметна, комунікативна, методична, особистісна, інформаційна компетенції. Також автор зазначає, що інформаційна компетенція вчителя іноземних мов органічно поєднується з кожним компонентом у розробленій структурі, утворюючи інформаційно-предметну, інформаційно-комунікативну, інформаційно-методичну та інформаційно-особистісну компетенції» [3, с.138].

В дослідженні Н. В. Кузьміної виокремлено п'ять груп якостей, зумовлених відповідними видами діяльності вчителя: гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські [8].

З вищесказаного можемо зробити висновок, що в будь-якому розумінні перш за все для вчителя початкових класів одним з найголовніших факторів його професіоналізму є комунікативна спроможність, вміння просто й доступно, донести до учня необхідний обсяг інформації. Вчитель повинен вміти не тільки знаходити особистий підхід до учня а й за допомогою своїх професійно-комунікативних якостей впливати на нього.

У більшості випадків, науковці, в структурі комунікативної компетенції виділяють 4 компоненти: «граматичної (слова і правила), соціолінгвістичної (правильність), дискурсивної (зв'язність і логічність) та стратегічної (доречне використання комунікативних стратегій) компетенцій» [5, с. 247]. У Державному стандарті базової і повної середньої освіти наголошується на таких складових комунікативної компетенції, як мовна, мовленнєва, соціокультурна і діяльнісна (стратегічна) [2].

На думку Є. В. Руденського, комунікативна компетентність особистості складається з таких здатностей:

здійснювати соціально-психологічний прогноз комунікативної ситуації майбутньої взаємодії;

адаптуватися до соціально-психологічної атмосфери комунікативної ситуації;

здійснювати соціально-психологічне управління комунікативною взаємодією [7, с. 101].

І. А. Зимняя виділяє три групи компетентностей:

компетентності, які стосуються самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності;

компетентності взаємодії людини з іншими людьми;

компетентності діяльності людини, які проявляються у всіх її типах і формах [4, с. 53].

Таким чином майбутній вчитель початкових класів в своїй професійній діяльності повинен не тільки вміти знайти спільну мову з дітьми, з їх батьками а й бути в змозі виховати здатність до комунікації у своїх учнів, а це вимагає від майбутнього фахівця компетенції у всіх формах і типах його діяльності.

Так, І. А. Зязюн наголошував на тому, що майбутній вчитель повинен працювати "над таким синтезом якостей і властивостей особистості, які дадуть змогу без зайвого емоційного напруження здійснювати свою професійну діяльність: педагогічний оптимізм, впевненість у собі як в учителіві, відсутність страху перед дітьми, вміння володіти собою, відсутність емоційного напруження, наявність вольових якостей (цілеспрямованість, самовладання, рішучість)" [6, с. 50].

Висновки з дослідження. Надасть можливість з більшою ефективністю сформувати у студентів ціннісні пріоритети під час професійної підготовки розвиток таких професійних якостей майбутнього вчителя початкових класів, як професійна креативність, компетентність, емоційно-позитивна стійкість та педагогічна імпровізація. Ми вважаємо за необхідне наголосити, що формування та розвиток цих якостей надасть можливість майбутньому вчителіві початкових класів стати справжнім фахівцем та зробити можливим професійно здійснити виховання, навчання та розвивання. Проаналізувавши результати праць вітчизняних та зарубіжних науковців стосовно поняття мовної компетенції та комунікативної компетентності ми дійшли висновку, що всі дослідники розглядали різні аспекти даних термінів. У своєму дослідженні ми можемо запропонувати своє визначення терміну комунікативна компетентність. У нашій роботі під цим терміном ми будемо розуміти знання мови, розуміння чужого мовлення, формулювання своїх думок, уміння будувати свої висловлювання таким чином, щоб вони були правильними й зрозумілими слухачу, грамотне формулювання своїх думок. Більш того, щоб реалізувати комунікативну спроможність, майбутній учитель початкових класів повинен не тільки грамотно говорити, але й вміти забезпечити ефективне протікання комунікативного процесу. Таким чином, по-новому, багато в чому, ставлять проблему

професійно важливих якостей особистості вчителя початкових класів, можливості, що відкриваються, і нові перспективи поліпшення професійної підготовки вчителів початкових класів. Тим більше, що зараз цю проблему розглядають не тільки з точки зору виявлення та оцінки, а й формуванні розвитку професійно важливих якостей особистості вчителя початкових класів.

Список використаних джерел

1. Гальченко М. Формування цінностей учнів раннього шкільного віку засобами навчального процесу / М. Гальченко // Вісник інституту розвитку дитини. Серія : Філософія. Педагогіка. Психологія : Збірник наукових праць / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 14. – С. 84-92.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392
3. Кміть О. В. Структура та зміст професійної компетентності вчителя англійської мови початкової школи / О. В. Кміть // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – 2011. – №79 – С. 138-140.
4. Коць М. О. Комунікативна компетентність як складова професіоналізму майбутнього педагога / М. О. Коць // Практич. психологія та соц. робота. – 2007. – № 1. – С. 52–55
5. Оліяр М. Шляхи формування комунікативної компетенції майбутніх учителів початкових класів / М. Оліяр // Гірська школа українських карпат. – 2010-2011. – №6- 7. – С. 245-250.
6. Педагогічна майстерність: Підручник / [І. А. Зязюна, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
7. Руденский Е. В. Коммуникативная компетентность личности / Е. В. Руденский // Социальная психология : курс лекций. – М : ИНФРА-М, 1998. – С. 100–109.
8. Щербаков А. И. Совершенствование системы психологического образования / А. И. Щербаков // Вопросы психологии. – 1981. – № 5. – С. 13 – 18.

Стаття надійшла до редакції 24.03.2013

Ткаченко Е.

Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Украина

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ КАЧЕСТВ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Рассматриваются особенности формирования профессионально-коммуникативных качеств учителя начальных классов, проанализированы их составляющие. Описана структура коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: компетенция, коммуникация, профессионально-коммуникативная компетенция, язык, речь.

Тkachenko K.

Cherkasy National University of Bohdan Khmelnytsky, Ukraine

FEATURES OF THE PROFESSIONAL AND COMMUNICATIVE QUALITIES OF PRIMARY SCHOOL TEACHER

Article features in the formation of professional communication skills elementary school teacher, analyzed their constituents. We describe the structure of communicative competence.

Keywords: competence, communication, professional and communicative competence, language, speech.

УДК 37.018.1'091.4[(520)

СВІТЛАНА ТОМАШЕВСЬКА-ПРЯДУН

Кіровоградський державний педагогічний університет імені
Володимира Винниченка

БАТЬКІВСЬКИЙ АВТОРИТЕТ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ: ПЕДАГОГІЧНІ КОНЦЕПЦІЇ А.С.МАКАРЕНКА У СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ ЯПОНІЇ

Стаття присвячена дослідженню концепції А.С.Макаренка про роль батьківського авторитету у вихованні дітей. Автор коротко висвітлює процес поширення виховних ідей А.Макаренка в Японії, аналізує розроблену ним типологію батьківських авторитетів та з'ясовує специфіку їх проявів і сприйняття в японській родині.

***Ключові слова:** сім'я, виховний вплив, батьківський авторитет, істинний авторитет, фальшивий авторитет.*

Постановка проблеми. А.С.Макаренко – всесвітньо відомий педагог з неоднозначними поглядами і блискучими ідеями щодо теоретичного осмислення і практичної реалізації засад виховного процесу. Його концепції викликали значний резонанс у радянській і світовій педагогічній спільноті. Зокрема «Книга для батьків» неодноразово видавалась у багатьох країнах на всіх континентах. До досвіду Антона Семеновича зверталися і педагоги Японії – країни, яка з мінімальними витратами пододала повоєнну розруху і економічну кризу, за досить короткий проміжок часу досягла світової першості практично в усіх сферах життєдіяльності суспільства, зберігши при цьому самобутню культуру і колорит, безумовний патріотизм і національну ідентичність.

Аналіз останніх досліджень. Ще за життя А.Макаренка і до нині його виховні ідеї викликають зацікавленість з боку українських і зарубіжних педагогів. В останні десятиліття над критичним осмисленням виховних концепцій Антона Семеновича працювали Повshedний А., Носаль А., Дічек Н., Зязюн І., Іванченко А., Фролов А. та ін., результатом праці яких стала поява сотень наукових праць з макаренкознавства. Дослідженням різних аспектів концепції родинного виховання займалися Ковальчук Л., Стрельнікова Н., Щербань П., Альошкіна І., Хомишак О. та інші. Із зарубіжних, зокрема японських, авторів даній проблематиці присвятили свої напрацювання Т.Озаму, Т.Фудзі, О. Тоеда, К. Мотонорі, Х. Коцухі, Т. Зейцьо та ін. Та, попри багату джерельну базу, низка нюансів у педагогічній спадщині Макаренка залишаються ще не вивченими, у тому числі розвиток його концепцій у соціокультурних умовах різних народів світу.

Мета статті: розкрити процес популяризації педагогічних ідей А.Макаренка в японському суспільстві, проаналізувати розроблену ним типологію батьківських авторитетів та охарактеризувати специфіку їх проявів і сприйняття в атмосфері сімейних стосунків соціокультурного простору Японії.

Виклад основного матеріалу. Вперше твори А.С.Макаренка в Японії були видані в 1951-1952 роках (в 4 томах). А в 1954-1955 роках з'явилося доповнене дванадцятитомне видання, що включало й всесвітньо відому «Педагогічну поему». Протягом наступних десяти років тематичні збірки і окремі твори педагога виходили з японських редакцій ще 5 разів. У ці часи критичним аналізом і перекладом його праць японською мовою займався професор ряду університетів Японії, відомий освітній і громадський діяч Т. Ягава. Спираючись на виховні ідеї радянського колеги, він створив педагогічну концепцію особистості на протигагу західній диференціації за вродженими здібностями. Укладені ним збірки «А.С. Макаренко. Колективізм і педагогіка» (1960), «А.С.Макаренко. Твори»

(1965), «Макаренковедення» (1965) набули особливої популярності серед японської наукової спільноти [3, с.85].

1970-ті роки ознаменувались знайомством японської громадськості з виховними концепціями А.С.Макаренка в перекладах і монографіях Т.Озаму, І.Задао, Х.Хіроші, Т.Фудзі, О.Тоеда, в критичних статтях К.Мотонорі, Х.Коцухікі, Т.Зейцьо, І.Садао та ін..

На 1980-ті роки припадає третя шкільна реформа в Японії, метою якої було переорієнтування освітніх закладів на пріоритет виховання та посилення зв'язку між школою і сім'єю. У цей період твори Антона Семеновича, матеріали тематичних конференцій і окремі статті щодо його теорій видаються щороку. 1988 року в Японії на симпозиумі «Педагогічна спадщина А.С.Макаренка в практиці виховання в СРСР і Японії» виховна концепція А.Макаренка, між іншим, була проголошена основою виховання сім'янина. К.Салімова в книзі «Сходження до успіху. Виховання в Японії: історія і сучасність» (Токіо, 1993р., російською мовою) зазначає, що в Японії праці Макаренка зацікавили не тільки педагогів, а й підприємців, керівників сфери господарювання і виробництва, громадських діячів і політичних лідерів [3, с. 148-149, 203].

Японці детально проаналізували виховні концепції А.С.Макаренка і вдало перенесли їх елементи на власний національний ґрунт, поєднавши зі споконвічними виховними традиціями, морально-етичними нормами і офіційними державними програмами. Зокрема це стосується проблеми сімейного виховання, особливо ролі батьківського авторитету, яка займає важливе місце в педагогічній системі Антона Семеновича і висвітлюється в ряді змістовних праць («Книга для батьків», «Лекції про виховання дітей», «Методы воспитания», «Семья и воспитание детей», «Воспитание в семье и школе» та ін.). З «Книгою для батьків» вперше громадськість Японії мала змогу ознайомитись в 1951 році. 1962 року праця була видана вдруге. Сьогодні ж вона входить до списку обов'язкової літератури для батьків.

А.С.Макаренко звернув увагу на проблему сімейних стосунків, маючи вже достатній навчально-виховний досвід і стійку сформовану педагогічну свідомість. Він завжди дотримувався ідеї виховання в колективі і через колектив, що також є основним принципом японської педагогіки. Відомо, що найближчим для кожної людини колективом є сім'я, вплив якої – це найпотужніший фактор у процесі формування, становлення і морально-ціннісної орієнтації кожної особистості. При цьому педагог виступає за створення багатодітних сімей – великого, дружного колективу, де діти з раннього дитинства набувають досвіду взаємної підтримки, вчаться спілкуватись, підпорядковувати свої інтереси загальним, а батьківська турбота і увага рівнозначно розподіляється між усіма дітьми.

Проводячи паралель з соціальними аспектами існування японського суспільства в різні історичні періоди, зазначимо, що тут завжди вважалась традиційною (а до кінця ХХ ст. ще й єдино прийнятною) багатодітна сім'я. Проте, слід підкреслити особливий статус старшого сина, який був майбутньою опорою і підтримкою. У дитинстві його найбільше пестили і балували, а пізніше, коли він переходив в стадію змужніння, ставились найбільш вимогливо, адже саме на його плечі лягала турбота про добробут всієї родини. Сина привчали до постійної фізичної праці, виховували силу духу. Його працю і вчинки ретельно контролювали і ставили підвищені вимоги до результатів діяльності та особисто прийнятих рішень. Поряд з цим всі члени родини виражали йому свою повагу і вдячність. Особливо це стосувалось молодших братів і сестер, за яких перший син також ніс відповідальність.

Макаренко ж неодноразово наголошував на рівноправності дітей і підкреслював важливість демонстрації батьками почуття рівноцінності по відношенню до всіх своїх нащадків. З появою його теоретико-методичних праць на теренах Японії, ситуація в підході до права старшинства практично не змінилась (у питанні дотримання традицій японці особливо скрупульозні), але інші діти досить швидко були зрівняні в своїх правах і обов'язках у родині.

Незмінним і вирішальним фактором на шляху до досягнення кінцевої мети виховання педагог вважає батьківський авторитет, що формується в очах дітей у процесі внутрішньосімейної взаємодії: під час споглядання за поведінкою батьків, стилем взаємин між батьком і матір'ю, їхніми відносинами з іншими людьми та завдяки здатності батьків до самовиховання й саморозвитку, демонстрації дітям якісних результатів зазначених процесів як фактів, що заслуговують на повагу і є позитивним прикладом для наслідування.

Разом з цим А.Макаренко здійснює психолого-педагогічний аналіз різних форм батьківського авторитету, пропонує власну класифікацію і характеристику «істинних» і «фальшивих» авторитетів, особливо виділяючи і розвінчуючи останні. Варто зазначити, що всі вони формуються в залежності від існування в родині одного з таких стилів внутрішньосімейних відносин, як авторитарний, ліберальний і демократичний. Розглянемо запропоновану педагогом концепцію, порівнюючи її з внутрішньо сімейними взаєминами й становищем батьків у традиційній та сучасній Японії.

Авторитарному стилю міжособистісних відносин в сім'ї притаманні постійна суворість, завищена вимогливість, категоричність і безапеляційність. У дітей він викликає моральний дискомфорт, стабільне почуття страху, фізичної незахищеності і повної беспорядності під тиском батьківських погроз, примусу, підганяння. Діти, що виховуються в авторитарних родинях, швидко впадають в апатію, відзначаються пасивністю, або ж навпаки – стають агресивними, грубими, лицемірними, постійно вдаються до брехні, протестують проти власних батьків і всього світу. До авторитарних Антон Семенович відносив авторитети придушення, резонерства, відстані і чванства.

Авторитет придушення характеризується існуванням моральної і фізичної жорстокості й терору батьків (зазвичай батька) по відношенню до дітей, а то й інших членів родини. Головним принципом тут постає виховання страхом, що врешті перетворює їх на безвольних, боязких, ледачих, забитих. Але за першої ж можливості у них виринається назовні внутрішнє озлоблення і бажання помсти, що проявляється в деспотичності і свавільності до ще слабших людей. Суміжною з авторитетом придушення, але менш агресивною формою є резонерство: нескінченні повчання, якими переповнене життя дітей. Батьки вважають за святий обов'язок постійно надавати дітям найрізноманітніші настанови, що зазвичай набувають форми примусів, викликають у них почуття меншовартості, апатію, приховану агресію по відношенню до вихователів-резонерів. Вбачаючи у повчаннях головну педагогічну мудрість, такі батьки насправді лише втрачають повагу в очах своїх нащадків.

До авторитарних належать також авторитети відстані, чванства і педантизму, засновані на прагненні батьків відокремити свої персони від дітей, продемонструвати свою вищість, своерідну недоторканність й навіть ідеальність, яку дітям можна лише споглядати, але ні в якому разі не наближатись. Батьки дотримуються принципів бюрократичності і формалізму, навіть виступають у ролі начальства по відношенню до інших членів сім'ї. Для зведення контактів з дітьми до мінімуму їх часто передають на виховання старшому поколінню (бабуся, дідусь), або ж просто мало спілкуються, не допускаючи морального зближення. Замість очікуваного трепетного споглядання за авторитетними батьками і безумовного послуху, результатом такого стилю виховання стає повне відчуження і запущеність дитини, що супроводжується непослухом і бунтарством [2, с.244-245].

Слід зазначити, що традиційному японському суспільству (епоха сьогунатів) завжди було притаманне деяке відчуження: у спілкуванні між членами родини чітко прослідковується певна віддаленість, навіть формалізм, але в той же час вони міцно поєднані нерозривними узами кровної спорідненості. Діти (навіть дорослі і одружені) ставляться до батьків не просто з великою шаную, а скоріше, як до вищестоящих осіб, начальства, а не як до рідних людей. Така позиція пояснюється віковичними традиціями суворої ієрархії взаємин, що незмінно побутує в японському соціумі. Традиційній родині самій по собі характерні деякі риси авторитарності: авторитет батьків (точніше найстаршого чоловіка – батька, діда) засновується на їх повній, беззаперчній і

неподільній владі над життям інших членів роду. Діти в цій системі займають найнижчу сходинку ієрархії, тому повинні мовчки підкорятися і сумлінно виконувати свої обов'язки. Виділити можна лише статус старшого сина (як вже зазначалось раніше), але навіть він не міг заперечити батькове рішення чи не виконати його волю. Діти за батьків молилися, їм кланялися, безумовно корилися, певною мірою обожнювали і при цьому тримали приписану традиціями дистанцію. Такий стиль внутрішньосімейних взаємин століттями передавався з покоління в покоління, не зазнаючи змін і не викликаючи будь-яких протестів, аж доки Японію накрила хвиля вестернізації в епоху Мейдзі (1868-1912рр.).

Ліберальний (поблажливий) стиль внутрішньосімейних взаємин формується на основі надмірної любові, що характеризується безумовним всепрощенням і безмежною терпимістю батьків. А.С.Макаренко особливо виділяє тут фальшивий «авторитет любові», який вважає одним з найнебезпечніших. Педагог підкреслює, що постійно балуючи, залюблюючи дітей, обсіпаючи їх нескінченними ласками і поцілунками, при цьому не пред'являючи до них ніяких вимог і не допускаючи зі свого боку відмов чи заборон, батьки допускають одну з найбільших помилок виховання. Для таких вихователів Антон Семенович навіть визначив окремий термін – «педагогічні бестії» і підкреслював, що помилки їхнього впливу виправити найважче. З авторитетом любові тісно пов'язаний авторитет доброти. Єдина різниця: слухняність дітей викликається не пестощами і поцілунками, а лагідністю і практичною всездозволеністю. Проте, в обох випадках результат проявляється в розбещеності вихованців, які швидко переймають роль командирів у сім'ї.

Поряд з вище описаними існує ще й авторитет підкупу – один з найаморальніших видів сімейних стосунків, за якого любов і слухняність дітей просто купується подарунками й обіцянками батьків. Останні, не усвідомлюючи хибності таких взаємин, навіть не приховують факту надмірного потурання, а прямо заявляють «будеш гарно поводитись – куплю тобі...» і т.д.. Діти швидко звикають до таких подарунків і надалі їхню увагу можна повернути лише підкупом. Ніякого реального авторитету такий стиль спілкування не викликає.

До хибних ліберальних авторитетів належить також фальшива дружба. На відміну від дружби істинної, заснованої на доброзичливості і повазі, даний вид насправді є звичайнісіньким панібратством, за якого діти ставлять себе на одному рівні з батьками, а то й вище; не відчують і не демонструють їм належної пошани, а натомість повчають, керують, навіть насміхаються.

Наслідком всіх зазначених поблажливих взаємин є моральна розбещеність, неконтрольованість, недисциплінованість, безвідповідальність дітей. Вони швидко стають егоїстами і лицемірами, які підлаштовуються до людей і обставин задля максимальної власної вигоди [2, 246-247].

Найяскравішим результатом поблажливого стилю сімейних взаємин в Японії є феномен «дочка в коробочці» – «хако-ірі-мусуме». Цей вираз стосується дівчат, з якими батьки поводяться дуже бережливо, оточують надмірною опікою. У минулому столітті «хако-ірі-мусуме» (ще перекладають, як «домашня дівчинка») мали високу репутацію: такі доньки майже весь час проводили вдома, зазвичай займались рукоділлям (і досягали в цьому значних успіхів), а при сторонніх людях поводитись вкрай стримано, навіть лякливо [1]. У сучасній Японії – це невихована дівчина, якій ні в чому не відмовляють і дійсно залюблюють. Всі її бажання, вимоги, капризи і розваги сприймаються батьками як невинні пустощі і не ведуть за собою ніяких виховних заходів. У результаті у вже дорослої дівчини 20-25 років, а то й старше, залишається дитячий світогляд. Вона не пристосована до життя без батьківської опіки, що проявляється в капризах, істеричі в разі відмови виконати її забаганки, навіть у стилі одягу і дитячій манері розмовляти. Батьки ж зовсім не намагаються змінити ситуацію і часто донька залишається «в коробочці» мало не все життя. Японські психологи дослідили феномен залюблених дочок і виділили такі шляхи розвитку подій внаслідок усвідомлення дівчатами критичності свого становища:

– знаходять відряду в позиттивному наслідуванні молодіжного і надзвичайно популярного в Японії стилю Лоліта, зазвичай в особистому плані залишаються самотніми;

– виходять заміж і намагаються створити аналогічну «коробочку» для власних дітей;
– звертаються за психологічною допомогою в спеціальні служби чи вдаються до суїциду.

Демократичному стилю внутрішньосімейних стосунків, на протипагу авторитарному і ліберальному, притаманна помірна гнучкість і розсудливість. Тут авторитет батьків засновується на почутті міри у всьому (любові, настановах, заборонах та ін.), на їх трудовій діяльності, громадській активності, особистих якостях і принципових позиціях. Все це є позитивним прикладом наслідування для дітей. Саме в таких умовах формується істинний батьківський авторитет, який Макаренко поділяв на наступні види:

Авторитет істинної любові, що є протиставленням до фальшивого авторитету надмірної любові. Його суть полягає у здатності батьків створювати в сім'ї сповнену духовним теплом атмосферу і викликати в дітей справжню радість, при цьому не вдаючись до надмірної поблажливості, не нехтуючи власними і суспільними моральними принципами. Справжня любов, на думку Антона Семеновича, має бути розумною і вимогливою.

Саме на основі вимогливої любові формується авторитет вимогливості, який полягає в достатньому контролі за діяльністю і вчинками дітей. Такий контроль має на меті не лише перевірку сумлінності вихованців і формування у них почуттів обов'язку й відповідальності, а й повинен демонструвати останнім зацікавленість батьків їхнім життям, виражати довіру між ними.

Авторитет знання є протиставленням авторитету панібратства. Він передбачає формування між батьками і дітьми дружніх, довірливих стосунків, що формуються завдяки бажанню батьків брати безпосередню участь у житті їхніх нащадків, знати їхні інтереси і вподобання, успіхи і труднощі та ін.. Для повномірної реалізації даного виду авторитету батьки повинні перш за все опанувати базовий масив знань щодо загальних особливостей фізичного і соціально-психічного розвитку дітей різного віку і статі, аби за їх допомогою налагодити духовно-емоційний контакт у сім'ї.

Авторитет допомоги полягає у наданні дітям необхідних порад, вчасних настанов та помірного повчання. Батьки не повинні виконувати за дітей їхні обов'язки чи сварити за беспорядність (тобто вдаватися до ліберальних чи авторитарних методів), а мають створити умови, сприятливі для подолання дитиною наявних труднощів, набуття нею власного досвіду, вияву ініціативності і креативності, що забезпечує активний розвиток особистості.

Чи не найбільше цінується дітьми авторитет правди, що формується в результаті споглядання довірливих, чесних стосунків безпосередньо між батьками, дорослими й дітьми, між іншими членами родини й близьким оточенням. А.Макаренко підкреслює, що будь-яка брехня рано чи пізно стає очевидною. Це приносить не лише розлад у внутрішньосімейні взаємини, а й викликає духовні страждання у дитини, яка розчаровується у своїх батьках. Втрачену внаслідок брехні дитячу довіру дуже важко відновити. Крім того, спостерігаючи такі вчинки з боку дорослих, діти й самі вдаються до подібних.

Як показує практика, найважче батькам завоювати авторитет поваги, що ґрунтується на гуманістичній сутності виховання. Часто дорослим людям важко усвідомити, що дитина – це також особистість, яка розмірковує, переживає, набуває досвіду життєдіяльності, має власні погляди та ін. Кожен її крок приносить нові враження, знання, забезпечує соціальним досвідом. Тому слід сприяти дитині в її розвитку, бажанні до пізнання, виражаючи цим самим батьківську підтримку і повагу. Лише в обмін на істинну повагу до дитини батьки можуть розраховувати на взаємну повагу до себе [2, с.248-250].

Таким чином, лише в демократично налаштованих сім'ях може сформуватися істинний авторитет. Батьки, які люблять і поважають своїх дітей, прислухаються до думки, розвивають самостійність суджень, показують приклад моральності, працьовитості, громадянськості, можуть розраховувати на аналогічну любов, повагу, розуміння й підтримку з боку дітей і, на думку А.Макаренка, бути впевненими у щасливому майбутньому своєї сім'ї.

Не можна безапеляційно заявляти, що в Японії існують такі чисто демократичні в нашому розумінні сім'ї. Слід підкреслити, що японський демократизм заснований на віковичних традиціях ієрархії взаємин, національній моралі і психології, а тому може не зовсім адекватно сприйматися представниками європейської чи американської спільноти. В основному сучасним сім'ям властиве статеве рівноправ'я, але між представниками старшого покоління (50-річні і старші) все ще зберігається патріархальність взаємин. Молодь (18-30р.) все більше надає перевагу вільним (незареєстрованим) стосункам, що свідчить про кризу інституту сім'ї і відповідно кризу виховання. Поряд з цим у суспільстві виділяється значний прошарок родин (в основному представників середнього віку), що вдало синтезують етнонаціональні традиції з умовами й вимогами сьогодення, втілюючи в життя макаренківський ідеал батьківського авторитету.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. А.С.Макаренко стверджував, що істинний авторитет батьків, заснований на високій моральній, духовній і трудовій культурі самих батьків у поєднанні з вимогливою любов'ю до дітей, є основою і запорукою дійсно результативного сімейного виховання. Його прогресивні теорії, засновані на досвіді реального життя, набули світового поширення і стали особливо популярними на теренах Японії. Тут концепції Макаренка були впроваджені практично в усі сфери життєдіяльності суспільства. Дана стаття через обмежений формат не може розкрити в повному обсязі ті зміни, які відбулися в результаті вкорінення ідей Макаренка в соціокультурному просторі Японії. Ми торкаємось лише сфери сімейних взаємин (проблеми батьківського авторитету), залишаючи значний простір для подальших наукових досліджень.

Список використаних джерел

1. Загоруйко Н. Воспитание детей в Японии, или правда ли, что до 5 лет все можно? [Електронний Ресурс] / Наталія Загоруйко. – 2006. – Режим доступу: <http://yaonosite.com/67.html>
2. Макаренко А.С. Книга для родителей / Антон Семенович Макаренко. – К.: Радянська школа, 1987. – 384 с.
3. Фролов А.А. А.С.Макаренко в СССР, России и мире: историография освоения и разработки его наследия (1939-2005 гг., критический анализ)/ Анатолий Аркадьевич Фролов. – Н.Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2006. – 417 с.

Стаття надійшла до редакції 11.03.2013.

Томашевская-Прядун С.

Кировоградский государственный педагогический университет имени Владимира Винниченко, Украина

РОДИТЕЛЬСКИЙ АВТОРИТЕТ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ А.С.МАКАРЕНКО В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЯПОНИИ

Статья посвящена исследованию концепции А.С.Макаренко о роли родительского авторитета в воспитании детей. Автор кратко освещает процесс распространения воспитательных идей А.Макаренко в Японии, анализирует разработанную им типологию родительских авторитетов и выясняет специфику их проявлений и восприятия в японской семье.

Ключевые слова: семья, воспитательное воздействие, родительский авторитет, истинный авторитет, фальшивый авторитет.

Tomashevskya-Pryadun S.

Kirovograd State Pedagogical University, Ukraine

PARENT'S AUTHORITY IN UPBRINGING OF CHILDREN: PEDAGOGICAL CONCEPTS OF A.S.MAKARENKO IN SOCIAL AND CULTURAL SPACE OF JAPAN

The article is devoted to research of A.S.Makarenko's concept about the role of parent's authority in upbringing. The author shortly describes the spreading of A.Makarenko's upbringing ideas in Japan, analyzes his typology of parent's authorities and studies the specific of their manifestations and perceptions in Japanese family.

Keywords: family, upbringing influence, parent's authority, the true authority, the false authority

УДК 378.126

ОЛЬГА УВАРОВСКАЯ

ФГБОУ ВПО «Сыктывкарский государственный университет», Россия

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ФОРМИРОВАНИЯ И ИЗМЕРЕНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Сделана попытка представить технологии формирования и оценки компетенций педагогической деятельности в классических университетах в реализации новых Федеральных государственных образовательных стандартов на основе положительного опыта кафедры педагогики и педагогической психологии Сыктывкарского госуниверситета.

Ключевые слова: компетенция, формирование, оценка, формы и технологии.

Изменение жизненного уклада и социальных ценностей в нашей стране повлекли за собой изменение образовательной когнитивной парадигмы на гуманистическую, что естественно изменило подходы к профессиональному образованию, методы и технологии обучения. Это не могло не отразиться и на содержании профессионального образования в вузах, в том числе и в подготовке педагогических кадров. В рамках знаниевого подхода, как основного в образовательной когнитивной парадигме, главный акцент был сделан на знания студентов, а в компетентностном подходе, реализующем гуманистическую парадигму, особое внимание уделяется формированию профессиональных компетенций у будущих преподавателей.

Формирование профессиональных педагогических компетенций требует большого труда и длительного времени как преподавателя, так и студента. Новый ФГОС также определяет необходимость организации взаимодействия деятельности преподавателя и студента на основе социального партнерства. Кроме того, следует отметить, что одной из особенностей новых госстандартов, как бакалавриата, так и магистратуры является тот факт, что в большинство образовательных программ включается необходимость формирования компетенций педагогической деятельности. С одной стороны, это хорошо, так как с изменением госстандартов школам, НПО, СПО потребуются учителя и преподаватели различной квалификации. С другой стороны, количество часов, выделяемых на формирование компетенций педагогической деятельности, резко сократилось. В связи с этим, перед кафедрой педагогики и педагогической психологии нашего университета встала проблема, как за это небольшое количество часов сформировать компетенции педагогической деятельности, а также как измерить эффективность их сформированности.

Как известно, в структуру любой компетенции входят знания, умения и владения. Вот уже в течение 10-ти лет кафедрой педагогики и педагогической психологии, отвечающей за подготовку преподавателей в университете, измеряются педагогические умения студентов по окончанию педагогической практики. В группу педагогических умений включены такие умения как аналитические, прогностические, проективные, рефлексивные, организаторские, коммуникативные. Все эти группы разделены на составляющие, что помогает студентам четко представлять, что они должны формировать у себя как будущих преподавателей. Организация работы со студентами по формированию педагогических умений позволила выделить основные проблемы в оценке этих умений. Эти проблемы следующие:

1. Студенты завышают уровень своих педагогических умений.
2. Студенты завышают оценку сокурсников при анализе уроков, занятий, воспитательных дел и мероприятий.

Наблюдения за студентами во время педагогической практики, анализа ими фрагментов уроков, занятий, воспитательных дел своих сокурсников во время их обучения в университете, показывают следующее:

Большинство студентов университета не связывают свою будущую деятельность с педагогической, а отсюда недостаточный интерес к глубоким знаниям педагогических дисциплин, что ведет к использованию ими «житейских знаний», а значит и необъективности оценки сформированности педагогических умений.

Многие студенты изначально не ставят для себя цели формировать умения, необходимые будущему преподавателю, не предполагая, что многие из них им пригодятся в любой профессии. К сожалению, так считает и целый ряд преподавателей университета.

Студенты связывают оценку чисто профессиональных педагогических умений с оцениваемой личностью сокурсника или сокурсницы.

Решение обозначенных проблем видится в 6-ти аспектах, таких как:

Совершенствование взаимодействия преподавателя и студентов на педагогических дисциплинах через использование современных образовательных технологий как педагогических, так и информационных. Если преподавателями кафедры успешно используются такие интерактивные технологии, как мастерская, кейсы, портфолио, проектные технологии, критическое мышление и целый ряд других, то информационные – недостаточно. На мой взгляд, информационные технологии имеют огромный потенциал формирования компетенций педагогической деятельности, а именно таких умений, как аналитические, прогностические, проективные, рефлексивные, коммуникации письменной речи. Одной из форм использования информационных технологий видится виртуальный методический кабинет, куда мы помещаем лучшие конспекты уроков, занятий, воспитательных дел не только студентов, но и учителей и преподавателей. К сожалению, мы не организуем их обсуждение. В связи с этим, мы планируем с этого года открыть форум в этом методкабинете, что позволит решить несколько задач:

Обмен опытом.

Профессиональный анализ выставленных работ.

Формирование педагогических умений выше названных групп у выпускников университета.

Организация научно-педагогической практики магистров непосредственно в университете. Эта деятельность уже ведется в университете и нашла свое отражение в Положении о научно – педагогической практике магистров, которое принято на Ученом совете, а соответственно, и в программах по практике.

Привлечение студентов к активному участию во внеучебной деятельности кафедры и университета в целом.

Разработка измерения уровня сформированности компетенций педагогической деятельности будущего преподавателей;

Кроме того, при формировании и оценке сформированности компетенций, мы принимаем во внимание ряд дополнительных факторов, таких как:

Между результатами образования и компетенциями существует дидактико-диалектическая взаимосвязь. С одной стороны, под результатами образования понимаются демонстрируемые студентом (выпускником) по завершении образования и корректно измеряемые компетенции. С другой стороны, между понятиями «результаты образования» и «компетенции» существуют и различия. Результаты образования определяются преподавателем, а компетенции приобретаются студентами.

При проектировании инновационных оценочных средств необходимо предусматривать оценку способности студентов к творческой педагогической деятельности, способствующей подготовке выпускника, готового вести поиск решения новых задач, связанных с недостаточностью конкретных специальных знаний и отсутствием общепринятых алгоритмов профессионального поведения; инновационные же технологии оценки качества подготовки выпускника, направленные на выявление его творческих (креативных) компетенций, могут быть

сформированы только с учетом моделирования квазиреальной деятельности студента, требующей поиска новых форм и технологий оценки.

Для проектирования формирования и оценки компетенций педагогической деятельности нами используется таксономия Блума. Она включает шесть категорий обучения, характеризующих уровень приобретаемых компетенций: знание, понимание, умение, анализ, синтез, оценивание. Первые две категории характеризуют уровень освоения знаний. Остальные четыре относятся к интеллектуальным качествам более высокого уровня деятельности. Использование таксономии целей Блума позволяет спроектировать формы и технологии контроля оценочных средств для 3-х уровней формирования компетенций (пороговый, продвинутый, высокий).

На сегодняшний день педагогическая наука выделяет типы, формы и виды контроля оценки качества подготовки выпускника вуза. В соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами третьего поколения оценка качества подготовки студентов и выпускников должна включать те кушую, промежуточную, итоговую государственную аттестацию.

Данные типы контроля традиционно служат основным средством обеспечения в учебном процессе «обратной связи» между преподавателем и студентом, необходимой для стимулирования работы обучающихся и совершенствования методики преподавания учебных дисциплин.

Однако в специальной литературе [Зимняя, 2006; Нохрина, 2006] содержатся характеристики нескольких дополнительных типов контроля, которые также могут быть рекомендованы вузам при разработке и реализации образовательных программ. Это такие типы, как:

1. Пропедевтический.
2. Рубежный (модульный).
3. Контроль остаточных знаний (резидуальный контроль).

Традиционная педагогика («педагогика ЗУНов») аналитична, потому что предполагает разделение на части единого процесса профессиональной деятельности, выделяя в нем, прежде всего, теоретический и практический аспекты. Современная педагогика («педагогика компетенций»), не отрицая необходимости аналитического разделения при обучении, выступает за дальнейший синтетизм, объединение теории и практики, что достигается в процессе непосредственной профессиональной деятельности или ее игровой имитации.

Для разработки инновационных средств оценивания компетенций педагогической деятельности могут быть использованы следующие современные образовательные технологии:

- Критического мышления;
- Деловые и ролевые игры;
- Кейс – технологи;
- Обучение в сотрудничестве;
- Мастерская;
- Развивающего обучения;
- Проблемного обучения;
- Информационные;
- Рефлексивные;
- Проектирования;
- Мастер – классы;
- Многоуровневый экзамен;
- Портфолио.

Кроме того, при реализации инновационных технологий контроля качества компетенций для каждого оценочного средства должен быть выбран определенный критерий оценивания, определяющий степень соответствия заданной норме или ответу. Остановимся на одной из технологий оценки компетенций педагогической деятельности «портфолио».

Технология «портфолио» была выбрана в связи со следующими его достоинствами:

в работе с «портфолио» важен не только результат, но и процесс создания студентом своего стиля работы с портфелем;

«портфолио» позволяет сохранить в нем индивидуальность студента, придает особое значение титульному листу, отражающему авторство портфеля;

Создание названий файлов-компонентов и работа с ними – это процесс творческий, ориентированный на самостоятельность выбора, воображение, открытие, поиск;

Процесс создания портфеля, работа с ним, обмен опытом друг с другом дают возможность студентам осуществлять самооценку своей самостоятельной познавательной деятельности и совершенствовать ее.

Так портфолио по подготовке к педагогической практике представлено следующим образом:

Цель портфеля – подготовить необходимые материалы для успешного проведения педагогической практики.

Структура портфеля может включать следующие разделы:

1. Современные образовательные технологии.
2. Информационные технологии.
3. Презентации отдельных тем по предметам.
4. Дидактические игры.
5. Дидактические материалы по преподаваемому предмету или дисциплине.
6. Формы планов классного руководителя.
7. Методики по изучению классного коллектива.
8. Сценарии школьных праздников.
9. Материалы для проведения классных часов.
10. Материалы для проведения внеклассных занятий по предмету.
11. Материалы по организации и управлению самоуправлением в классе.
12. Конспекты уроков с использованием современных педагогических технологий.
13. Конспекты воспитательных дел.
14. Диски с музыкальным сопровождением уроков и воспитательных дел.
15. Диски с песнями о школе, о детстве.
16. Адреса сайтов, где можно познакомиться с передовым педагогическим опытом.
17. Материалы периодической педагогической печати.
18. Отзывы руководителя практики, учителя, школьников, однокурсников, о собранном материале, его эффективности.

После защиты Портфолио студент допускается к педагогической практике.

В качестве критериев для оценки портфеля можно использовать следующие варианты, осуществляя их отбор или создавая свои:

1. аккуратность, оформление, конструктивность выполнения;
2. факторы, отражающие понимание материала, темы, логики курса;
3. организация портфеля;
4. полнота отражения изучаемого материала;
5. факторы рефлексии и самооценки;
6. творчество;
7. факторы, отражающие развитие автора;
8. наглядность, используемая в портфеле;
9. применимость знаний на практике;
10. перспективность его результатов;
11. наглядность и обоснованность презентации «Портфеля» ученика.

В качестве педагогических умений, являющимися составляющей частью компетенций педагогической деятельности при использовании данной технологии были выделены следующие:

1. Аналитические (находить в теории обучения и воспитания идеи, выводы, закономерности; находить основную педагогическую задачу (проблему) и способы ее решения).

2. Прогностические (выдвигать идеи и ставить цели и задачи; отбирать способы достижения педагогических целей; определять этапы педагогического процесса, планировать время).

3. Проективные (планировать вид деятельности, адекватный поставленным задачам; отбирать содержание, формы, методы и технологи проведения уроков, занятий, воспитательных дел; планировать систему стимулирования активности обучающихся).

4. Рефлексивные (анализировать опыт своей деятельности и опыт проектирования и подбора содержания в портфолио).

5. Организаторские (информационные, ориентационные).

6. Коммуникативные (привлекать к себе внимание, последовательно действовать в публичной обстановке).

При оценке компетенции педагогической деятельности наряду с индивидуальной оценкой, используется и групповая взаимооценка, а именно: рецензирование студентами работ друг друга; оппонирование студентами проектов, исследовательских работ и др.; экспертные оценки группами, состоящими из студентов, руководителей практики, учителей и преподавателей образовательных учреждений.

Для оценки компетенции педагогической деятельности разработана матрица, которая включает в себя следующие составляющие:

В эту матрицу вполне могут быть вписаны баллы, что позволяет включить в нее и балльно-рейтинговую систему.

В целом новая система контроля должна позволить как самому студенту, так и вузу, а также сторонним организациям более объективно оценить качество приобретаемых компетенций, интенсивность и результативность учебного процесса, образовательной программы, степень их адекватности условиям будущей трудовой деятельности. Выражение результатов образования в терминах компетенций способствуют формированию студентоцентрированной направленности образовательного процесса, когда акцент с содержания (что преподают) переносится на результат (какими компетенциями владеет студент, что он будет знать и готов делать). При этом преподаватель и студент становятся равными субъектами учебного процесса с разными задачами и ответственностью, но с единой образовательной целью. Подводя итог, следует отметить, что решение проблемы формирования и оценки компетенций педагогической деятельности в ООП классических университетов только в самом начале, хотя накопленный опыт кафедры и на этом этапе позволяет оценивать сформированность компетенций педагогической деятельности.

Список использованных источников

1. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технологии развития. СПб, 2003.- 284 с.
2. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе / В.А. Богословский, Е.В. Караваева, Е.Н. Ковтун, О.П. Мелехова, С.Е. Родионова, В.А. Тарлыков, А.А. Шехонин. –М.: Изд –во МГУ, 2007. – 148 С.
3. Педагогика высшей школы : Учеб. пособие / под общ ред. О.В. Уваровской. Сыктывкар: Изд-во СыктГУ, 2011. 200с.

Стаття надійшла до редакції 29.01.2013

Уваровська О.

ФГБОУ ВПО «Сиктивкарський державний університет», м. Сиктивкар, Росія

ПРОЕКТУВАННЯ ОЦІННИХ ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ ТА ВИМІРЮВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У КЛАСИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

У статті зроблена спроба представити технології формування і оцінки компетенцій педагогічної діяльності в класичних університетах у реалізації нових Федеральних державних освітніх стандартів на основі позитивного досвіду кафедри педагогіки та педагогічної психології Сиктивкарського держуніверситету.

Ключові слова: компетенція, формування, оцінка, форми і технології.

Uvarovskaya O.

Federal state budget educational institution higher professional education Syktyvkar state university, Syktyvkar, Russia

PLANNING EVALUATION OF THE FORMATION AND MEASUREMENT OF COMPETENCIES TEACHING ACTIVITIES IN A CLASSICAL UNIVERSITY

This article attempts to provide technology competencies formation and evaluation of educational activities in classical universities in the implementation of the new Federal State Educational Standards, based on the positive experience of the Department of Pedagogy and Educational Psychology of Syktyvkar State University.

Keywords: *competence, formation, evaluation, forms and technologies.*

УДК 37.013.41: 371.4

NATALIA UISIMBAIEVA

The Volodymyr Vynnychenko Kirovograd State Pedagogical University

A. MAKARENKO'S IDEAS IN THE LIGHT OF MODERN APPROACHES TO PERSONALITY ORIENTED EDUCATION OF AN INDIVIDUAL

The article focuses on the analysis of impartiality of A. Makarenko's educational views in the light of modern approaches to personality oriented education of the individual, defines pedagogical influences used by the teacher to improve an individual as an integrated system.

Keywords: *personality, personality oriented education, individual approach, individualizations, independence, pedagogical influence, educational process.*

The issue of education of an individual has always been paid much attention to. However recently much attention has been drawn to the strengthening of the educational activities in order to improve the results of the educational process to enhance its efficiency. The leading paradigm in reforming education is personality oriented approach that provides attention to a personality, capable of self-education and self-development, of the conscious creation of himself/herself and his/her own life, and education is treated as a part of a person's self-formation and his/her self-adaptation to the environment.

Theoretical and methodological basis of personality oriented education are revealed in the works of J. Beh, A. Boyko, E. Bondarevska, W. Kremen, I. Prokopenko, A. Savchenko, O. Sukhomlinsky, I. Yakymanska and other scientists.

Personality oriented education is directed to the recognition of a man as the highest value, his/her rights to freedom of choice of personal position, to the value of the human spirit and the value of life in general, the opportunity to develop oneself on the principles of equality, justice, humanity as a desired norm of relations between people [8].

In the light of contemporary approaches to personality oriented education the pedagogical ideas of A. Makarenko concerning the education of an individual are especially interesting. Various aspects of the educational system of the teacher are analyzed in the works of many scholars (V. Korotov, V. Kolbanovskyy, N. Lialin, Ye. Medynskyy, N. Morozova, F. Naumenko, M. Nizhynskyy, M. Pavlova, S. Rives, V. Smal, H. Filonov, M. Yarmachenko etc.).

The ideas and experience of A. Makarenko are actively investigated by many scientists to solve urgent problems from the standpoint of modern educational paradigm (I. Zyazyun, M. Krasovickiy, V. Morgun, M. Yarmachenko and others).

M. Yarmachenko correctly notes that M. Makarenko's creative heritage is not limited by the time of its establishment, it is directed to the future and is not only able to be used, but should be used in the modern conditions [9].

A. Makarenko's educational system has been forming on the realities of its time, on the particular socio-economic situation. The basis of this system was treatment of Anton Semenovych to a pupil as the subject of the pedagogical process, which provides the personality oriented approach in education. Undisputed is also the fact that his educational system has always given the final result: it educated socially adapted, optimistic and morally healthy individuals.

The basis of the education is the goal. The goals of the education in the teacher's opinion should be expressed in real qualities of the people. Exactly the goal comprehensively covers the process of knowledge the world in all its system diversity, it emerges from this unity, interconnection, interdependence, thereby providing unity of education and life, unity of personality and educational process [4].

Foreign and native Makarenko's science have mainly been focused on such aspects of A. Makarenko's teaching experience as the role of the team in the development of personality; the principles of parallel action, the unity of education and life; organizational structure of the team as a condition of acquirement of the experience of social relations; conditions of effectiveness of labor education; the role of economic relations of the team aiming at formation of the personality; the system of perspective lines etc. A. Makarenko tried to take synthesis of pedagogical influence to improve the personality as an integrated system [3].

While analyzing Makarenko's educational system from the position of consideration the basic conditions concerning the realization of personality oriented approach in educating of an individual, we can emphasize the following points:

forming the students' ability of comprehending and evaluating their actions and predicting the consequences of these actions;

coordinating the desires, goals and means of achieving them;

forming an understanding of the responsibility for their own choice;

creating the situations of confidence and success for the students;

harmonizing the students' desires and goals with the capabilities and requirements of the environment.

It is clear, that there exist the differences, but the aim of this paper is impartial detection of the main approaches to personality oriented education in A. Makarenko's teaching heritage.

Thus, V. Buchkivska in her thesis "Personality oriented approach to education in A. Makarenko's pedagogical heritage," explains the pedagogical essence of the group as a condition of personality oriented approach in A. Makarenko's concept and identifies the features of this approach making the conclusion that there are effective mechanisms of personality oriented approach in education in A. Makarenko's pedagogical heritage, although the name "personality oriented" never occurs in his works. "Anton Semenovych determined the objectively necessary features of personality oriented approach to education:

creation of the personality program based on the integration of the general objectives of education and its natural potential, actual features and options;

approach to each individual with an optimistic hypothesis, the belief in the possibility of detecting and culturing in this individual the best human qualities;

fundamental combination of directness and openness of the impact on the student with pedagogical maneuver, with the hidden position depending on the purpose and features of the situation in which the person is;

careful and caring treatment to the child in conflicting situations in the educational process when "a person can break";

respect for the human dignity to the student, politeness combined with pedagogical tact;

teacher's justice in relation to children and himself – a necessary ground of trust, gratitude, respect, avoiding resistance to pedagogical impact;

a deep interest to children, to their most intimate problems, to their inner world, the readiness to help them in the most difficult and the most complicated situations" [2].

Nowadays the position that a personality educates only a personality is axiomatic. One of the central issues in the system of A. Makarenko's education was also the problem of relations

between a teacher and a pupil, which is determined primarily by the content of their unite activities, teachers' skills. The teacher's views on the nature of the independence of a child, the individual approach to a student are essential in such relationships. However, while taking into account the peculiarities of Makarenko's system of education, the effective communication of a teacher with a pupil occurs mainly during the active life and activity of the child in the group, and the child being involved in collective work and study.

Makarenko payed attention to the fact that the independence of students does not mean just teachers watching. On the contrary, this situation makes the teacher mobilize his/her mind and experience, tact and will-power every minute to realize the diversity of manifestations of the desires and aspirations of pupils and help them by giving advice, by influence, opinion, sometimes by his own will-power [6, p. 139-140].

Makarenko's statements concerning educating of independence is closely connected with the development of contemporary educational pedagogical problem – individualization of education and study. A.S.Makarenko believed that in order to educate a person one needs general educational program and "individual corrective" to it, and the only general method of education, which at the same time allows each individual to develop their own characteristics, maintain individuality. In the general educational program A. Makarenko distinguished such qualities as honesty, kindness, courage, diligence, responsibility, integrity, patriotism, and many others that are necessary to every man, and corrective is added in each case, for each individual, when the question of talent, inclinations, interests is raised. So he writes, "I saw in my educational work that really should be a common programme ... and individual corrective to it" [6, p. 106].

That is why the teacher personally works a lot with his students, because their life, study, emotional state are of the greatest value for him. Makarenko does everything possible for his students to have an interesting work, to feel pleasure and interest from the results of study. In addition, there always was a theater in the commune the activity of which almost all the students took part in .

In its educational activities A. Makarenko fought for the systematic character of educational influences on personality: daily watching the training activities of each student, publicity of achievements in activity, hierarchy and diversity in the use of incentives, special interest and prudence in the use of negative incentives, ignoring the negative past of the students. This approach is in harmony with the principles of educational technology proposed by I. Beh: the principle of purposeful creation emotionally enriched educational situations, the principle of personality developing communication, the principle of using emotional experience as a psychological mechanism in educating an individual and the principle of the student's systematic analysis of his own and others' actions. In his opinion, the result of the process of moral education is the formation of the student's totality of behavioral actions. While facing the other forms of behavior in his/her life, the student should be able to percept and analyze the results of their own actions and others' ones. It helps them better understand moral norms; it is positively denoted in the forming of the skills of behavior, as well as in the overcoming of momentary strivings, states, desires [1].

The requirements for the students were one of the most important components of the system of education "as much respect and persistent, clear requirements as possible: behave yourself in such a way and in such a way" [5, p. 143].

He emphasizes that "Such teacher is helpless who indulges in the student's flaws, blindly follows his caprices and dances to the student's tune instead of educating and altering the student's character. One should be able to put uncompromising demands on the person of the child who has certain responsibilities in the society and is responsible for his actions. An individual approach to a child consists in making a person a devoted and worthy member of his team, a citizen ...of the state according to his individual peculiarities" [7, p. 355].

Makarenko was an unsurpassed master of individual influence, that's why one of the educational principles, that was effectively put into the activity of the team was "the principle of individual action". However he considered this principle to be not enough in the educational system of personality through the team and completed it with the "principle of parallel action"

which had a negative impact on an individual (subjugation of the individual interests to the interests of the team).

According to the analysis of the creative heritage and scientists' researches one can affirm that A. Makarenko's educational theory took into account an individual approach to an individual of a student in the process of collective education and re-education, many ideas and approaches are useful and can be used in modern personality oriented educational system. The idea of educating an independent and active member of the society belongs to Makarenko's ideas.

Bibliography

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посібник / І. Д. Бех – К. : ІЗМН, 1998. – 203 с.
2. Бучківська В. В. Особистісно орієнтований підхід до виховання в педагогічній спадщині А. С. Макаренка: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Валентина Вікентіївна Бучківська. – Київ, 2004. – 21 с.
3. Карпенчук С. Г. Педагогічна технологія А. С. Макаренка в контексті сучасної педагогіки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Світлана Григорівна Карпенчук. – Київ, 2003 – 42 с.
4. Карпенчук С. Г. Новий погляд на педагогічну спадщину А. С. Макаренка / С. Г. Карпенчук // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 2. – С. 19–27.
5. Макаренко А. С. Избр. произв.: В 3 т. – Т.3. – К.: Рад. школа, 1984. – с.143.
6. Макаренко А. С. Методика виховної роботи. Збірник творів. – К.: Рад. шк., 1990. – 368 с.
7. Педагогічна майстерність: Хрестоматія: Навч. посіб. / Упоряд.: І. А. Зязюн, Н. Г. Базидевич, Т. Г. Дмитренко та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища школа, 2006. – 606 с.
8. Тимошук Н. С. Соціально-педагогічні умови особистісно орієнтованого виховання старшокласників у процесі позакласної роботи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 – теорія і методика виховання / Наталія Степанівна Тимошук. – Київ, 2005. – 24 с.
9. Ярмаченко Н. Д. Педагогическая деятельность и творческое наследие А. С. Макаренко / Н. Д. Ярмаченко. – К.: Рад. шк., 1989. – 191 с.

Стаття надійшла до редакції 02.02.2013

Уйсімбаева Н.

Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Україна.

ІДЕЇ А. МАКАРЕНКА В СВІТЛІ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ДО ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

В статті акцентується увага на неупередженість аналізу педагогічних поглядів А. Макаренка у світлі сучасних підходів до особистісно орієнтованого виховання особистості; визначаються педагогічні впливи, які використовував педагог з метою виховання особистості як цілісної системи.

Ключові слова: особистість, особистісно орієнтоване виховання, індивідуальний підхід, індивідуалізація, самостійність, педагогічний вплив, виховний процес.

Уйсімбаева Н.

Кіровоградский государственный педагогический университет имени Владимира Винниченко, Украина

ИДЕИ А. МАКАРЕНКО В СВЕТЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ К ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ВОСПИТАНИЮ ЛИЧНОСТИ

В статье акцентируется внимание на беспристрастность анализа педагогических взглядов А. Макаренко в свете современных подходов к личностно ориентированному воспитанию личности; определяются педагогические воздействия, которые использовал педагог в целях воспитания личности как целостной системы.

Ключевые слова: личность, личностно ориентированное воспитание, индивидуальный подход, индивидуализация, самостоятельность, педагогическое воздействие, воспитательный процесс.

УДК : 373.5.016:91: [314.118]

ОЛЕКСАНДР ФЕДІЙ

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ЯКІСНІ ПОКАЗНИКИ ДЕМОГРАФІЧНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ НАСЕЛЕННЯ У МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ

Характеристика якісних параметрів життєдіяльності населення – важлива складова шкільної географічної освіти. У статті розкриті якісні показники, при вивченні яких в учнів 9-х і 10-х класів на уроках географії формується цілісна демографічна характеристика населення країни і світу.

***Ключові слова:** тривалість життя населення, якість життя населення, демографічна характеристика.*

Постановка проблеми. Дослідження якості життя є загальноприйнятим в міжнародній практиці, високоінформативним методом оцінки економічного і соціального благополуччя населення країни загалом, а також окремих соціальних груп у суспільстві.

Увага до проблеми якості життя обумовлена зміною ціннісних орієнтирів цивілізаційного розвитку суспільства у період переходу від індустріального типу до постіндустріального. Якщо в традиційному суспільстві основним капіталом була земля, в індустріальному – природні ресурси і технології, то в постіндустріальному – все більшого значення набуває людський капітал, його якість.

Якісні показники життєдіяльності населення впродовж тривалого часу залишаються однією з важливих соціально-економічних категорій, що характеризується багатьма макропоказниками в державі, насамперед, обсягом суспільного продукту. Багаточисельні виміри дають уяву про задоволення фізичних і духовних потреб людей, їх забезпеченість споживчими благами, служить важливим соціально-економічним критерієм при виборі напрямків і пріоритетів економічної та соціальної політики держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Якісні показники життєдіяльності населення у шкільних курсах з економічної і соціальної географії відображені через поняття «тривалість життя». Як складовій демографічної характеристики населення тривалості життя в географічних курсах за 9-й і 10-й класи приділена значна увага. Автори підручників і методичних посібників Л. П. Вішнікіна, Й. Р. Гілецький, Ф. Д. Заставний, С. Г. Кoberник, Р. Р. Коваленко, О. О. Любіцева, О. Ф. Надтока, Т. Г. Назаренко, В. Ю. Пестушко, О. Г. Стадник, Л. В. Тименко, О. М. Топузов, Г. Ш. Уварова, О. А. Федій, О. І. Шаблій, В. М. Юрківський, Б. П. Яценко дають оцінку тривалості життя населення в Україні та світі у нерозривному зв'язку з іншими якісними характеристиками – статево-вікової, сімейно-шлюбної, соціальної структур. Поняття «якість населення», «якість життя», «рівень життя», які відображають багатогранні аспекти життєдіяльності населення, розкриті опосередковано.

Мета статті. Метою даної статті є розкриття якісної складової демографічної характеристики населення у шкільних курсах економічної і соціальної географії.

Виклад основного матеріалу. Населення є найвагомим об'єктом дослідження у економічній і соціальній географії. Матеріал про населення на уроках географії спрямований на вивчення учнями різносторонньої характеристики особливостей життя людей в Україні, окремих регіонах і світі загалом. Через характеристику населення учень здійснює аналіз демографічних проблем у державі, пояснює процеси депопуляції або демографічного вибуху, явища старіння нації та бідності, визначає фактори впливу на життєвий рівень населення. Якісні показники життя досліджуються у зарубіжних та вітчизняних наукових колах спеціалістами з різних сфер: економіки, психології,

демографії, географії тощо. Будь-які суспільно-географічні дослідження будуть неповними, якщо вони не включатимуть оцінку якості життя населення. Географічний аспект даного поняття конкретизується у вивченні просторової диференціації соціально-економічних показників, їх відмінності у певних країнах і окремих регіонах. Якість життя – інтегральна характеристика умов життєдіяльності населення. Вона не має стандартного набору показників, але, як правило, враховує тривалість життя, доступність освіти, характер зайнятості, рівень доходів, умови життя людей тощо. У суспільно-географічних дослідженнях якість життя населення може мати різний зміст і залежить від цільових настанов та бази даних. Крім того, перелік показників для країн і регіонів може бути різним в залежності від особливостей їх історії, культури, національних традицій, соціально-економічних взаємин. Це змушує всі показники стандартизувати та зробити їх одновимірними і співставленими.

Для повноцінної характеристики населення країни чи світу учням необхідно розкрити сутність понять «якість населення», «якість життя», «рівень життя».

Поряд із кількісними параметрами населення світу, країни чи регіону (чисельність, густина, показники природного і механічного руху тощо) останнім часом все ширше починають використовувати поняття «якість населення». Демографи вважають якість населення ключовою категорією теорії народонаселення, яка відображає інтегральну сукупність його властивостей. В. П. Максаковський стверджує, що трьома головними, агрегованими частинами цього поняття є: 1) здоров'я, 2) освітній рівень, 3) кваліфікаційний та професійний рівень [5, с. 113]. П. О. Масляк, Я. Б. Олійник, А. В. Степаненко зазначають, що якість населення характеризують три взаємопов'язані і взаємообумовлені фактори: 1) відтворювальний потенціал (характеризує здатність населення до самовідтворення), 2) активний потенціал (характеризує здатність населення привести в дію елементи продуктивних сил), 3) система соціального управління (характеризує здатність населення ефективно узгоджувати відтворювальний і активний потенціали). У сукупності ці складові можуть бути названі життєвим потенціалом населення [6, с. 104].

Поняття «рівень життя» населення за своїм змістом близьке до поняття «якість життя». У загальному розумінні, на думку О. Г. Топчієва, їх розглядають як синоніми. Разом з тим можуть мати місце і певні змістовні розходження між ними. Він пропонує прийняти наступну методологію: якість життя населення – інтегральний показник умов життєдіяльності людей, рівень життя – їх головні покомпонентні характеристики [13, с. 253-258].

М. Д. Лапушняк зазначає, що поняття «якість життя» є складовою категорії «рівень життя», яке включає також категорії «матеріальне становище», «соціальний добробут», «спосіб життя», «стиль життя» [4]. М. Д. Пістун, А. Л. Мельничук визначають рівень життя як складну комплексну соціально-економічну категорію, що виражає ступінь задоволення різноманітних потреб населення (фізичних, соціальних, інтелектуальних, духовних, політичних тощо). Якість життя характеризує якісну сторону рівня життя і має економічні, соціальні, екологічні та духовні складові [10 с, 177-179]. На думку П. О. Масляка, Я. Б. Олійника, А. В. Степаненка якість життя – соціологічна категорія, яка відбиває задоволення матеріальних і культурних потреб людей: якість харчування, медичної допомоги та сфери обслуговування, комфорт житла, умови праці, стан навколишнього середовища тощо [6].

Рівень життя характеризують в економічному аспекті через оплату праці, доходи населення тощо. Окремо можуть розглядати і соціальний аспект (забезпечення закладами освіти і медицини, наявність побутового обслуговування тощо). І. В. Гукалова розуміє під поняттям «рівень життя» масштаб реалізації потреб населення, що виступають базовою одиницею виміру, а якість життя розкрита нею з позицій суспільної географії як категорія, що характеризує умови життєдіяльності та розвитку населення у конкретному середовищі з точки зору його здатності забезпечувати відновлення і збалансований розвиток суспільства. Це соціо-еколого-економічна визначеність умов життя населення та

характеристик його стану у певному регіоні і певний час. Значущою рисою якості життя населення є її геопросторова обумовленість [2].

На уроках економічної і соціальної географії учням необхідно зрозуміти найвагоміші агреговані частини якісної складової характеристики населення: здоров'я, середня тривалість життя та освітній і професійний рівень. Не випадково цей короткий перелік починається саме зі здоров'я людей, оскільки у системі цінностей, якими дорожить будь-яка цивілізована нація, йому відводиться особливе місце. В економічно розвинених країнах світу здоров'я є основою повноцінного життя та діяльності кожної людини, а також усього суспільства. Саме з ним пов'язують надію на вихід з демографічної кризи. На відміну від розвинених країн в більшості бідних держав зміни пріоритетів поки ще не відбулися. Це стосується витрат на охорону здоров'я (у США, ФРН, Швейцарії, Франції, Канаді, Австралії понад 10% ВВП, а у країнах тропічної Африки, більшості країн Азії коливаються від 0,3% до 3%). Також важливими є дані про кількість лікарняних ліжок, забезпеченість лікарями з розрахунку на 1 000 жителів.

Одним з найважливіших критеріїв оцінки здоров'я населення є показники смертності, особливо дитячої. Під цим терміном розуміють смертність дітей на першому році їхнього життя (0-12 місяців). Загалом у світі спостерігається закономірна тенденція до поступового зниження смертності новонароджених, що пояснюється поліпшенням умов життя та успіхами в охороні здоров'я. Однак відмінності за цим показником між розвиненими і бідними країнами залишаються ще надзвичайно великими. Так, при середньосвітовому показнику 57 смертей на 1000 новонароджених дітей в економічно розвинених країнах він становить всього 9/1000, тоді як у бідних країнах – 62/1000, а в найменш розвинених країнах – 100/1000.

Тривалість життя – одна з найважливіших демографічних категорій, яка являє собою узагальнюючу характеристику смертності людей. При її визначенні зазвичай користуються терміном «середня тривалість життя», хоча з наукової точки зору розуміють очікувану тривалість майбутнього життя при народженні – число років, скільки в середньому належало б прожити людині з моменту народження за умови, що протягом всього життя даного покоління вікова смертність залишиться на рівні того року, для якого обчислений показник. Вчені вважають, що середня видова тривалість людського життя складає 110-115, навіть 120-140 років. Але в результаті впливу багатьох біологічних і соціально-економічних чинників вона значно менша, особливо в слаборозвинених країнах. Найвищі показники середньої тривалості життя мають високорозвинені країни Європи, Північної Америки, Японія, Австралія і Нова Зеландія (79-83 роки). Для країн Африки тривалість життя населення коливається від 45 до 56 років. Демографи пояснюють дану ситуацію низькою якістю харчування, недоступністю медичного обслуговування, високими цінами на ліки, зростаюче забруднення навколишнього середовища, посилення нервово-психічних навантажень.

Не менш важливим показником, що характеризує якість населення, є освітній рівень і кваліфікація трудових ресурсів. Згідно з даними ЮНЕСКО, в 1950 році частка неписьменних серед дорослого населення світу (старше 15 років) становила 44%. У 1990 році рівень неписьменності знизився до 26,9%, у 2010 році – до 20,6%.

В економічно розвинених країнах привертає увагу не стільки неписьменне населення (частка коливається в межах 1-2%), скільки так звана функціональна неграмотність – нездатність людини адаптуватися до політичних змін у суспільстві, структурних, технічних і технологічних змін в економіці. Така неграмотність вважається однією з головних причин безробіття. В слаборозвинених країнах мова йде про рівень освіти, який характеризує населення, що не вміє писати і читати. За абсолютної чисельності неписьменних виділяють Південну і Східну Азію, насамперед завдяки Індії (251 млн. осіб), Китаю (219 млн. осіб), Пакистану (43 млн. осіб), Бангладеш (42 млн. осіб), Індонезії (27 млн. осіб). Частка неписьменних серед населення старше 15 років у багатьох слаборозвинених країнах продовжує залишатися ще дуже високою. Так, в Нігері 78% чоловіків і 93% жінок не вміють читати і писати. Також зберігається значний розрив між

розвиненими і слабозвиненими країнами за термінами навчання. У групі розвинених країн середня тривалість навчання складає – 10 років (у США, Канаді, країнах Західної Європи понад 12 років), а в бідних країнах – близько чотирьох років.

Розкриваючи сутність показників якості життєдіяльності населення як соціально-економічної категорії слід зазначити, що вони виходять за межі традиційного бачення якості та враховують широкий аспект наступних категорій: задоволеність життям, свобода вибору, безпека, соціальні зв'язки, стан навколишнього середовища тощо. Міжнародними організаціями з кінця 80-х років ХХ століття розроблена методика, яка спрямована на вимірювання матеріальної і нематеріальної сторін якості життя людей.

У 1990 році фахівці Програми розвитку ООН (ПРООН) розробили методику розрахунку Індексу людського розвитку (ІЛР), який вважається єдиним всесвітньо визнаним показником якості життя населення країн світу. Ця позиція в цілому поділяється практично всіма дослідниками. Рівень розвитку та ступінь задоволення всього комплексу потреб та інтересів людей дозволяє розглядати якість життя як функцію та результат життєдіяльності соціального суб'єкта. ІЛР будується на мінімальному наборі показників, кожний з яких кількісно представляє один з ключових напрямів людського розвитку. Він є комплексним індикатором, основними складовими якого є:

фізичний стан людей, їх довголіття (показник – середня очікувана тривалість життя);

духовний та інтелектуальний розвиток людини (показник – рівень освіти, що розраховувався на основі двох показників: частки грамотних серед дорослого населення та середня тривалість навчання);

матеріальний добробут, тобто реальні доходи на душу населення (показник – ВВП на душу населення за паритетом купівельної спроможності національних валют).

Індекс ВВП демонструє економічну результативність діяльності людей, індекс тривалості життя – стан фізичного, соціального та психічного здоров'я населення, індекс освіти – соціокультурний та професійний потенціал населення.

Висновки. Отже, вивченню населення на уроках економічної і соціальної географії приділяється значна увага. Наступність і послідовність, системність і безперервність шкільних курсів географії розширює світогляд учнів щодо їхніх знань про населення. Якісні показники життєдіяльності населення забезпечують його комплексну демографічну характеристику, відображають єдність суб'єктивної та об'єктивної оцінок умов життя людей, сприяють збалансованому розвитку суспільства. Показники, що використовують для оцінки якості життя, важливі для регулювання відносини суспільства з навколишнім природним, економічним та соціальним середовищем.

Список використаних джерел

1. Вішнікіна Л. П. Соціально-економічна географія світу у структурно-логічних конспектах [Текст] / Л. П. Вішнікіна, О. А. Федій. – Полтава : АСМІ, 1998. – 63 с.
2. Гукалова І. В. Якість життя населення України: теоретико-методологічні основи суспільно-географічного дослідження : автореф. на здобуття наук. ступеня доктора геогр. наук : спец. 11.00.02 «Економічна і соціальна географія» [Текст] / І. В. Гукалова. – Інститут географії НАН України, Київ, 2008. – 20 с.
3. Кобернік С. Г. Географія : підручн. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. [Текст] / С. Г. Кобернік, Р. Р. Коваленко. – Х. : Оберіг, 2010. – 304 с.
4. Лапушняк М. Д. Еволюція наукових поглядів на сутність соціально-економічної категорії «рівень життя населення» в Україні [Текст] / М. Д. Лапушняк // Регіон 2013: суспільно-географічні аспекти: наук.-практ. конф. студ., асп. та молод. науковців з міжнародною участю, 18-19 квіт. 2013 р. : мат. конф. — Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. — С. 241—244.
5. Максаковский В. П. Географическая картина мира : В 2 кн. Кн. 1 : Общая характеристика мира [Текст] / Владимир Павлович Максаковский. — М. : Дрофа, 2003. — 496 с.
6. Масляк П. О. Словник-довідник учня з економічної і соціальної географії світу [Текст] / П. О. Масляк, Я. Б. Олійник, А. Б. Степаненко. — К. : Лібра, 1996. — 328 с.
7. Надтока О. Ф. Географія : підруч. для 9 кл. загальноосв. навч. закл. [Текст] / О. Ф. Надтока, О. М. Топузов. – К. : Вид. дім «Світ знань», 2009. – 224 с.

8. Пестушко В. Ю. Географія : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. [Текст] / В. Ю. Пестушко, Г. Ш. Уварова. – К. : Генеза, 2009. – 288 с.
9. Пестушко В. Ю. Географія : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. рівень стандарту, авачем. рівень [Текст] / В. Ю. Пестушко, Г. Ш. Уварова. – К. : Генеза, 2010. – 304 с.
10. Пістун М. Д. Сучасні проблеми регіонального розвитку : навчальний посібник [Текст] / М. Д. Пістун, А. Л. Мельничук. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2010. – 286 с.
11. Топузов О. М. Економічна і соціальна географія світу : Підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. (профільн. рівень) [Текст] / О. М. Топузов, Т. Г. Назаренко, Л. В. Тименко. – К. : Пед. думка, 2009. – 304 с.
12. Топузов О. М. Економічна і соціальна географія світу : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. [Текст] / О. М. Топузов, Л. В. Тименко. – К. : Зодіак-ЕКО, 2005. – 208 с.
13. Топчів О. Г. Суспільно-географічні дослідження: методологія, методи, методики : Навч. посіб. [Текст] / О. Г. Топчів — Одеса : Астропринт, 2005. — 632 с.

Стаття надійшла до редакції 12.04.2013.

Федий А.

Полтавский национальный педагогический университет имени В.Г. Короленко, Украина

КАЧЕСТВЕННЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ ДЕМОГРАФИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ НАСЕЛЕНИЯ В МЕТОДИКЕ ИЗУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ.

Одним из направлений экономической и социальной географии является изучение населения. Характеристика качественных параметров жизнедеятельности населения – важная составляющая школьного географического образования. В статье раскрыты качественные показатели, при изучении которых в учеников 9-х и 10-х классов на уроках географии формируется целостная демографическая характеристика населения страны и мира.

Ключевые слова: продолжительность жизни населения, качество жизни населения, демографическая характеристика.

Fediy O.

Poltava National Pedagogical University named after V. Korolenko, Ukraine

QUALITY INDICATORS OF THE DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS OF THE POPULATION IN THE METHODOLOGY OF THE STUDY OF GEOGRAPHY

One of the ways of economic and social geography is a learning of population. Characteristics of qualitative parameters of social life is an important component of school geography education. There are quality indicators in the article, which from an integral demographic characteristics of the population in the country and in the world. It helps students of 9th and 10th grades.

Keywords: life expectancy, quality of life, demographic characteristics.

УДК 37.091.4

АНАТОЛИЙ ФРОЛОВ

Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, Россия

**МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ А.С. МАКАРЕНКО
(ОСНОВНЫЕ ЧЕРТЫ)**

Методология А.С. Макаренко определяется в единстве с характеристикой предмета и задач педагогики как жизненно-ориентированной и опытно-экспериментальная науки о воспитании.

Ключевые слова: методология, А.С. Макаренко, педагогика социальная, «параллельного действия», диалектический метод; время и пространство.

1. Методология педагогики – это уже давно самая «неподъемная» ее часть. А ведь методология – фундамент науки, гарант ее успешного действия.

В «Российской педагогической энциклопедии» (1993 г.) и в «Педагогической энциклопедии» (т.2, 1965 г.) нет специальной статьи о методологии; ей посвящены лишь один-два абзаца в обширных статьях «Педагогика». В словарях по педагогике (2004, 2008 гг.) нет термина «методология»; обозначены различные «подходы», ведущие начало от советского «комплексного подхода».

Создается впечатление, что сейчас проблемой методологии никто не хочет заниматься. Но методологию нельзя «забыть». Она реально действует в основах современной педагогической теории и практики. Они всецело и последовательно утверждают идеи индивидуализма.

Результаты же таковы, что лучше не вдаваться в содержание этой методологии, ссылаясь на «деидеологизацию» образования и педагогики. Индивидуализм невозможно представить в гуманистическом духе. А отказ от научно-обоснованной идеологии – это создание бездушной педагогики, в ней действуют лишь «технологии», человек превращается в хорошего профессионала, «винтик» социально-экономического механизма.

2. Методологию очень хорошо определяют как «душу» научного исследования, его мировоззренческие, философские предпосылки. В социально-гуманитарном знании это прежде всего то или иное видение путей познания и преобразования мира. Здесь огромное значение имеют этические представления, обращение к материальным и духовным основам жизни человека и общества.

Можно сказать, что в методологии гуманитарных наук присутствует элемент веры, принятой в тысячелетней человеческой истории. Это культура, т.е. социально-унаследованные непреложные этические предписания-заповеди, навыки и привычки, традиции. Они регулируют общественное поведение в преодолении человеческой разобщенности, вражды и эгоизма.

В связи с этим А.С. Макаренко прибегает к понятию «здравый смысл». Он говорит: среди теоретических, «дедуктивных» положений, направляющих педагогическое творчество, необходимо иметь в виду и то, что заложено «в накопленном веками социальном и культурном опыте, концентрируемом в так называемом здоровом смысле» [2, Часть 3, с.56].

3. Методология макаренковской педагогики основана на безграничной вере в человека, в неисчерпаемые возможности его развития, в могущество воспитания и в то, что «каждый человек хорош», «каждый человек в чем-то обязательно одарен» [2, Часть 4, с. 269 и Часть 5, с.183]. А.С. Макаренко непоколебимо верит в культуру, в жизнь, общественный прогресс.

Это не просто научная гипотеза. Здесь действует исторический оптимизм, основанный на достижениях человеческой цивилизации. Вера в лучшее будущее, воспринятая не только умом, но и всей силой чувства и воли – базовый компонент макаренковского этико-педагогического принципа: «Как можно больше уважения к человеку, как можно больше требования к нему».

В отношении детей и подростков, юношества этот принцип означает качественно новый уровень доверия к ним, к их неизмеримо возрастающим возможностям и потребностям. Молодежь, говорит А.С. Макаренко, должны обладать «правам гражданства», активно-творческого участия в общественной жизни.

Это право естественно вытекает из активного участия молодежи в производительном труде. Труд – основа основ человеческого существования и культуры, духовной жизни общества и личности.

«Надо уметь работать [в воспитании] с верой в человека, с сердцем, с настоящим гуманизмом» [2, Часть 5, с.99].

4. Итог сказанному можно подвести в определении: первым признаком макаренковской методологии педагогики является то, что это оптимистическая методология. Она отражает состояние успешно развивающегося общества, ее породили и поддерживают прогрессивные социальные силы.

Антипод этому – пессимистическая методология неверия в будущее, простого приспособления к настоящему. Это продукт консервативных сил, стремящихся к сохранению социальных привилегий, общественного расслоения и насилия.

В методологии А.С. Макаренко действует социально-нравственный идеал – вдохновляющий элемент человеческой и педагогической истории. Это представление об образце общества и личности; он постоянно изменяется в своем высшем смысле и всегда остается «путеводной звездой».

Идеал А.С. Макаренко-педагога – высокоорганизованное общество свободных и сознательных тружеников, высокая производительность труда, всестороннее и гармоничное развитие каждого члена общества. Все его наследие посвящено не просто воспитанию, а новому воспитанию и педагогике, созидающей нового человека.

Его педагогика – не «детская», она социальная, ее суть: «социальный реконструктивизм – применение педагогических методов к социальным проблемам» [6, р.19]. В этом качестве она далеко отходит от вульгарной трактовки исторического материализма, когда признание первенства производительных сил в общественном прогрессе сводит на нее роль человеческого фактора, воспитания-образования и педагогики как науки.

5. Отсюда второе определение: методология А.С. Макаренко – это методология социально-творческой, «целеустремленной» и «ответственной» педагогики. В его «педагогике завтрашнего дня» согласуются три функции: охранительно-стабилизирующая (закрепляющая социокультурные достижения прошлого); современно-активная (решение педагогических задач своего времени); прогрессивно-опережающая (она отражает назревший прорыв к новому качеству жизни общества и человека).

В наследии А.С. Макаренко четко определяется фундаментальная задача педагогики: выявление закономерностей взаимодействия педагогических целей, средств и результатов. Преодолевается «размытость» предмета педагогики, в ее связи с другими отраслями социально-гуманитарного знания. Устраняются коренные недостатки педагогики: ее беспомощность, разрыв теории и практики, рассогласованность педагогических целей и средств, стремление уйти от проблемы результативности применяемой теории и практики.

В практико-ориентированной педагогике А.С. Макаренко хорошо представлены все четыре ее «этажа»: методологический, теоретический, организационно-педагогический и технологический.

Противоположность этому – педолого-педагогическая методология, отрицающая приоритет идеала и целей в педагогике. Она ограничивается лишь созданием условия для произвольно свободного «проявления» индивидуальной «программы» природного развития личности. Так декларируется; на самом деле здесь идеалом становится человек-индивидуалист.

6. В методологии А.С. Макаренко господствует будущее, категория времени, триада «прошлое-настоящее-будущее». Первостепенным является понятие «педагогический процесс». Педагогическая система определяется как момент, этап развития процесса.

Это имеет принципиальное значение в отношении детей. Особое внимание к их росту и быстрому развитию, необходимость уже во младенчестве на одно-два десятилетия вперед проектировать физическое, умственное и социально-нравственное воспитание – специфическая особенность педагогики. Обращаясь к диалектическому методу, А.С. Макаренко имеет в виду прежде всего развитие педагогических явлений. Мудрые говорят: «Развитие – синоним жизни».

В этом плане А.С. Макаренко основательно использует другой главный постулат диалектики: противоречия – источник развития. Противоречия преодолеваются, но не исключаются, т.к. это означает застой. Остановка – «форма смерти свободного рабочего коллектива» [2, Часть 3, с.269].

Основное противоречие: между воспитанием и жизнью – у А.С. Макаренко предстает в совокупности многих первостепенных проблем: педагогика и политика, социальное и природное, общее и индивидуальное, свобода и дисциплина, развитие и стабильность, любовь и долг, уважение и требование, внешние и внутренние предпосылки воспитания, объективные и субъективные и т.д.

7. Включение этих дихотомий в систему педагогического мышления и действия, преодоление «парных оппозиций» – глубинная основа выдающихся успехов А.С. Макаренко как педагога-теоретика и практика. Ключевое значение здесь имеет понятие «параллельности», т.е. не исключение противоречий, а их согласование, не разделительное или-или, а соединительное и-и.

Это методология «педагогика параллельного действия» [2, Часть 4, с.209]. Различное и даже противоположное в «парной оппозиции» согласуется так, что то и другое сохраняет свою специфику, при действии приоритетного компонента. Производительный труд может остаться экономически эффективным при безусловном подчинении педагогическим целям. Приоритет коллектива может стать фактором, наиболее благоприятствующим личности, ее воспитанию и индивидуальному развитию.

В русле этой методологии А.С. Макаренко разрабатывает «логику педагогической целесообразности», «педагогическую логику». В ней обозначаются педагогические закономерности, т.е. устойчивые причинно-следственные связи. Обосновываются векторы педагогического мышления и действия: от целеустремленного жизненного опыта – к его осознанию и продуктивному знанию; от коллектива – к личности; от объективных условий – к развитию человеческих потребностей, интересов.

В итоге можно так определить третью особенность макаренковской методологии: она создает живой, противоречиво развивающийся процесс «параллельного» педагогического действия, в нем превалирует категория времени.

Соперничающая с А.С. Макаренко традиционная методология ставит во главу угла понятие «педагогическая система». При игнорировании категории времени система превращается в окостеневшее, мертвое образование, инструмент насильственного «прямого» педагогического действия.

8. Реализуемые А.С. Макаренко в педагогике базовые философские категории времени и пространства точно соответствуют философскому представлению в едином «времени-пространстве», первоосновой которого является движение. Это воплощается в макаренковских «перспективных линиях» коллектива и личности. Здесь выделяемые в аспекте времени перспективы близкая, средняя, дальняя предстают в органическом единстве с действующими в аспекте пространства перспективами индивидуальной, групповой, коллективной, общественной [2, Часть 3, с.38].

Таким образом А.С. Макаренко ввел в научный оборот понятия «время педагогической» и «пространство педагогическое», этот факт относится к 1935 г. Для сравнения: в социологии понятия «время социальное» и «пространство социальное» начали применяться в 1970-х гг. [3, с.79, 423-429].

9. Категорию пространство А.С. Макаренко широко использует в определении педагогического «поля», предмета педагогики, его границ в связи с другими науками об обществе и человеке. Исходным является положение: ребенок, каждый гражданин «подвергается воспитанию либо в специально-организованных формах, либо в формах широкого общественного воздействия» [2, Часть 6, первые стр. «Проблем школьного советского воспитания. Лекции»].

Это обычное разделение воспитания в «узком» смысле (специальная педагогическая деятельность) и в «широком» (социальное явление, неподвластное педагогике) макаренковская методология преодолевает. Глубокий прорыв в истории педагогики

совершается путем образования «воспитательного коллектива» как связующего звена жизни детей и «взрослой» жизни общества.

Это единый трудовой коллектив педагогического учреждения, он обеспечивает взаимодействие старшего и младшего поколений. Две функции этого коллектива: оберегать детей от преходящих превратностей сегодняшней общественной жизни; включать детей в творческое совершенствование жизни общества по всем ее основным направлениям.

Так обозначается четвертая особенность макаренковской методологии: расширение педагогического пространства, воспитание через коллектив педагогического учреждения, тесно связанный с жизнью государства и общества.

Антипод этого – методология, где педагогической «поле» сводится к минимуму, к паре «педагог-воспитанник», к «парной педагогике». И результат ее минимальный, ущербный: «уединенная», социально и нравственно ограниченная личность человека-индивидуалиста.

10. Очень важно, что в пространстве педагогики А.С. Макаренко четко выделяет две главные области: воспитание и обучение.

Содержание воспитания и обучения он определяет не схоластически, а по сфере их действия. Область нового воспитания – социально-коллективистский жизненный опыт, его содержание, мотивация практических действий и их «переживание», волевая и эмоциональная, духовно-нравственная насыщенность. Сфера обучения – знания и навыки умственной и практической, трудовой, профессиональной деятельности.

В макаренковской методологии не только разделяются эти две области (при их диалектически-органическом единстве), но и утверждается приоритет воспитания, им обеспечивается успех социализации, обучения и развития личности. Разработка педагогики как науки о воспитании – пятый признак педагогической методологии А.С. Макаренко. В этом заключается главный секрет замечательных достижений его педагогической практики и теоретической работы в педагогике.

Его социально-педагогической концепции противостояла при жизни и в дальнейшем, в настоящее время противостоит педолого-педагогическая методология. Ее основа – приоритет природного развития личности и пассивно-потребительское отношение к жизни. Противоречащей является и основанная на первенстве обучения «дидактическая» педагогика и «школа учебы», технократически и узко профессионально ориентированные. За 5 месяцев до своей кончины А.С. Макаренко констатировал: «У нас нет воспитательной педагогики» [1, т.8, с.179].

11. Шестая особенность его методологии: превращение педагогики в подлинную науку, экспериментально-опытную, приближающуюся к точности естественно-научного знания. С 1920 г., в течение 15 лет А.С. Макаренко целеустремленно проводил опыт практической проверки и развития идей «Декларации Наркомпроса УССР о социальном воспитании детей». Обучение в опытным плане он не затрагивал, оно осуществлялось в обычном, общепринятом порядке.

Это опыт педагогического учреждения в целом, основанный на индуктивном методе, при «направляющем значении» дедуктивных положений, с периодической фиксацией данных опыта и его осмыслением в итоговых материалах разного рода. Апробировалась педагогическая система, противоречиво развивающаяся, открытая, обладающая мощным творческим потенциалом.

Ее ядро – цель воспитания характера, человека сильной воли, глубоких чувств, ясного ума и активного действия. Эта система обеспечивает «свободу в самочувствии воспитанника», он может «более просто и радостно переживать свое детство» [2, Часть 1, с.168]. Воспитание становится «естественным» (по выражению Ж.Ж. Руссо), жизненно ориентированным: оно направляется не чьей-то волей, а исключительно обстоятельствами и потребностями жизни, специально-организованной в педагогических целях.

12. Антипод макаренковской опытно-экспериментальной педагогики – педагогика отхода от развивающейся жизни, педагогика умозрительно-декларативная, «дедуктивная», догматическая. Она не располагает надежной доказательной базой, по существу не стремится быть наукой.

Взятые априори и устаревшие положения реализуются в технологиях, направленных к исполнению. Метафизический способ мышления и действия позволяет оправдывать педагогические цели и средства общества потребления, рыночно-денежных отношений, частно-собственнической психологии, социальной пассивности и безнравственности.

Макаренковская трудовая колония им.М.Горького и трудовая коммуна им. Ф.Э. Дзержинского – это взгляд в будущее. Оно ярко проявилось в следующем: свободный труд, преодоление отчуждения работников от средств производства и результатов труда, «хозяйствование», переход от административно-правового управления к самоуправлению, приоритет морального фактора в социальном управлении, «одухотворение» уклада жизни.

Реальность и эффективность всего этого подтверждаются фиксацией жизненных судеб 400 воспитанников А.С. Макаренко (всего их более 2000) – факт, не имеющий прецедента в мировой истории педагогики.

13. Наконец, седьмая особенность методологии А.С. Макаренко, самая замечательная, связана с его необычайно успешной деятельностью одновременно как педагога-практика, теоретика педагогики и писателя, художника слова. Это уникальное в мировой педагогике явление неразрывного единства трех путей познания и преобразования мира: опытно-практического, рационально-научного и ассоциативно-образного, свойственного искусству.

Значимость этого триединства в педагогике А.С. Макаренко еще просто не замечается. Из его наследия по сей день используется очень небольшая часть, лишь близкая «детской» педагогике школы. В аспекте его деятельности как социального педагога-реформатора предстоит осмыслить весь комплекс его художественных произведений, публицистические выступления, литературные рецензии, литературоведческие работы, различные рабочие записи.

14. В последние 3-4 десятилетия происходит новое возвышение статуса макаренковского наследия, осознается его значимость для развития производства и экономики, социального управления, менеджмента. В этом отношении показательны оценки, данные видными отечественными экономистами Л.И. Абалкиным и Г.Х. Поповым; выясняется связь перспективных идей А.С. Макаренко с отмеченными американским социологом Ф. Фукуямой прогрессивными тенденциями в экономике современных промышленно развитых стран [4, с.62].

Недавно, в сентябре 2012 г., на Международном инвестиционном форуме в г. Сочи И. Адизес, авторитетный в мире американский специалист по менеджменту, говоря о культурном вкладе России в мировое наследие, сказал:

«... Одну книгу я прочел в 10-летнем возрасте, это книга Гайдара «Тимур и его команда». А сегодня книга, которую я знаю до сих пор почти наизусть, – это «Педагогическая поэма» Макаренко. Это две книги, которые сделали меня тем, кто я есть [7].

Наверное, пройдет еще немало времени, когда наше руководство, деятели образования и педагогики, социологии, политологии смогут приблизиться к необходимому уровню понимания и оценки наследия А.С. Макаренко.

Список использованных источников

1. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8т./сост. А.А. Фролов (по всем томам) Л.Ю. Гордин, М.Д. Виноградова (по отд. томам). – М., 1983-1986.
2. Макаренко А.С. Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания. Части 1-6. 1921-1938 гг. /сост. А.А. Фролов, Е.Ю. Илалтдинова, С.И. Аксёнов – Н.Новгород, 2007-2013.

3. Российская социологическая энциклопедия /под общ.ред. Г.В. Осипова. – М., 1998.
4. Фролов А.А. Административное управление и самоуправление в педагогике А.С. Макаренко //Педагогика, М., 2009, №5.
5. Фролов А.А. «Человек в системе производства» у Ф. Фукуямы и А. Макаренко //Вопросы экономики, М., 2010, №8.
6. Gehring T., Bowers F.B., Wright R. Anton Makarenko: «The John Dewey of the USSR» //Journal of Correctional Education. Lanham: Dec.2005. V.56, Iss.4.
7. Адизес И. Выступление на Международном информационном форуме в Сочи, сент. 2012 г. (запись синхронного перевода на рус.яз).

Стаття надійшла до редакції 27.02.2013

Фролов А.

Нижегородський державний педагогічний університет імені Козьми Мініна, Росія

МЕТОДОЛОГІЯ ПЕДАГОГІКИ А.С. МАКАРЕНКА (ОСНОВНІ РИСИ)

Методологія А.С. Макаренка визначається в єдності з характеристикою предмета і завдань педагогіки як життєво-орієнтованої та дослідно-експериментальної науки про виховання.

Ключові слова: методологія, А.С. Макаренко, педагогіка соціальна, «паралельної дії»; діалектичний метод; час і простір.

Frolov A.

Nizhny Novgorod State Pedagogical University Kozma Minin, Russia

METHODOLOGY OF A.S. MAKARENKO'S PEDAGOGY (MAIN FEATURES)

A.S. Makarenko's methodology is defined in unity with characteristics of subject and tasks of pedagogy as life-oriented and experimental science of upbringing.

Keywords: methodology, A.S. Makarenko, social pedagogy, "parallel action", dialectic method, time and space.

УДК 37.091.05: 165.742

**АНТОНИНА ШЕБИТЧЕНКО
ЯРОСЛАВ БЛОХА**

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленко

**ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ ТВОРЧЕСТВА
В.Г.КОРОЛЕНКО И А.С.МАКАРЕНКО**

В исследовании сделан анализ действенной гуманистической позиции двух мыслителей В.Г. Короленко и А.С. Макаренко, которые значительную часть своей жизни работали в Полтаве и которых объединяет неизмеримая любовь к человеку, непримиримость со злом, пренебрежением человеческого достоинства, стремление защитить обездоленных, беспризорных детей и их интересы.

Ключевые слова: гуманизм, счастье, «Лига спасения детей», познавательный процесс, эмоциональный и рациональный уровни познания.

Актуальность темы. Нынешняя Украина стоит перед проблемой построения гражданского общества и правового государства. Путь поиска путей решения названной проблемы, которая, собственно, лежит в основе всех других аспектов становления молодого государства, сложен. Среди них, с нашей точки зрения, важным является воспитание личности, будущего гражданина, способного приумножить как гуманистическое сокровище цивилизации в целом, так и украинского народа в частности.

Современная ситуация свидетельствует, что в Украине наблюдается безответственное отношение к подрастающим поколениям, которое проявляется в отсутствии

скоординированной государственной политики по отношению к огромному количеству беспризорных детей (по официальным данным в Украине количество малолетних беспризорных составляет от 100 до 200 тысяч; по неофициальным — от миллиона до двух). Почти столько же было после гражданской и Второй мировой войн с той разницей, что большинство сегодняшних беспризорных детей имеют живых родителей; часть родителей недобросовестно относятся к собственным детям (издевательства, пьянство, наркомания, унижения и даже убийство); чиновники, ответственные за состояние надзора и контроля за неблагополучными семьями, детскими учреждениями, опекунами и усыновителями, равнодушно относятся к своим обязанностям; правовая база процесса усыновления слабая и тому подобное.

Трудно признать, что почти век назад такие же проблемы стояли перед тогдашним обществом и государством. Но однозначно можно утверждать, что в конце концов их решали энтузиасты-гуманисты, педагоги и только потом — государство. Трудно признавать в первую очередь потому, что не может быть никакого сравнения между нынешним и тогдашним экономическим, социальным и политическим положением Украины (Первая мировая и гражданская войны, анархия, разруха, голод 1921-1922 гг. и т.п.).

Именно в таких условиях находились люди, которые четко представляли, что дети — это будущее государства. Именно от них зависит его лицо. А для того, чтобы оно было доброжелательным, милосердным, необходимо именно к детям проявить и милосердие и заботу, и защиту от зла, нищеты, голода. Примером как понимания данного тезиса, так и любящего сердца, переполненного сочувствием к обездоленному народу, и, особенно, к детям, были великие гуманисты В.Г. Короленко и А.С. Макаренко.

Степень разработки темы. Огромный интерес к творчеству обеих сложился еще при жизни. Интерес этот пережил свои взлеты и падения, но не угасал никогда. Фигуру и основные аспекты творчества В.Г. Короленко рассматривали Ф. Батюшков, И. Гайдукова, Ю. Гуцин, А. Дерман, П. Ивановская, Л. Круповецкий, П. Лион, Г. Миронов, М. Назырова, П. Негретов, М. Пиксанов, А. Редько, М. Смирнов, Б. Федоров. В работах перечисленных авторов охарактеризована гуманистическая направленность мировоззренческих идей В. Короленко и его толерантное отношение к представителям разных культур и религий.

Педагогические идеи А.С.Макаренко с самых разных позиций анализировали и анализируют И. Зязюн, М. Гринева, Л. Гриценко, Н. Дичек, И. Козлов, В. Кумарин, З. Малькова, В. Малинин, С. Невская, А. Ткаченко, Н. Чапаев, Н. Ярмаченко. Философские основы педагогических воззрений А.С.Макаренко исследовались Я. Ивандиковым, Т. Кораблевой, Н. Наумовым, П. Степановым, Ф. Шамаховым.

Целью статьи есть определение гуманистической основы творческого наследия двух мыслителей, писателей и педагогов — В.Г.Короленко и А.С.Макаренко, которые значительную часть жизни работали в Полтаве и которых объединяет неизмеримая любовь к человеку, непримиримость со злом, с пренебрежением человеческого достоинства, стремление защитить обездоленных, воспевание человека труда, мастерское владение словом.

Вся жизнь В.Г. Короленко, по словам Горького, были отданы борьбе за воплощение в жизнь «правды-справедливости», борьбе за освобождение народа от ига «стоглавого чудовища». Как истинный патриот своей родины, В.Короленко не умалчивал черты закоренелости и пассивности отсталых народных масс. Но он был полон веры в огромные творческие силы народа. В годы реакции именно эта вера в народ, вера в возможность и закономерность его развития на путях борьбы к освобождению была почвой, поддерживала оптимистическую направленность его творчества [1, с.221].

Наиболее показательным итогом деятельности В. Короленко на ниве гуманизма было создание по его инициативе в г. Полтаве в 1918 г. «Лиги спасения детей». В частности, осенью 1918 г. в условиях австро-немецкой оккупации, а также правления гетмана П. Скоропадского среди интеллигенции Полтавы возникает идея создания благотворительной организации, которая взяла бы на себя заботу о детях-сиротах и беспризорных. В. Короленко берет на себя инициативу обращения к власти по спасению

детей в масштабах всей страны. Он выражает председателю Совнаркома УССР Х. Раковскому мнение о необходимости создания чрезвычайного государственного органа защиты детей, сам же, не дожидаясь решения местных чиновников, инициирует создание в Полтаве общественной организации — «Лиги спасения детей», объединившей в дальнейшем около 200 интеллигентов города [2, с.174].

Различные власти относились по-разному к «Лиге спасения детей», во всяком случае, с некоторой недоверчивой осторожностью к ее политической окраске. Гетманское правительство считало ее социалистической организацией, украинская Директория — большевистской, Советское правительство — буржуазной. Но В. Короленко в своих выступлениях, обращениях пытался подчеркнуть, что деятельность «Лиги» вне политики, что ее единственная цель — помощь и защита детей от голода и вымирания [9, с. 81].

29 января 1919 г. был зарегистрирован устав «Лиги», в котором были сформулированы основные цели деятельности общественной организации:

- забота о детях-сиротах и беспризорных;
- спасение детей от голода, содействие умственному и физическому воспитанию,
- разработка вопросов правовой и социальной защиты [2, с. 177-178].

Благодаря активной деятельности организации, к середине лета 1919 г. на Полтавщине нашли убежище 9300 детей из России, преимущественно из Москвы. Кроме того колонии пополнялись украинскими детьми, которые составляли около 30 процентов от общего количества. Они были расселены по всей Полтавской губернии: Полтавский уезд — 700 детей из Московско-Нижегородского железнодорожного района, Кобеляки — 750 детей из этого же района, Лубны — 700 детей из Замоскворецкого района, Константиноград и Миргород — 1200 детей Басманьского района, Гадяч — 650 Сушиевского района, Зеньков — 1050 Лефортовского района, Хорол и Золотоноша — 2750 Пресненского и Рогожско-Семеновского районов [10, с.47].

Оценивая деятельность «Лиги спасения детей», представитель Датского Красного креста Филипп, который в 1921-1922 гг. посетил Полтаву, отмечает, что «в начале 1922 года в Полтавской губернии в 17 полтавских колониях, приютах и детских домах, в 158 колониях и детских домах в уездах, а также на содержании частных лиц и патронирования различных предприятий и учреждений насчитывалось 20247 детей» [3, с. 137].

Высокую оценку гуманизма в творчестве В. Короленко и его общественной деятельности дала дооктябрьская «Правда». В статье, опубликованной в связи с шестидесятилетием гуманиста в 1913 г., газета писала: «... его реализм не является фотографическим воспроизведением жизни — каждое его произведение согрето теплыми, гуманными чувствами. В. Короленко всегда ищет смысла жизни, он открывает моральные ценности в жизни людей» [6, с. 82].

Максим Горький так писал о В.Г.Короленко: «Среди русских культурных людей я не встречал человека с такой неутоленной жадной «правды-справедливости», которая так пронзительно ощущала необходимость воплощения этой правды в жизнь» [4, с.17]. По нашему мнению, именно таким должен быть настоящий патриот своей страны, который жалеет счастья и процветания собственной Родине.

Одним из наиболее талантливых наследников В.Г.Короленко в вопросе создания колоний был Антон Семенович Макаренко. Их встреча состоялась в 1915 году, но, к сожалению, подробности этой встречи в архивах не сохранились. Однако можно смело утверждать, что А.С. Макаренко всю свою жизнь воплощал в практику главный постулат жизни В.Г. Короленко «Человек создан для счастья», направляя всю свою деятельность на такую организацию воспитательного процесса, где каждый ребенок был бы счастливым Тысячи правонарушителей-беспризорных он не только поднял «со дна» и вернул к жизни, но и воспитал прекрасными гражданами страны. «В истории развития мировой педагогической мысли его имя стоит в ряду с такими именами, как Ян Амос Коменский, Генрих Песталотци, К.Д. Ушинский; его учение наследует все то передовое, прогрессивное, что дала педагогическая мысль прошлого, и в то же время представляет собой качественно

новый, высший этап в развитии науки о воспитании детей. История не знает таких поразительных успехов в воспитательной практике, каких достиг Макаренко» [5, с. 14-15].

Нынешняя ситуация в Украине в сфере воспитания подрастающих поколений не менее сложная, чем в 30-е гг., когда работал А.С. Макаренко. Она требует от современных учителей так же любить детей, как это делал выдающийся педагог. Воспитывать таких же патриотов, какими были воспитанники Макаренко, на долю которых выпало суровое испытание – Великая Отечественная война. Это испытание они выдержали с честью.

Современный учитель должен равняться на А.С. Макаренко, мастера-педагога, целеустремленного, смелого, решительного, не останавливающегося перед трудностями, знающего каждого воспитанника, глубоко понимающего детскую жизнь, твердо верящего в лучшее в человеке.

Высоко оценивал А.С. Макаренко А.М. Горький: «12 лет трудились Вы, – писал Горький в одном из писем, – и результатам трудов нет цены... Огромнейшего значения и поразительно удачный педагогический эксперимент Ваш имеет мировое значение, на мой взгляд» [7, с. 255].

А.С. Макаренко подчеркивал очень важную мысль для современных учителей, говоря, что ответственность перед детьми – это ответственность перед историей. Сегодняшние дети – это завтрашняя история, завтрашнее будущее человечества (и конкретно нашего народа). Как истинный педагог-гуманист он исходил из этого положения в своей работе и во имя его делал необыкновенно много.

Современные учителя работают в сложных условиях экономического, политического и духовного кризиса. Все это влияет и на их моральный облик не в лучшую сторону, что абсолютно недопустимо. Необходима системная работа с контингентом будущих учителей, формирующих у детей глубоко гуманистическое начало по отношению к объекту воспитания. Без использования методологии и методики А.С. Макаренко решить эту проблему невозможно.

А.С. Макаренко ставил вопрос о связи воспитания с семьей воспитанника и о руководящей роли в таких отношениях воспитателей, «о взаимоотношении учителя и общества, считая, что профессия учителя должна высоко оцениваться обществом, что смысл труда для общества велик и что для выполнения своей специальной функции ему необходимы условия, среди них большое общественное внимание к педагогическому труду» [11, с. 31].

В современных условиях необходимо приложить много усилий, чтобы утративших веру в общественный идеал, нигилистически настроенных по отношению к прошлому, ожесточившихся людей вернуть в созидательно-деятельное, творческое состояние. Как это осуществить? В философско-психологической структуре данного процесса вычленим лишь один аспект: взаимосвязь эмоционального и рационального. Первоначально оговорим, что исключаем случайность, то есть, наличие в составе студентов педвуза людей, которые не пригодны к учительской деятельности.

Непосредственно процесс подготовки учителя как профессионала (историка, математика, филолога и т. д.) требует наличия в вузе высококвалифицированного профессорско-преподавательского состава, материально-технической базы и продуктивных методик. Сложнее выглядит подготовка учителя-гуманиста. Подчеркнем, что лишь условно можно по отношению к учителю любых эпох и времен, а тем более нашего времени, вычленить как отдельные элементы единого процесса профессиональную и гуманитарную подготовку. Академик В.А. Легасов считал, что Чернобыльской трагедии могло и не быть, если бы гуманитарная подготовка специалистов была должной.

Если преломить эту мысль через призму подготовки учительских кадров, то, на наш взгляд, она представляет собой диалектическую взаимосвязь и взаимовлияние эмоционального и рационального. В познавательном процессе студента трудно вычленить в чистом виде эмоциональный и рациональный уровень. Это практически невозможно сделать у взрослого человека. Ибо все, что можно отнести к сфере эмоций и

чувств, опосередованно у него мышлением, что весьма успешно можно использовать в подготовке учителя, развивая не только его познавательные возможности, эрудицию, но и эмоциональную сферу.

Человеческий мозг дифференцированно подходит к восприятию информации, адресуя ее в правое и левое полушария в зависимости от того, какое содержание в ней преобладает – связанное с эмоциями или с мышлением. В богатейшей сфере эмоционального А.Г. Спиркин вычленяет собственно чувства, представляющие собой отношения к внешним воздействиям (удовольствие, радость, горе и др. настроения или эмоциональное самочувствие (веселое, подавленное и т. д.) и аффекты (ярость, ужас, отчаяние и т. п.). Невозможно сформировать учителя гуманистом, если не использовать компоненты структуры сознания, а через них в силу определенного отношения к объекту познания – различную значимость знания для студента, что найдет свое наиболее яркое выражение в убеждениях [12, с.35-36].

Учитель современной школы, которого готовят в вузе, – это должна быть личность, владеющая гармонией мышления и чувственности. А.С. Макаренко писал: «Я убежден, что в будущем в педагогических вузах обязательно будет преподаваться и постановка голоса, и поза, и владение своим организмом, и владение своим лицом, и без такой работы я не представляю себе работы преподавателя» [8, с.172].

Выводы. Все вышесказанное подводит к выводу, что педагог педвуза, как в будущем и, учитель школы, не смогут обойтись без развития своей эстетической культуры, эстетического действия и воздействия. Нет такого предмета в вузе, как и в школе, где нельзя было бы использовать возможность эмоционального воздействия через познавательную деятельность, в конечном итоге влиять на развитие эмоций и чувств учащихся, формируя гуманистическое мировосприятие, используя для этого творческое наследие В.Г. Короленко и А.С. Макаренко.

Список использованных источников

1. А.М. Горький и В.Г. Короленко. Переписка. Статьи. Высказывания / Сборник материалов. — М.: ГИХЛ, 1957. — С. 120–220.
2. Витенко Л.В. Владимир Галактионович Короленко и Полтавская Лига спасения детей / Л.В. Витенко // Короленківський збірник: Наукові статті та матеріали / Харк. держ. наук. б-ка ім. В.Г.Короленка; Уклад. І.Я.Лосієвський. — Харьков: Вид-во САГА, 2006. — С. 173–190.
3. Дмитриев С. Нить человечности / С.Н. Дмитриев // Народное образование. — 1990. — №3. — С.131–137.
4. Дмитриев С.Н. Полтавские страдания В.Г. Короленко / С.Н. Дмитриев // Литература в школе. — 1991. — № 1. — С. 15–28.
5. Козлов И.Ф. Педагогический опыт А.С. Макаренко. Книга для учителя / И.Ф. Козлов; сост. и автор вступ. ст. В.М. Коротов. — М.: Просвещение, 1987. — 159 с.
6. Котов А.К. В.Г.Короленко: очерк жизни и литературной деятельности / А.К. Котов. — М.: Худож. лит., 1957. — 86 с.
7. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8-и т. / Антон Семенович Макаренко. — М.: Педагогика, 1983–1986.
8. Т.4: Педагогические работы 1936-1939. — 1984. — 400 с.
9. Макаренко А.С. Переписка А.С. Макаренко с А.М. Горьким (8 июля 1925 г. — февраль 1935 г.) / Антон Семенович Макаренко // Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8-и т. — Т.1; сост.: Л.Ю. Гордин, А.А. Фролов. — М.: Педагогика, 1983. — 368 с.
10. Негретов П.И. В.Г. Короленко. Летопись жизни и творчества. 1917–1921 / П.И. Негретов; под ред. А.В. Храбровицкого. — М.: Книга, 1990. — С. 5–201.
11. Ревегук В. В.Г. Короленко в Полтаві (1917–1921): Монографія / В. Ревегук, Н. Кочерга. — Полтава: ПолНТУ ім. Ю. Кондратюка, 2003. — 115 с.
12. Чернокозов И.И. Профессиональная этика учителя: кн. для учителей / И.И. Чернокозов. — 2-е изд., доп. — К.: Рад. шк., 1988. — 223 с.
13. Шибитченко А.П. Эмоциональное и рациональное в процессе подготовке учителя-гуманиста / А.П. Шибитченко // Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя: Материалы Всесоюзной научно-практической конференции / Гл. ред. И.Ф. Кривонос. — Полтава, 1991. — С.35–37.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2013

Шебітченко А.,

Блоха Я.

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, Україна

ГУМАНІСТИЧНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТВОРЧОСТІ В. Г. КОРОЛЕНКА ТА А. С. МАКАРЕНКА

У дослідженні зроблено аналіз дієвої гуманістичної позиції двох мислителів В. Г. Короленка та А. С. Макаренка, які значну частину свого життя працювали в Полтаві і яких об'єднує незмірна любов до людини, непримиримість зі злом, зневагою людської гідності, прагнення захистити знедолених, безпритульних дітей та їх інтересів.

***Ключові слова:** гуманізм, щастя, «Ліга порятунку дітей», пізнавальний процес, емоційний та раціональний рівні пізнання.*

Shebitchenko A.,

Blokha Ya.

Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko, Ukraine

HUMANISTIC TRENDS WORK V.G. KOROLENKO AND A.S. MAKARENKO

In a study done by analysis of effective humanistic position of the two thinkers V. G. Korolenko and A. S. Makarenko, that much of his life working in Poltava which combines immense love for man, intransigence and evil, contempt for human dignity, the desire to protect the underprivileged and homeless children and their interests.

***Keywords:** humanity, happiness, «League of Save the Children», the process of cognitive, emotional and rational level of knowledge.*

УДК 378.1

ЮРІЙ ШЕВЧЕНКО

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

У статті висвітлюються положення, що характеризують особливості підготовки майбутніх вчителів музики до організації художньо-творчої діяльності дітей та молоді у музично-інструментальних колективах, виділено основні підходи до наукової інтерпретації вказаного питання в системі професійно-педагогічної освіти.

***Ключові слова:** підготовка майбутніх учителів музики, соціальна категорія, культурологічна категорія, педагогічна категорія.*

Постановка проблеми. Професійна діяльність учителя музики покликана вирішувати важливі завдання виховання дітей та молоді, залучення їх до світу художніх цінностей, формування естетичного ставлення до навколишнього світу та мистецтва, розвитку творчого потенціалу. З погляду соціальної практики вчителів музики покликаний бути одним із активних учасників соціалізації молодого покоління, передачі й закріплення на рівні особистості системи духовних, світоглядних, моральних та естетичних цінностей.

Ураховуючи особливу роль вчителів музики у вирішенні зазначених питань, сучасна практика вимагає того, щоб підготовка майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дітей була забезпечена на належному рівні. Для успішного досягнення вказаної мети потрібно вирішити ряд завдань теоретичного і практичного змісту. Зокрема, актуального характеру набуває завдання, пов'язане з визначенням сутності та складових підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розгляд наукової літератури дозволяє зазначити, що питання професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики знайшли певне висвітлення у працях вчених, педагогів, методистів. Їх увага актуалізується на тому, що визначає концептуальну основу підготовки сучасного вчителя музики (О. Рудницька, Л. Масол, Г. Падалка), забезпечує його дидактичну та методичну освіту (В. Бутенко, Т. Рейзенкінд), розвиток музично-естетичної культури, свідомості, ціннісних орієнтацій (В. Дряпіка, Л. Коваль, Л. Філатова), становлення педагогічної майстерності (О. Ростовський, Л. Хлебнікова). У працях з мистецтвознавства (В. Белікова, Н. Голубовська, П. Іванов, В. Комаренко, В. Лебедєв, В. Рябінін, Г. Хоткевич) висвітлюються питання музичного виконавства як виду художньо-творчої діяльності, гри оркестру українських народних інструментів, шумових оркестрів, народно-інструментальних ансамблів, особливостей музичних інструментів українського народу.

Отримані вченими наукові дані переконливо засвідчують, що професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів музики має багатоаспектний зміст і тому вимагає послідовного вивчення та реалізації на практиці.

Мета даної статті полягає у розкритті особливості підготовки майбутніх вчителів музики до організації художньо-творчої діяльності дітей та молоді у музично-інструментальних колективах.

Виклад основного матеріалу. Зазначено, що вчителі музики загальноосвітніх навчальних закладів покликані створювати необхідні передумови для розгортання творчого потенціалу й можливостей дітей та молоді, зміцнення й збагачення їх креативної діяльності через твори музичного мистецтва. Завдяки художньо-творчій діяльності у сфері музики учні отримують можливість творчої самореалізації, активного звернення до власних почуттів, думок, поглядів, переживань, світоглядних орієнтацій, естетичних смаків та ідеалів. За участю вчителів музики художньо-творча діяльність дітей та молоді перетворюється у важливий засіб їх духовного збагачення, привнесення у сферу життєдіяльності високих за своїм змістом моральних якостей, способів поведінки, естетичного ставлення до цінностей художньої культури.

Підготовка майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів має певну детермінацію і залежить від таких чинників, як вимоги суспільної практики щодо професійної освіти вчителів музики, розвиток та функціонування музичного мистецтва і його різновидів, особливості та зміст художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів. При цьому особливого значення набувають чинники, що визначають особистісну зумовленість цієї підготовки, а саме: ціннісні орієнтації майбутніх учителів музики, їх знання, здібності, практичний досвід, пов'язаний з творчою діяльністю у сфері художньої культури та мистецтва. У своїй сукупності вони покликані забезпечувати цілісний характер, самоорганізацію, послідовний розвиток і збагачення процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх керівників дитячих музично-інструментальних колективів.

Як зазначає Г. Падалка, «професійна культура – це цілісне, особистісне опосередковане утворення, що виявляється в процесі практичної діяльності. Про рівень сформованості професійної культури студента можна говорити лише спостерігаючи його в умовах взаємодії з учнями. Музичний компонент професійної культури майбутнього вчителя передбачає вільне володіння комплексом спеціальних знань, умінь і навичок, які необхідні йому для здійснення завдань музичного виховання школярів. Мова йде не про музичну компетентність взагалі, а про певний характер знань, умінь і навичок, педагогічне опосередкування їх, мобільність, різнобічність, співвідношення музичної ерудиції вчителя з музичними захопленнями учнів, інтегративність педагогічного і музичного начал» [4, с. 6].

Серед досліджуваних ученими питань професійно-педагогічної освіти майбутніх учителів музики певне місце займають роботи, в яких висловлюються міркування та погляди щодо підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів. Ознайомлення з їх змістом

дозволило нам констатувати, що думки та погляди вчених з цього питання мають певну відмінність і засвідчують їх бачення цієї проблеми у контексті конкретних підходів до її наукового осмислення та практичного вирішення. У зв'язку з цим нами виділено декілька підходів до наукової інтерпретації того, що являє собою підготовка майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів (рис.1.1).

Одним із поширених у науковій літературі є підхід до інтерпретації підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів як соціальної категорії. Йдеться про те, що зазначена підготовка майбутніх учителів розглядається на рівні забезпечення соціальної програми, присвяченої розвитку художньо-естетичної творчості дітей та молоді. Для вирішення цього питання в українському суспільстві розроблена «Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчально-виховних закладах», а також схвалена «Комплексна програма художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах» [2; 3].



Рис.1.1. Основні підходи в науковій інтерпретації підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів

Реалізація соціальної програми залучення дітей та молоді до світу прекрасного, розвитку творчих сил та можливостей учнів є можливою за умови, якщо до вирішення основних її завдань буде підготовлений вчитель. Саме тому підготовка майбутніх учителів музики визначається вченими-педагогами як важливе соціальне замовлення, у відповідності з яким має здійснюватися професійно-педагогічна освіта людей, які б

виявляли готовність до забезпечення адекватних педагогічних умов організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів.

Характерною ознакою вказаної інтерпретації підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів є те, що на соціальному рівні унормовуються вимоги до вчителя музики, визначаються державні стандарти, згідно яких має бути здійснена зазначена підготовка. Це є позитивним проявом у вирішенні актуальної проблеми, що дозволяє в умовах сучасної практики досягати відповідних результатів професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики у сфері організації дитячої музично-інструментальної творчості.

Водночас слід зазначити, що розгляд цього питання на рівні соціальних вимог та критеріїв ще не дає достатньої відповіді на ті аспекти проблеми, які виходять за межі соціальної зумовленості змісту та характеру підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів. За таких обставин в умовах існуючої практики часом поширюється спрощене бачення того, що має бути властивим майбутньому вчителю музики. При цьому унормовуються риси і якості педагогів-організаторів дитячих музично-інструментальних колективів, які мають особистісне забарвлення, пов'язане з особливостями естетичного ставлення до музичного мистецтва, участі у художньо-творчому процесі тощо. Усе це дає підстави вважати, що розгляд підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів лише як соціальної категорії є недостатнім і вимагає привнесення нових поглядів на це питання.

Серед учених, які вивчають вказану проблему, є прихильники наукової інтерпретації підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів як культурологічної категорії. На цьому, зокрема, акцентує увагу О.Щолокова, підкреслюючи, що «професійна художньо-естетична освіта повинна обумовлюватися культурологічними позиціями, згідно яких твори мистецтва є втіленням специфічної інформації та узагальненням художньої свідомості певної історичної епохи. Ця інформація детермінована загальним спектром духовного життя суспільства, його науковими поглядами і установками. Тому духовно-змістовий аналіз художньої культури дає підстави для трактування всієї системи мистецтва як історично-культурної і морально-естетичної цінності. Його використання передбачає впровадження у зміст вищої педагогічної освіти ряду культурологічних понять, які дозволяють виділити різні типи культур, усвідомити загальні для всіх видів мистецтва терміни (художній образ, стиль, жанр, драматургія тощо)» [6, с. 42–43].

Вихідними положеннями зазначеного підходу є усвідомлення того, що у процесі організації художньо-творчої діяльності особливою є роль творів мистецтва. Саме завдяки специфічним особливостям функціонування мистецтва стає можливим творчий розвиток дітей, набуття ними відповідних способів художньо-творчої самореалізації. У сфері музичного мистецтва це стає можливим завдяки активному співпереживанню музичної мелодії, встановленню творчого діалогу з музичним образом під час його естетичного осмислення, а також реалізації особистісного ставлення до проявів прекрасного в дійсності та мистецтві за допомогою музичних інструментів.

Важливо зазначити, що підготовку майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності учнів не слід розглядати як самоціль. Отримані у процесі професійно-педагогічної освіти знання, уміння, навички мають бути спрямовані на вирішення питань, від яких залежить ефективна організація художньо-творчого процесу, до якого залучаються учасники дитячих музично-інструментальних колективів. На думку вчених (В. Кремень, В. Бутенко), в сучасних умовах принцип дитиноцентризму в організації освітньо-виховної практики має бути одним із провідних в роботі вчителя, а його педагогічна майстерність необхідною умовою розгортання плідного діалогу з учнями. Звідси особливої актуальності набуває наукове осмислення підготовки сучасного вчителя музики як категорії, що забезпечує послідовне й ефективне розгортання

навчально-виховного процесу, пов'язаного з художньо-творчою діяльністю дитячих музично-інструментальних колективів.

Зазначене вище переконує в тому, що інтерпретація підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів як культурологічної категорії повинна бути доповнена з урахуванням педагогічного параметру. Теоретичний аналіз цього питання дозволяє виділити ще один підхід до наукової інтерпретації підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів. Він стосується розгляду зазначеної підготовки майбутніх учителів як педагогічної категорії.

Відомо, що під час організації художньо-творчої діяльності учнів учитель музики покликаний активно співпрацювати з ними, визначаючи стратегію і тактику розгортання їх художньо-творчої діяльності на матеріалі музично-інструментального виконавства. Як зазначає В.Тушева, «розвиток творчої активності залежить від способів діяльності. Найбільш ефективними є способи, які сприяють включенню учнів до активної, самостійної творчої діяльності. Таким чином, способи вказаної діяльності в сполученні з систематичним застосуванням завдань художньо-естетичної спрямованості, забезпечують більш ефективне формування і розвиток якостей творчої особистості» [5, с. 14]. Звідси виникає необхідність осмислення сутності підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності учнів з урахуванням педагогічного змісту, а значить, опанування необхідними знаннями, оволодіння певними уміннями і навичками організаційного впливу на учнів та спрямування їх творчої активності у певному напрямку естетичного освоєння дійсності та мистецтва.

Наукове осмислення сутності підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів як педагогічної категорії має суттєве значення. Адже йдеться про спрямування педагогічних зусиль на розвиток комплексу якостей учнів, спираючись на які, вони можуть успішно здійснювати свою художньо-творчу діяльність. Спрямованість педагогічних зусиль майбутніх учителів музики не виникає сама по собі і тому потребує створення для цього відповідних умов. У системі вищої педагогічної освіти виникає необхідність озброєння майбутніх учителів музики відповідними педагогічними знаннями, уміннями і навичками, спираючись на які вони отримають можливість ефективної організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів.

Висновки. Здійснений нами теоретичний аналіз дозволяє зазначити, що підготовка майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів являє собою актуальну проблему сучасної теорії і практики професійної освіти. Існуючі у науковій літературі підходи до визначення її сутності дозволяють інтерпретувати як важливу соціальну, культурологічну та педагогічну категорію.

Список використаних джерел

1. Бутенко В.Г. Формирование педагогического мастерства учителя. / В.Г. Бутенко – К.: МНО, 1991. – 72 с.
2. Комплексна програма художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах / Л.М. Масол (наук. керівник), Н.І. Ганнусенко, О.А. Комаровська, С.А. Нічкало та ін. // Збірник державних документів, що регламентують роботу закладів освіти України / Упор. С.Г. Мельничук. – Кіровоград: КДПУ, 2004. – С. 141 – 168.
3. Концепція педагогічної освіти. – К., 1998. – 20 с.
4. Падалка Г.М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / Г.М. Падалка; За ред. В.Г. Бутенка. – Херсон, 1995. – 104 с.
5. Тушева В.В. Формування творчої активності учнів молодших класів у процесі виконання завдань художньо-естетичної спрямованості (на матеріалі музичного мистецтва): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія і історія педагогіки» / В.В. Тушева. – К., 1997. – 18 с.
6. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: [монографія] / О.П. Щолокова. – К.: Віол, 1996. – 172 с.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2013

Шевченко Ю.

Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского, Украина

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ К ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

В статье освещаются положения, характеризующие особенности подготовки будущих учителей музыки к организации художественно-творческой деятельности детей и молодежи в музыкально-инструментальных коллективах, выделены основные подходы к научной интерпретации указанного вопроса в системе профессионально-педагогического образования.

***Ключевые слова:** подготовка будущих учителей музыки, социальная категория, культурологическая категория, педагогическая категория.*

Shevchenko Yu.

Mykolayiv National University named after V. Sukhomlinsky Ukraine

PREPARATION OF THE FUTURE TEACHERS OF MUSIC FOR THE ORGANIZATION OF ART-CREATIVE ACTIVITIES OF CHILDREN AND YOUTH

The article highlights the provisions of the characterizing features of preparation of the future teachers of music for the organization of art-creative activities of children and youth in the music and instrumental collectives, highlights the main approaches to the scientific interpretation of the subject in the system of professional-pedagogical education.

***Key words:** preparation of future teachers of music, social category, cultural category, pedagogical category.*

УДК: 37.091.4: 316.62.4.2-053.5

РОМАН ШЕМИГОН

Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина

**ПРИМЕНЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ
А. С. МАКАРЕНКО
ПРИ РАБОТЕ С ДЕВИАНТНЫМИ ДЕТЬМИ**

В статье рассматривается актуальность применения опыта А. С. Макаренко при работе как с «трудными» детьми, так и в условиях общего учебно-воспитательного процесса.

***Ключевые слова:** девиантное поведение, коллективное воспитание.*

Постановка проблемы, ее связь с важными научными и практическими задачами. В свете преобразований в отечественной педагогике отчетливо прослеживается смена «полюсов» от коллективного воспитания к индивидуалистическому. Постепенный отход от коллективного воспитания, по сути, лишает девиантного ребенка одного из главных и эффективных факторов воспитания.

Анализ последних исследований и публикаций по проблеме. На тему воспитательного значения коллектива и системы А. С. Макаренко за последние 15 лет было написано большое количество работ. Среди них можно выделить работы общего характера, к числу которых следует отнести исследования Л. В. Лауткина [8], А. Г. Долговой [5], Е. В. Змановской [6], М.И. Рожкова [4] и др. Также немаловажным будет отметить работы сторонников индивидуалистического воспитания и обучения, в числе которых И. Д. Бех [1], В. В. Краевский [7], Н. Г. Никифорова [12].

Формулировка цели статьи. На сегодняшний день ценность педагогического наследия А. С. Макаренко нивелируется, воспитательное значение коллектива опускается до уровня советской «архаичности», что приводит к формализации воспитательного процесса и «выпадению» из этого процесса детей с трудностями в поведении. Цель нашей

статьи – показать, что идеи А. С. Макаренко являются актуальными в наше время, а применение этих идей а ргії является основой образования в целом.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных результатов. Для А. С. Макаренко все дети вне зависимости от их «трудности» являлись красивыми, он умел видеть душевную красоту отдельно взятого ребенка, отдельно взятого маленького члена большого общества. Из этого видения душевной красоты вырастает уважение к личности, которое является одним из главнейших требований воспитательной системы А. С. Макаренко. «Как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему» [11; с. 148], – гласит основной принцип этой системы, к которому сам автор пришел через эмпирическое познание, многолетней практикой работы с детьми.

На сегодняшний день не каждый преподаватель может похвалиться уважением к личности ребенка. Несмотря на прогрессивные изменения в понимании личностной психологии, имея под рукой опыт великих мастеров отечественной педагогики (С. Т. Щацкий [14], П. П. Блонский [2], А. С. Макаренко [9, 10, 11], В. А. Сухомлинский [13] и т.д.), качество современной эмпирической педагогики оставляет желать лучшего. Лизоблюдство, лицемерие и откровенное ханжество поселились в учебных заведениях нашей страны, они сидят подле, по левую руку, от учителя, который порой мыслит себя не человеком, подающим пример ребенку, но истиной в последней инстанции, могущей как «одарить» последнего хорошей оценкой, так и унижить его.

Большинство из них занято другими, более «насущными» для отечественной педагогики делами – извечным теоретизированием. Подавляющее большинство учителей, имея представление об опыте и основах метода А. С. Макаренко, не применяет его, ибо он чрезмерно сложен своей простотой. А. С. Макаренко не пользовался заковыристыми терминами и абстрактными формулировками, он высказывался в терминах подлинной жизни, исходил в своих построениях исключительно из своего личного опыта.

Отношение педагог-воспитанник было одним из основополагающих в системе А. С. Макаренко, т.к. личность педагога является той централизующей фигурой детского коллектива, на которую ориентируется ребенок. В современной педагогике эти отношения представлены как «гуманизация процесса образования». Современные тенденции в образовании ставят во главу угла индивидуальное, а не коллективное развитие на всех ступенях процесса образования. Однако, несмотря на такую тенденцию, процессы обучения и воспитания остаются коллективными. Хотелось бы привести слова А. С. Макаренко, который констатировал следующее: «Никакой метод не может быть выведен из представления о паре: учитель плюс ученик, а может быть выведен только из общего представления об организации школы и коллектива» [9; с. 56].

Именно коллектив является тем первоначальным социумом, через который не только «трудный» ребенок, но и среднестатистический школьник входит в общественную жизнь своего государства. А. С. Макаренко делал акцент на коллективном воспитании личности, в первую очередь, не в силу идеологических соображений, а по соображениям естественной потребности человека в социуме, как основополагающей его жизнедеятельности. В современном образовании личности делается упор на индивидуальное обучение ребенка. Однако, в классе, в котором более 20 человек, успехи индивидуального обучения сводятся к недопустимому минимуму. Из такой системы учебно-воспитательного процесса и выпадают «трудные дети» как не представляющие интереса для учителя-гуманиста.

К этим детям необходим индивидуальный педагогический и психологический подход, но только в рамках коллектива. А он, в свою очередь, должен осуществляться квалифицированными педагогами-психологами. «Беспомощен тот педагог, который потворствует недостаткам ученика, слепо следует его капризу, подыгрывается и сюсюкает вместо того, чтобы воспитывать и переделывать его характер. Надо уметь предъявлять бескомпромиссные требования к личности ребенка, имеющего

определенные обязанности перед обществом и отвечающего за свои поступки. Индивидуальный подход к ребенку в том и заключается, чтобы применительно к его индивидуальным особенностям сделать его преданным и достойным членом своего коллектива», – писал А. С. Макаренко [10; с. 46].

Именно детский коллектив является первоначальной воспитательной средой, которая напрямую влияет на становление личности маленького гражданина. Согласно Л. И. Божович, «организуемая школой общественная жизнь детей с необходимостью приводит к формированию среди учащихся общественного мнения, к возникновению традиций, обычаев и правил, которые создаются под руководством учителя и закрепляются в каждом школьном коллективе» [3; с. 27]. Помимо этого, «под влиянием коллектива у ребенка младшего школьного возраста постепенно формируется тот более высокий тип социальной направленности личности, который характерен для каждого, кто живет осознанными коллективными интересами» [3; с. 28]. Безусловно, что вхождение ребенка в школьный коллектив и формирование его социальной направленности происходит постепенно. Это – «длительный процесс, протекающий под руководством учителя» [3; с. 28]. Из опыта А. С. Макаренко и его последователей следует, что для девиантных детей коллективное обучение и воспитание необходимо.

На начальном этапе становления коллектива будут соответственные проблемы, вызванные стремлением отдельных детей занять позицию лидера, но это необходимо регулировать за счет самого педагога, который будет вести класс. Стоит отметить, что «трудный» ребенок, оставаясь в классе с «обычными» детьми должен находить отклик в действиях учителя – действиях, направленных на включение такого ребенка в детский коллектив. В системе воспитания девиантных детей педагогу отводится одна из главных ролей, т. к. первоначальной его задачей должно быть создание и забота о детском коллективе, поддержание дисциплины на начальном этапе функционирования коллектива и формирование в детях позитивных человеческих качеств. Создание и развитие коллектива должно происходить непосредственно вокруг самого педагога, а это требует определенных усилий.

Педагог, работающий с «трудными» детьми, не является какой-то особой категорией, исходя из той логики, что само звание педагог является обязывающим к воспитательному мастерству, основанному на умении, желании работать с детьми и квалификации. 16 октября 1938 года А.С. Макаренко на встрече в Ленинградском областном Доме учителя высказал мнение, актуальное по сей день: «нужно воспитывать педагогов, а не только образовывать» [9; с. 59].

Педагог как специалист обязан обладать как теоретическими, так и практическими знаниями в области педагогики, детской психологии и даже в области детской психиатрии, т. к. большинство девиантных детей имеют и некоторые нарушения в области психического здоровья, а так же быть воспитанным в полном понимании этого слова.

Выводы. Сегодня необходимо совершенствовать методы перевоспитания девиантных детей, основываясь, прежде всего, на опыте таких специалистов в области работы с «трудными», беспризорными детьми как А. С. Макаренко.

К сожалению, его констатация, что «...нет никакого действия, а есть только рассуждения о действиях и аргументация» [9; с. 54] применима и к современному обществу, и современной системе образования, которая зачастую имеет пагубную тенденцию к демагогической, а не практической деятельности, в результате которой страдают те дети, которым необходимо социальное внимание и квалифицированная психолого-педагогическая помощь.

Список использованных источников

1. Бех И. Д. Гуманизм у вихованні підростаючої особистості / И. Д. Бех // Рідна школа. – №9. – К, 1995. – С.23 – 25.
2. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения / П. П. Блонский. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 695 с.
3. Божович Л. И. Проблемы формирования личности // Избранные психологические труды: Под редакцией Д. И. Фельдштейна / Л. И. Божович. – М.: «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
4. Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением: Учеб.-метод. пособие / Под ред. М. И. Рожкова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 240 с.
5. Долгова А. Г. Агрессия у детей младшего школьного возраста. Диагностика и коррекция / А. Г. Долгова. – М.: Генезис, 2009. – 215 с.
6. Змановская Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. – М.: Академия, 2003. – 288 с.
7. Краевский В. В. Место и функции методологии педагогики в научно-методическом обеспечении модернизации образования / В. В. Краевский // Интернет-журнал "Эйдос". – 2003, 07 ноября / В. В. Краевский // Интернет. – <http://www.eidos.ru/journal/2003/0711-04.htm>.
8. Лауткин С. В. Основы коррекционной педагогики: курс лекций / С. В. Лауткин. – Витебск: УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2008. – 211 с.
9. Макаренко, А. С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта / А. С. Макаренко // Избранные педагогические сочинения в 2-х томах. Т. 1. – М.: Педагогика, 1977. – с. 53 – 72.
10. Макаренко А. С. Проблемы воспитания в советской школе / А. С. Макаренко // Избранные педагогические сочинения в 2-х томах. Т. 1. – М.: Педагогика, 1977. – с. 44 – 48.
11. Макаренко, А. С. Проблемы школьного советского воспитания (лекции) / А. С. Макаренко // Сочинения в 7-ми томах. Т. 5. – М.: АПН РСФСР, 1958. – с. 109 – 223.
12. Никифорова Н. Г. Динамика и тенденция развития общего образования в новых социокультурных условиях // Интернет-журнал "Приднестровье XXI". Выпуск №29. 2006 / Интернет. – <http://www.pmr21.info/text.php?>
13. Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – М.: Политиздат, 1979. – 272 с.
14. Шацкий С. Т. Избранные педагогические произведения / С. Т. Шацкий. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 430 с.

Стаття надійшла до редакції 19.02.2013

Шемігон Р.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна

ЗАСТОСУВАННЯ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ А. С. МАКАРЕНКА ПРИ РОБОТІ З ДЕВІАНТНОЇ ДІТЬМИ

У статті розглядається актуальність застосування досвіду А. С. Макаренка при роботі як з «важкими» дітьми, так і в умовах загального навчально-виховного процесу.

Ключові слова: *девіантна поведінка, колективне виховання.*

Shemigon R.

V. Karazin Kharkiv National University, Ukraine

IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM OF A. S. MAKARENKO AT WORK WITH DEVIANT CHILDREN

The article deals with the topical use of experience of A. S. Makarenko at work with "problem" children and in general educational process.

Keywords: *deviations in behavior, collective education.*

УДК 378.22:005.95–051

СЕРГІЙ ШКОЛЯР

Полтавський державний центр науки, інновацій та інформатизації

ДЕЯКІ КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ТА ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО МАРКЕТИНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Розглядається один з важливих аспектів поліпшення підготовки майбутніх менеджерів – виокремлення концептуальних підходів та актуальних проблем формування їхньої готовності до маркетингової діяльності.

***Ключові слова:** майбутній менеджер, маркетингова діяльність, вища школа, професійна підготовка.*

Постановка проблеми. Глобалізаційні процеси та пов'язані з ними соціально-економічні трансформації сучасного інформаційного суспільства, що проходять в умовах світової конкуренції на ринках товарів і послуг, вимагають координації фахівців різних рівнів для ефективного вирішення заходів проектів і програм як державного так і регіонального рівня [1-6].

Досвід показує, що реальні виклики сьогодення, розуміння їх на рівні понятійного апарату при боротьбі концептуальних принципів тих чи інших теоретичних моделей, висувають принципово нові вимоги до підготовки фахівців з вищою освітою, спроможних інтегруватися у світовий простір та успішно реалізувати свій інтелектуальний потенціал, перетворивши його в інтелектуальний капітал та знайти своє відповідне місце у ланцюгу створення доданої вартості.

Значною мірою це стосується менеджерів, маркетингова діяльність яких особливо підлягає модернізації, оскільки відбувається в контексті постійних змін ринкових відносин. Сьогодні спостерігається стала залежність між професійними успіхами менеджерів і якістю їхньої підготовки до маркетингової діяльності, що здебільшого визначається не стільки обсягом засвоєного ними змісту знань які швидко змінюються, особливо у сфері маркетингу, а постійним підвищенням рівня розвитку мислення, умінням самостійно навчатися впродовж життя, здійснювати самоконтроль за виконанням власних дій, безперервно самовдосконалюватися.

Зростання вимог до менеджерів у сфері маркетингової діяльності, пов'язаних з потребою мобільного опрацювання інформаційних потоків на ринковому середовищі, зумовлює необхідність впровадження сучасних комунікаційних та інформаційних технологій для підвищення результативності, інтенсивності й інструментальності професійної діяльності фахівців, зниження трудомісткості процесів використання та оброблення ними інформаційних ресурсів, баз даних та інших інформаційних потоків, що аналізуються для вчасного прийняття правильних управлінських рішень.

Аналіз існуючих досліджень. Проблеми підготовки майбутніх фахівців приділяється увага у наукових дослідженнях вчених, зокрема за такими її напрямкам як: методологічні основи сучасної філософії освіти; обґрунтування метапринципів – аксіологічного, культурологічного, антропологічного, гуманістичного, синергетичного, герменевтичного; загальні питання професійної готовності особистості; питання індивідуалізації і диференціації навчання; проблеми неперервної професійної освіти; психолого-педагогічні основи формування знань, умінь і навичок; теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх фахівців у вищій школі; підготовка майбутніх фахівців сфери менеджменту; проблеми формування професійної і комунікативної компетентності керівника; психолого-педагогічні аспекти навчально-пізнавальної діяльності з використанням

комунікаційно-інформаційних технологій у навчальному процесі. У наукових дослідженнях також приділяється увага проблемам впровадження комунікаційно-інформаційних технологій у навчальний процес вищих навчальних закладів, зокрема комп'ютерного навчання дисциплін, застосуванню комунікаційно-комп'ютерно орієнтованих засобів навчання і дистанційного навчання. Важливими є питання самостійного набуття знань, пошуку необхідної інформації, діяльності в інформаційному просторі, які в свою чергу підвищують потребу істотного вдосконалення професійної освіти у вищих навчальних закладах, зокрема самостійної роботи студентів.

Ефективність системи управління забезпечується умінням керівників опанувати мистецтвом творчого застосування наукових принципів управління в конкретних ситуаціях. Разом з тим аналіз професійної діяльності менеджерів підприємств свідчить про недостатній рівень їх знань, умінь і навичок роботи задля виконання умов ефективного управління, тобто досягнення цілей організації з мінімальними витратами, адекватності застосовуваних методів управління зовнішньому і внутрішньому середовищі функціонування організації. У менеджерів є проблеми щодо вмінь виконувати інформаційно-аналітичну управлінську діяльність із застосуванням інформаційних систем менеджменту, спрямовану на просування товарів та послуг матеріального та нематеріального виробництва, в тому числі об'єктів права інтелектуальної власності. Немає належного рівня виконання комунікативної діяльності з використанням телекомунікаційних засобів, особливо коли державою задекларований інноваційний уклад економічного розвитку.

Мета досліджень, концептуальні підходи та проблеми. Виявлення концептуальних підходів підготовки майбутніх менеджерів до маркетингової діяльності у вищих навчальних закладах в рамках здійснення цілісного наукового аналізу проблеми. При цьому слід розуміти, що вибір, розроблення та обґрунтування концепції та моделі, виявлення організаційно-методичних умов їх реалізації у сучасних умовах глобального розподілення праці є важливим важелем з точки зору приділення значної уваги щодо підготовки до маркетингової діяльності майбутніх фахівців у вищій школі, зокрема – підготовки майбутніх фахівців сфери менеджменту. Також важливим є розуміння особливостей підготовки фахівців економічних та управлінських спеціальностей в рамках парадигми чи то розширення ринків, чи то навпаки їх скорочення, як то в сенсі охоплення нових територій або нових споживачів.

Специфічною ознакою організації у вищих навчальних закладах навчально-виховного процесу майбутніх менеджерів в умовах розбудови сучасного інформаційного суспільства та широкомасштабного впровадження сучасних інформаційних і комунікаційних технологій у сфері маркетингу та менеджменту є спрямування вектора підготовки на їх всебічний розвиток інформаційно-комп'ютерного середовища ринку, на підвищення соціальної, особистісної, практичної та професійної значущості інформаційно-комп'ютерної складової такої підготовки. У зв'язку з цим у вищих навчальних закладах практика підготовки майбутніх менеджерів до маркетингової діяльності має низку невирішених проблем, пов'язаних з комплексним використанням традиційних і комунікаційно-комп'ютерно орієнтованих методів, засобів та форм навчання; впровадженням у навчальний процес індивідуального підходу щодо формування їх готовності до маркетингової діяльності; з реалізацією особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів до проектування змісту навчання з урахуванням специфіки маркетингової діяльності менеджерів. Це зумовлює наявність у вищих навчальних закладах суперечностей, які негативно впливають на якість підготовки майбутніх менеджерів до маркетингової діяльності. Це суперечності між соціальним замовленням щодо якісної підготовки у вищих навчальних закладах професіоналів до маркетингової діяльності, конкурентоспроможних на ринку праці, і недостатнім рівнем сформованості у менеджерів готовності до професійної маркетингової діяльності; між необхідністю впровадження інтегративного підходу до навчання майбутніх менеджерів маркетинговій діяльності, подальшого їх застосування у вирішенні міжнаукових професійно спрямованих

завдань і організаційно-методичними умовами забезпечення цього процесу у вищих навчальних закладах; між недостатньо розвинутою інформаційною інфраструктурою вищих навчальних закладів і необхідністю індивідуалізації й активізації навчального процесу в умовах особистісно орієнтованої парадигми освіти; між тенденцією збільшення обсягу самостійної позааудиторної роботи студентів і недостатніми темпами розробки та впровадження в позааудиторну самостійну роботу дистанційних і мультимедійних технологій навчання; між значними масивами інформації, що продукується та накопичується суспільством в умовах швидкозмінних технологій і реальними організаційно-методичними умовами її засвоєння майбутніми менеджерами у вищих навчальних закладах. Подолання цих суперечностей потребує розробки й обґрунтування теоретичних і методичних основ підготовки майбутніх менеджерів до маркетингової діяльності, особливо це важливо з урахуванням переходу держав – лідерів світових ринків на п'ятий та шостий уклади економіки, як найбільш конкурентоспроможні.

Комплексна підготовка майбутніх менеджерів до маркетингової діяльності розглядається нами через декомпозицію на складові, кожна з яких має соціальне, особистісне, дидактико-когнітивне, культурологічне і професійне значення. Соціальне значення її полягає в позитивному впливі на набуття студентами досвіду життєдіяльності у відкритому інформаційному суспільстві, особистісне значення – у духовному, моральному, інтелектуальному і психологічному розвитку майбутніх менеджерів у процесі такої підготовки, дидактико-когнітивне значення – у формуванні знань, умінь і навичок до маркетингової діяльності, рефлексивних умінь у процесі навчально-пізнавальної діяльності в інформаційно-навчальному середовищі, культурологічне значення – у формуванні гармонійно розвиненої особистості з цілісним науковим світоглядом у сфері маркетингу, професійне значення – у формуванні у майбутніх менеджерів готовності до маркетингової діяльності. Також концептуальним підходом підготовки майбутніх менеджерів до маркетингової діяльності є такий, що включає суб'єктно-діяльнісний, структурний та функціональний складові. Виходячи з того, що всі вони взаємопов'язані і взаємозумовлені, слід зазначити, що суб'єктно-діяльнісний складові підготовки майбутніх менеджерів до маркетингової діяльності відображають закономірності діяльності студента і викладача; мотиваційні чинники неперервного процесу вивчення маркетингової діяльності майбутніх менеджерів; рефлексію, розвиток, активність студента; спілкування, взаємодію і співробітництво між суб'єктами навчання; результат підготовки до маркетингової діяльності. Структурні ж складові такої підготовки передбачають цілі, принципи, зміст, методи і форми підготовки; навчально-методичний комплекс професійно-орієнтованого циклу дисциплін з маркетингу та менеджменту; способи контролю та корекції знань, умінь і навичок студентів; мережні засоби педагогічної комунікації та засоби організації зворотних зв'язків інформаційно-комп'ютерного навчального середовища. Функціональні складові відображають гностичну, проектувальну, інтегративну, конструктивну, комунікативну, інформаційно-комп'ютерну, управлінсько-організаційну, корективно-регулятивну спрямованість підготовки до маркетингової діяльності майбутніх менеджерів, його інформаційні потреби і мотиви.

Висновки. Виявлені в роботі концептуальні підходи та проблеми майбутніх менеджерів до маркетингової діяльності у вищих навчальних закладах показали, що така підготовка повинна ґрунтуватися на моделі, яка включає мотиваційний, організаційно-методичний, когнітивний і процесійно-діяльнісний компоненти такої підготовки і спрямована на забезпечення формування у студентів як майбутніх фахівців готовності до маркетингової діяльності впродовж адаптивно-професійного, професійно-розвивального, професійно-продуктивного і професійно-дослідницького етапів їхнього навчання у вищому навчальному закладі.

Список використаних джерел

1. Школяр С.П. Створення та розвиток регіональної інноваційної інфраструктури в Полтавській області / С.П. Школяр // Винахідництво і раціоналізаторство, інноваційна та інвестиційна діяльність. Проблеми та перспективи: Збірник наукових праць. – Полтава: Полтавський ЦНТЕІ, 2006. – С.28.
2. Школяр С.П. Совершенствование организационной структуры системы правовой охраны и защиты прав интеллектуальной собственности / С.П. Школяр // Вестник патентного поверенного. – 2007. – №1. – С. 24-26
3. Полохало В.И. О состоянии государственного и регионального регулирования и управления в сфере развития, правовой охраны и защиты интеллектуальной собственности в Украине / В.И. Полохало, С.П. Школяр // Вестник патентного поверенного. – 2008. – №2. – С. 2-9
4. Школяр С.П. Особливості реалізації регіональних інноваційних програм на Полтавщині / С.П. Школяр // Матеріали міжнародного круглого столу «Розбудова інноваційної інфраструктури в Україні». – К., 2008. – С. 104-135
5. Школяр С.П. Інноваційний розвиток держави – комфортне життя її громадян. Тези виступу в обговоренні / С.П. Школяр // Матеріали парламентських слухань у Верховній Раді України 20.06.07 р. «Національна інноваційна система України: проблеми формування та реалізації» / Упор. Г.О. Андрощук, М.М. Шевченко, – К.: Парламентське вид-во, 2007. – С.60-62

Стаття надійшла до редакції 14.04.2013

ШКОЛЯР С.

Полтавский государственный центр науки, инноваций и информатизации

НЕКОТОРЫЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ И ПРОБЛЕМЫ ПІДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ К МАРКЕТИНГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рассматривается один из важных аспектов улучшения подготовки будущих менеджеров – выделение концептуальных подходов и актуальных проблем формирования их готовности к маркетинговой деятельности.

Ключевые слова: будущий менеджер, маркетинговая деятельность, высшая школа, профессиональная подготовка.

Shkolyar S.

Poltava State Centre of Science, Innovations and Informatization

SOME CONCEPTUAL APPROACHES AND FUTURE CHALLENGES PIDGOTOVKI MANAGERS TO MARKETING ACTIVITY

Is considered one of the most important aspects of improving the training of future managers – the selection of conceptual approaches and urgent problems of formation of their readiness for marketing.

Keywords: future manager, marketing activities, high school, professional training.

УДК 37.013

ТЕТЯНА ЮРКОВА

Херсонський державний університет

ГУМАНІСТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ А. С. МАКАРЕНКА

У статті на основі аналізу наукового доробку А. С. Макаренка розкрито аналіз гуманістичних ідей навчально-виховного процесу. Визначаються поняття “гуманізм”, “гуманізація освіти”, “гуманізація виховання”, “гуманізація школи”. Аналізується теоретичний та практичний спадок педагога як вагомий доробок у справі розв’язання означеної проблеми.

Ключові слова: гуманізм, гуманізація освіти, гуманізація виховання, гуманізація школи, навчально-виховний процес.

Гуманізація соціального життя – одна з найважливіших проблем сучасного суспільства. Науково-технічна революція та породжені нею небувалі раніш досягнення в різних сферах виробництва створили об'єктивні передумови технократизації та дегуманізації суспільного життя, перетворили людину в якийсь елемент виробничих стосунків. Протистояти цьому можуть і повинні зусилля, спрямовані на гуманізацію всіх галузей суспільного життя і, передусім, освіти і виховання.

Мета даної статті – проаналізувати творчу спадщину педагога-новатора А.С. Макаренка щодо ідей гуманізації навчального процесу, познайомитися з практикою впровадження його ідей в навчальних закладах освіти.

Основні напрямки розроблення питань гуманізації міжособистісних стосунків в учнівському середовищі представлені в наукових доробках В. Бабич, В. Білоусової, Є. Збандуто, В. Киричок, І. Онищенко, П. Шевченко та інших. Проблему підготовки вчителя-гуманіста було висвітлено в працях Я.А. Коменського, І.Г. Песталоцці, А. Дістервега, М. Пирогова, К. Ушинського, П. Блонського, С. Шацького, Я. Корчака, В. Сухомлинського. Специфіку формування гуманістичних цінностей розглядають Л. Бабенко, О. Вишневський, А. Грантович, С. Леннок, Л. Орбан та інші.

Науково-педагогічна спадщина А.С. Макаренка знайшла продовження у дослідженнях (Л. Алексєєва, М.Буянов, І. Гребенніков, Т. Говорун, А. Дмитренко, З. Зайцева, Б. Херсонський та ін.).

Проблеми гуманізації вищої освіти розглянуто в наукових працях Є. Барбіної, І. Беха, С. Гончаренка, А. Донцова, Е. Карпової, В. Кременя, М. Лазарєва, Н. Ничкало, О. Пехоти, В. Рибалки, О. Саленко, О. Сухомлинської та ін.

Поняття “гуманістична особистість” вивчали О. Асмолов, Г. Балл, Н. Безлюдна, Л. Божович, Ф. Василюк, І. Зязюн, О. Леонтьєв, А. Маслоу, В. Скрипник, В. Слободчиков та ін. Педагогічні ідеї А. Макаренка та його гуманістична діяльність стали об'єктом вивчення науковців П. Лисенка, Н. Дічек, Л. Дейниченко та ін.

Н. Дічек наголошує, що аналіз англomовних праць (Е. Кутайсофф, Р.Едварз, П.Елстон, Дж. Гібсон, К.Бауерз, В. Зільберман, Л. Колберг, Дж. Боуен, Р. Уліч, У. Гудмен та ін.), присвячених А. Макаренкові, дає підстави виділити кілька пріоритетних напрямів його виховної системи. А саме: виховання “нової радянської людини” як ідеалу людини майбутнього, принципи колективізму, трудового і сімейного виховання, теоретичні положення соціалістичної етики [5, с. 176-181].

У загальнофілософському тлумаченні під гуманізмом розуміють цілісну концепцію, про людину як найвищу цінність у світі. Основними положеннями цієї концепції є захист гідності особистості, визнання її права на свободу, щастя, розвиток і виявлення своїх здібностей, необхідність формування гуманістичного світогляду, свідомості та гуманності як моральної якості, створення для цього відповідних сприятливих умов (життя, праці, навчання тощо).

Гуманізація життя України в сучасних умовах відбувається на основі конституційного забезпечення прав і свобод кожного громадянина, має свої особливості, зумовлені історичним розвитком українського народу.

Аналіз праць психологів, філософів, педагогів, які займалися дослідженням проблем гуманізації освіти дає можливість з'ясувати сутнісні характеристики поняття – гуманізація виховання. В “Українському педагогічному словнику” поняття “гуманізація освіти” трактується як центральна складова нового педагогічного мислення, яка передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу у світлі їхньої людинотворчої функції [3, с. 76].

Перед сучасною педагогічною наукою і практикою стоїть ніби подвійне завдання: по-перше, оновлення знань учнів, розробка навчально-виховних питань щодо умов перебудови, по-друге, повернення до витоків, до гуманістичних цінностей передової педагогічної думки.

Таким чином, перебудова системи виховання і освіти – це не тільки створення нового, звільнення школи і педагогіки від рутини авторитарності, нашарувань застійних часів, а

запозичення всього кращого, найбільш цінного із набутого попередніми поколіннями досвіду навчання і виховання.

Процес гуманізації освіти не повинен зводитися до простого перерозподілу навчальних годин на користь гуманітарних дисциплін, а має передбачати насамперед зміну основної спрямованості навчання. В центрі уваги шкіл має бути розвиток особистості учня, зокрема інтелектуальний, моральний, емоційний. У всій своїй діяльності школа повинна керуватися гуманістичною метою самоцінності особистості. Одним з напрямків і водночас умов гуманізації народної освіти є диференційоване навчання з урахуванням інтересів та індивідуальних нахилів самих учнів. Під час педагогічної практики студенти частіше реалізують інформаційні методи і прийоми освіти, рідко – активні.

У вітчизняній педагогіці А. С. Макаренка та В. О. Сухомлинського вважають основоположниками теорії та практики педагогічного проектування. А. С. Макаренко був противником стихійного процесу виховання і прихильником проектування в людини всього найкращого, формування сильної, багатой натури. Крім того, в своїй ідеї розроблення "педагогічної техніки", "техніки створення нової людини", удосконалення "техніки дисципліни, розмови викладача з учнем, самоуправління та покарання" він відобразив послідовність та продуманість усіх дій. З огляду на свій досвід, педагог переконливо стверджував, що успішний розвиток педагогічної науки і практики передбачає формування у педагога здатності "проекувати особистість" тобто чітко уявляти і передбачати ті якості і властивості, які мають сформуватися під дією виховних впливів. Невизначеність цих впливів призводить, як наголошує А. Макаренко, до невпорядкованості і старіння педагогічного процесу та до відповідальності за отримані результати. В аналізі педагогічних ситуацій розкрилась висока технологічність мислення В. О. Сухомлинського. Не вживаючи термінів «проекування» та «технологія», педагог зводить в єдиний процес всі нюанси навчально-виховного процесу, чітко визначаючи їх причинно-наслідкові зв'язки. У сучасній загальноосвітній школі епізодично використовують метод проектів.

В. Вербицький правомірно наголошує: "Настав час зрозуміти, що виховання – це не підготовка і проведення заходів, а внутрішня самозміна особистості, яка відбувається на основі особистого досвіду і здобуття знань про навколишній світ..."

Онтологічні (буття) підходи до навчання і виховання змінюють звичайний педагогічний простір: не вказувати, не вимагати, а створювати умови для свободи вибору... Суспільству потрібна особистість, яка могла б самостійно діяти, приймати рішення, робити свій вибір і відповідати за нього" [1, с. 35-37].

Педагогічна система А. С. Макаренка відноситься до розряду унікальних, де знайшли реалізацію певні принципи синергетики. Потрібно відмітити, що зараз до ідей А. С. Макаренка ставляться іноді критично, заперечуючи цінності теоретичної спадщини видатного педагога. Для того, щоб прояснити суть його педагогічної парадигми, звернемося до порівняльного аналізу педагогічних систем А. С. Макаренка і В. О. Сухомлинського. Методика виховної роботи А. С. Макаренка у першу чергу була спрямована на виправлення негативної поведінки вихованців, формування у них готовності підпорядковувати свою поведінку зовнішнім вимогам колективу. Методика виховання В. О. Сухомлинського спрямована на виховання внутрішніх (психологічних) регуляторів особистості: совісті, емпатії, почуття власної гідності. А звідси випливає і друга розбіжність – у поглядах на організацію виховного процесу. А. С. Макаренко більшу роль відводив дії, педагогічній техніці, "інструментовці" конфліктних ситуацій.

Він скептично ставився до "парної педагогіки", яка передбачала безпосередній виховний вплив педагога на вихованця, й однозначно віддавав перевагу "педагогіці паралельної дії", прийомам впливу на вихованця через колектив... Більшість методичних прийомів А. С. Макаренка добре вкладається в основну формулу біхевіоризму: "стимул – реакція – підкріплення". Педагогічні погляди В. О. Сухомлинського більшою мірою співзвучні ідеям екзистенціально-гуманістичної психології. Особливої уваги він надав

"парній" педагогіці ("духовного співробітництва"), індивідуальним бесідам, задушевним розмовам і розповідям, особистому прикладу вихователя.

Для середовища, у яких перебував А. С. Макаренко, його підхід до виховання був цілком виправданим і, можливо, єдино правильним. Так само не викликає сумнівів доцільність гуманістичної, виховної парадигми модель В. О. Сухомлинського в умовах загальноосвітньої школи. В цілому можна сказати, що педагогічна парадигма А. С. Макаренка в основному базується на принципі виховного впливу колективу ("колектив – людина", "суб'єкт – об'єкт") і охоплює перший і другий рівні морального розвитку особистості за Л. Колбергом. В той час, коли педагогічна парадигма В.О.Сухомлинського, в основному, базується на принципі виховного впливу вихователя ("людина – людина", "суб'єкт – суб'єкт") і охоплює другий і третій рівні морального розвитку особистості за Л. Колбергом.

Основи психолого-педагогічного підходу до проблем формування ціннісних орієнтацій учнівської молоді було закладено в працях видатного вченого А. Макаренка. Він наголошував, що лише в процесі діяльності, вправління у моральних вчинках особистість може піднести їх до рівня морально-ціннісних орієнтацій. Результат залежить від внутрішньої будови цієї діяльності і від позицій, яку займає в ній учень. Лише в площині діяльності, побудованої за принципом поступового посилення самостійного творчого початку, установки, сформовані на основі привласнення моральних цінностей відповідного засобу, спроможні сягнути реальну поведінку учнів у сфері побуту, спілкування, учіння тощо.

Коментуючи свою точку зору, А.С. Макаренко пояснив: "Я хочу виховувати людину певних якостей і все роблю, весь свій інтелект, усі зусилля свої спрямовую на те, щоб досягти цієї мети. Я повинен знайти засоби, щоб цього досягти, і завжди повинен бачити перед собою мету, повинен бачити той взірець, ідеал, до якого прагну [11, с.289]".

Л. Гриценко зазначає, що у системі цінностей А. Макаренка можна назвати дві низки провідних орієнтирів. Основна та, в центрі якої людина, її гармонійний розвиток, духовність, свобода, відповідальність, обов'язок як сенс життя. До другої входять цінності, які потрібні для розвитку людини: гуманне суспільство, активна діяльність (праця, гра, навчання), краса, ідея гармонії людини й суспільства. Названі цінності є моделлю системи цінностей, в реальному житті навчально-виховних закладів, якими опікувався А. Макаренко [4 с. 47].

У навчально-виховній роботі з дітьми педагог повсякчас використовує природу як важливий чинник виховання. Ідея любові до природи, вдячного, бережливого ставлення до неї лежала в основі діяльності видатного вітчизняного педагога А. Макаренка. Естетика, прагнення прикрасити довкілля, зберегти красу природи відзначали життя і діяльність колективів, якими він керував. "Колектив треба прикрашати і ззовні, – писав він. – Тому я навіть тоді, коли колектив був дуже бідним, насамперед будував оранжереї, і не які-небудь, а з розрахунку на гектар квітів, хоч би як дорого це коштувало" [13, с. 245-246].

А.С. Макаренко намагався розширити сферу спілкування своїх вихованців з прекрасними куточками рідної землі. Екскурсії, подорожі, походи стали обов'язковим атрибутом життя його вихованців, привабливою перспективою, заради реалізації якої вони не жалкували ні часу, ні зусиль. Яскравим прикладом ефективності включення природних об'єктів у навчально-виховний процес стала науково-педагогічна діяльність А.С. Макаренка. Естетика, прагнення прикрасити й захистити довкілля властива всім сторонам діяльності керованих ним колективів. Педагог не обмежувався лише тим, що розвивав і підтримував у своїх вихованців здатність бачити й цінувати природу: свою мету він убачав у тому, щоб прищепити молоді прагнення зберігати, множити, створювати навколо себе її рукотворну красу. Ці прагнення він усіляко розвивав, допомагав утілювати в життя. Навіть коли колектив зазнавав матеріальних нестатків, він доводив необхідність уведення в інтер'єр декоративних рослин: "І я, і мої діти кохалися у цих квітах до краю... Не лише в спальнях, їдальнях, класах, кабінетах стояли квіти, а навіть

на сходах. Ми робили із жести спеціальні кошики, і всі бордюри сходів заставляли квітами. Це дуже важливо” [13, с. 245-246].

А.С. Макаренко надавав праці велике значення у формуванні особистості та колективу. Він вважав, що різні види трудової діяльності школярів розвивають у них трудові вміння та навички, вольові якості, переконання, відточують світоглядницькі позиції, формують професійні орієнтації. Праця включає учнів в складну систему суспільних відносин, формує морально-ціннісні орієнтації. У своїх роботах “Педагогічна поема”, “Прапори на башнях” педагог розкриває можливість і вплив на розвиток та становлення особистості трудової діяльності.

Заслугою Антона Семеновича було те, що багато вихованців захопилися працею на рідній землі, дістаючи від неї естетичну насолоду: “... це було захоплення, – відзначав А.Макаренко, – майже естетичного характеру. Вони закохалися у сільськогосподарську роботу, закохалися без усякої думки про власну користь, увійшли в неї, не озираючись назад і не пов’язуючи її ні зі своїм майбутнім, ні з іншими своїми смаками” [10, с. 193].

Добре розуміючи особливості натури своїх вихованців, їх інтереси і уподобання, потяг до всього таємничого, романтичного, А. Макаренко навіть охорону навколишнього лісу від порубників спромігся організувати так, що в очах його хлопців вона набула вигляду військової гри. “Охорона державного лісу, – пише А.Макаренко, – дуже підняла нас у власних очах... Не стільки моральні переконання і гнів, скільки ця цікава і справжня ділова боротьба дала перші паростки колективного хорошого тону [10, с. 47]”.

Яскравим свідченням того, якого значення надавав він використанню виховного потенціалу взаємодії людини з природою, стали численні екскурсії його вихованців, далекі походи, подорожі в мальовничі куточки рідного краю.

Педагогічні ідеї і досвід роботи А.С. Макаренка цінуються педагогами світу за гуманізм, любов до дітей, за передові творчі пошуки, вдосконалення навчально-виховного процесу.

У Херсонському державному університеті використовуються різні методи і форми прилучення студентів до педагогічної спадщини А. Макаренка. Праці педагога аналізуються на лекціях, семінарських заняттях, так наприклад, з дисципліни “Педагогіка сімейного виховання” (“Лекції про виховання дітей”, “Про батьківський авторитет”, “Педагогічна поема”, “Прапори на башнях”, курсових і випускних робіт. Щорічно студенти виконують свої дослідження з використанням педагогічної спадщини А.С. Макаренка: “Педагогічна система А.С. Макаренка”, “Педагогічні погляди А. Макаренка на роль колективу у вихованні особистості”, “Педагогічні ідеї А.Макаренка”, “Теорія та практика формування колективу в педагогічній системі виховання”, “А.С. Макаренко: виховання в колективі”, “Актуальні проблеми виховання особистості в педагогіці А.С. Макаренка”, “Проблеми сімейного виховання в педагогічній спадщині А.С. Макаренка”, “Педагогічна теорія А.С. Макаренка”, “Проблема формування моральних якостей особистості у спадщині А.С. Макаренка” та інші.

Викладачі зі студентами беруть участь у науково-практичних конференціях: університетських, Всеукраїнських з тематикою ідей А.С. Макаренка, публікують відповідні наукові, навчально-методичні статті, тези за результатами своїх досліджень (Всеукраїнська науково-практична конференція “Ідеї гуманізації в педагогічній спадщині В. Короленка А. Макаренка, В. Сухомлинського” 5-8 травня 2004 р. м. Полтава). Викладачі виступають перед студентами і вчителями з доповідями (“Ідеї А.С. Макаренка щодо оптимізації спілкування”, “Реалізація ідей самоосвіти А.С. Макаренка”, “Виховання громадянина” та ін.).

Студентами використовуються праці педагога-новатора під час проходження педагогічної практики в навчальних закладах.

Таким чином, проведений аналіз педагогічної спадщини видатного вченого дозволив зробити висновок про те, що провідною концептуальною лінією всієї педагогічної діяльності А.С. Макаренка є гуманістична спрямованість і особистісна зорієнтованість навчально-виховного процесу на формування самостійності як органічної складової.

Центральною проблемою у педагогічній системі А.С. Макаренка постає взаємозв'язок колективу і особистості, колективізм і індивідуалізм як якості особистості.

Отже, вивчення спадщини Антона Семеновича відіграє велику роль в організації навчально-виховного процесу сучасної школи, формує в учнівській молоді національну свідомість. Подальше дослідження спрямоване на визначення педагогічних умов морального виховання дітей в сім'ї.

Список використаних джерел

1. Вербицький В. Проектна форма навчання і виховання у загальноосвітніх навчальних закладах та позашкільних закладах освіти психолого-натуралістичного напрямку. Проблеми та шляхи їх вирішення / В. Вербицький // Рідна школа. – 2007. – №3. – С. 35-37.
2. Воспитание ответственности. Из опыта А.С. Макаренка // Минкина Н.А. Воспитание ответственностью. – М.: Высшая школа, 1990. – С. 90-110.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Гриценко Л.І. Ціннісні орієнтації в педагогіці А. Макаренка: генеза і сутність / Л.І. Гриценко // Педагогіка і психологія. – 1998. – №1. – С. 45-54.
5. Дічек Н.П. Моральні цінності етики А. Макаренка в тлумаченні англомовних дослідників / Н.П. Дічек // Педагогіка і психологія. – 1998. – №1. – С. 176-181.
6. Зязюн І.А. Інструментування правових відносин між колективом і особистістю в педагогічній системі А. Макаренка / І.А. Зязюн, В.А. Семиченко // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 1. – С.117 - 128.
7. Історія Української школи і педагогіки: Хрестоматія / Уклад.: О. О. Любар; За ред. В.Г. Кременя. – К.: Знання, 2005. -767 с.
8. Коцур О.С. Педагогічні погляди А.С. Макаренка / О.С. Коцур // Педагогіка. – Харків: Одиссей, 2003. – С. 340-345.
9. Лаутер Д. В защиту успешной и социальной педагогики / Д. Лаутер // Международные макаренковские исследования: Макаренко на Востоке и на Западе. – 1994. – С.171.
10. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. – М., 1987. – С. 47-193.
11. Макаренко А.С. З досвіду. Твори: В 7 т. – К.: Рад. школа, 1954. – Т. 5. – С. 284-301.
12. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса // Пед.соч.: в 8 т. – М.: 1983. – Т.4. – С. 316 – 320.
13. Макаренко А.С. Воспитание гражданина. – М., 1988. – С. 245-246.
14. Макаренко А.С. Про комуністичне виховання / Упор. Ярмаченко М.Д. – К.: Радянська школа, 1978. – С. 194-195.

Стаття надійшла до редакції 19.02.2013

Юркова Т.

Херсонский государственный университет, Украина

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ТВОРЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ А. С. МАКАРЕНКА

В статье на основе анализа научного наследия А. С. Макаренко раскрыт анализ гуманистических идей учебно-воспитательного процесса. Определяются понятия «гуманизм», «гуманизация образования», «гуманизация воспитания», «гуманизация школы». Анализируется теоретическое и практическое наследие педагога как весомый вклад в деле решения этой проблемы.

Ключевые слова: гуманизм, гуманизация образования, гуманизация воспитания, гуманизация школы, учебно-воспитательный процесс.

Yurkova T.

Kherson State University, Ukraine

HUMANISTIC BASES OF EDUCATIONAL PROCESS IN THE ARTISTIC HERITAGE A.S. MAKARENKO

On the basis of analysis of the scientific heritage A.S. Makarenko analysis revealed humanistic ideas of the teaching and educational process. The concepts of "humanism," "humane education", "humane education", "humanization school" are determined. The theoretical and practical teacher's legacy analysis as an important revisions in the case of the solution this problem.

Keywords: humanism, humane education, humane training, humanization of the school, educational process.

УДК: 378.147:930.22

НАТАЛІЯ ЯКИМЕНКО

Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка

ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ А. С. МАКАРЕНКА В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПРИ ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

У статті розглянуто можливість формування ключових компетентностей на основі використання педагогічних поглядів А. С. Макаренка під час вивчення курсу «Українська мова як іноземна».

***Ключові слова:** компетентність, соціальна, комунікативна, загальнокультурна, громадянська компетентність, аудиторна, позааудиторна робота.*

Постановка проблеми. Когорту всесвітньо визнаних геніїв педагогічної думки заслужено представляє Антон Семенович Макаренко. Його доробок – визначний етап у світовій та вітчизняній педагогіці. Вихователю-практику, учителю-новатору були надзвичайно близькими не лише проблеми виховання особистості в колективі, а й методичні аспекти викладання дисциплін, адже у постанові педагогічної ради учительського інституту записано: «Антон Макаренко – видатний вихованець за своїми здібностями, знаннями, розвитком і працьовитістю. Особливий інтерес виявив до педагогіки та гуманітарних наук, з яких багато читав і писав чудові твори. Буде дуже добрим викладачем усіх навчальних предметів, особливо історії і російської мови».

Маючи колосальний досвід, Антон Семенович напрацював нові форми навчання та організації праці, позааудиторної просвітницької роботи, розробив вискоелективну систему виховання, що допомагала сформуватися морально-розвиненій особистості, сприяла формуванню, як нині зазначають, ключових компетентностей: уміння вчитися, соціальної, загальнокультурної, здоров'язберігаючої, громадянської, підприємницької компетентностей [3, с. 86-90].

Змінюються покоління наставників учнівської та студентської молоді, цього року світова спільнота святкує 125-ту річницю від дня народження А. С. Макаренка, проте актуальність педагогічного доробку корифея перебільшити неможливо. Методи виховання та навчання, запропоновані та апробовані Антоном Семеновичем у роботі з проблемними підлітками, є дієвими і в полінаціональному студентському середовищі, де сходиться воедино незліченна кількість проблем: мовних, релігійних, культурних, побутових, етичних, національних... Невичерпний потенціал для вирішення імовірних конфліктних ситуацій та формування ключових компетентностей особистості має дисципліна «Українська мова як іноземна». Адже знання мови, як складової культури кожного етносу, дає можливість адаптуватися до вимог соціуму, бути компетентним у ключових життєвих орієнтирах нової мовної спільноти: через розвиток уміння вчитися та соціальну і загальнокультурну компетентність забезпечується здоров'язберігаюча, громадянська, підприємницька компетентність, а з опануванням інформаційними та комунікаційними технологіями і навички роботи з комп'ютерною технікою та в мережі internet. Тобто проблема соціалізації особистості, адаптації її до вимог суспільства, індивідуальної компетентності (підготовленості та відповідності запитам сучасності) гостро стояла перед А. С. Макаренком у 20-30-х р.р. ХХ століття і є архіактуальною й нині, тому практична розробка запропонованого питання має теоретико-прикладне значення. Важко не погодитися з думкою М. Д. Ярмаченка про те, що «творча спадщина А. С. Макаренка не обмежується територіальними чи часовими рамками, тобто 20-30

роками ХХ століття, вона спрямована в майбутнє і не тільки може, а й повинна застосовуватися в сучасних умовах» [8, с. 53].

Аналіз останніх досліджень і публікацій із проблеми.

Поняття професійної компетенції та компетентностей у наукових колах розглядається порівняно недавно, проте маємо чимало науково-критичних статей за вказаною проблемою. До зазначеного питання зверталися у своїх працях А. Бермус, О. Бобієнко, В. Болотов, Г. Гордієнко, І. Зимня, Г. Малик, В. Савченко, Л. Філіпова, А. Хуторський, Ф. Ялалов Ф.

І. Зимня, трактуючи виступ В. Хутмахера про прийняті Радою Європи 5 компетенцій, наводить такий їх перелік:

політичні й соціальні;

компетенції, пов'язані з життям у багатокультурній спільноті;

компетенції, що стосуються володіння усною і письмовою комунікацією;

компетенції, пов'язані з ростом інформатизації суспільства;

здатність вчитися протягом усього життя [5].

Теоретико-методичні особливості викладання української мови як іноземної розглядаються у працях Б. Сокола, Я. Гладир, В. Корженка, І. Жовтоніжко, Т. Єфімової, А. Кулик, Т. Лагути, О. Тростинської, Г. Тохтар, М. Опанасюк, А. Чернової, О. Романової, Л. Бей.

До обговорення питання викладання української мови як іноземної наукова громадськість долучилася відносно недавно, оскільки співпраця з іноземними студентами тривалий час відбувалася не державною мовою. Харківські науковці Л. Бей та О. Тростинська зазначають, що в результаті «проведеного опитування ... лише 1 % іноземних студентів погоджується обрати мовою навчання українську, тому на підготовчих факультетах вивчається російська мова» [1, с. 42]. До того ж, переважна більшість теоретико-методологічних розробок викладання української мови як іноземної стосуються методичного забезпечення процесу викладання, а не впливу вивчення зазначеної дисципліни на особистість студента. Тому питання формування ключових компетентностей при викладанні вказаної дисципліни і до нині потребує розширення та поглиблення.

Мета статті – проаналізувати методичні та виховні напрацювання (досвід) А. С. Макаренка через призму викладання української мови як іноземної та можливість формування особистісних ключових компетентностей у студентів-іноземців при вивченні дисципліни «Українська мова як іноземна»

Викладення основного матеріалу із обґрунтуванням отриманих результатів

Поняття „компетентність” розуміємо у трактуванні української вченої О. Пометун, яка вважає, що компетентністю людини можна називати спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, яких набувають у процесі навчання, і які дають змогу людині визначати, тобто ідентифікувати й розв'язувати, незалежно від контексту (ситуації), проблеми, притаманні певній сфері діяльності. Сформовані компетентності людина використовує за потреби у різних соціальних та інших контекстах залежно від умов і потреб щодо здійснення різних видів діяльності. Компетентна людина застосовує ті стратегії, які здаються їй найприйнятнішими для виконання окреслених завдань. Управління власною діяльністю призводить до підвищення або модифікації рівня компетентності людини [9, с. 18].

Опанування будь-якою наукою передбачає високий рівень самоорганізації та самодисципліни. Засвоїти ж іноземну мову, перебуваючи поза межами рідного лінгвопростору і не дотримуючись постійності в роботі – неможливо. У праці «О моём опыте» Антон Семенович зазначає, що «дисципліна – це зв'язок, повне усвідомлення, ясність загального для всіх розуміння – як необхідно вчиняти, з ясною, дуже точною зовнішньою формою, яка не може бути спірна... Дисципліна не є метод і не може бути методом, оскільки як тільки вона перетворюється в метод, вона перетворюється в прокляття» [4, с. 84–85]. Ця думка стала підґрунтям для систематичної роботи студентів із повсякденним словниковим запасом:

щоразу на заняття із дисципліни «Українська мова як іноземна» слід дібрати кілька незнайомих (незрозумілих) слів, почутих у транспорті, у магазині, в лекційних аудиторіях; недисциплінований студент знижує рівень комунікативної, соціальної, загальнокультурної компетентності. Із зростанням самостійності у спілкуванні приходиться вищий рівень виконання завдань та комунікативної компетенції. Вищезазначений вид роботи та активна соціальна позиція підвищують рівень розвитку загальнокультурної, здоров'язберігаючої та громадянської компетенцій, адже при накопиченні відповідного словникового запасу обсяг отриманої та усвідомленої інформації зростає й можна поряд із граматичними та лексичними завданнями запропонувати студентам-іноземцям відвідування екскурсій, вистав, ознайомлючі візити до бібліотек, музеїв, інших закладів культури та дозвілля. А. С. Макаренко у статті «Про деякі проблеми теорії і практики виховання» [7, с. 84–85]. говорив, що навчання не є єдиним способом виховання: поряд із ним слід застосовувати й інші способи впливу на особистість із метою її соціалізації.

Продуктивне опанування українською мовою як іноземною передбачає роботу у колективі (групою чи парами, наприклад, при опрацюванні моно- чи діалогічних тем). Оскільки колектив, за А. С. Макаренком, є потужною виховуючою силою, що так само розвиває та виховує, тобто соціалізує особистість, то аудиторна та позааудиторна робота студентів із дисципліни «Українська мова як іноземна» сприяє формуванню соціальної та громадянської компетентностей.

В. Бучківська наголошує, що «важливе місце у моделі виховання А. С. Макаренка посідає і самовиховання. Свобода вибору особистістю тієї чи іншої моделі поведінки зумовлена самовихованням» [3, с. 5], тому активна самоосвіта, самоорганізація, правильний розподіл навчального часу та часу відпочинку, самовиховання при вивченні зазначеної дисципліни, впливають на формування не лише соціальної та громадянської, а й здоров'язберігаючої компетентностей.

При вивченні лексичних тем «Знайомство», «Мій робочий день», «Мій вихідний день», «У магазині», «У аптеці», «Дозвілля (на ковзанці, у кіно, у театрі, у музеї, у бібліотеці)», «Мої захоплення (спорт, кіно, рибалка, полювання, килимарство, вишивка)» викладач має можливість підкреслити важливість і необхідність підвищувати рівень соціальної, здоров'язберігаючої, громадянської компетентностей, уміння вчитися. Слушно у цьому ракурсі зауважує І Бех: постійне вправління у практичних способах дій призводить до розвитку досвідченості суб'єкта. За такого способу набуття досвідченості доцільно говорити про нижчий рівень компетентності особистості [2].

Ми погоджуємося із зауваженням А. Галецької, що «мовлення викладача українською мовою виконує дві важливі функції. По-перше, воно використовується для організації викладачем навчання та виховання на занятті. Тому воно повинно бути виразним, переконливим, грамотним, економним. По-друге, мовлення викладача української мови на відміну від викладачів інших предметів є засобом навчання, тобто стимулом, що спонукає до мовлення. Тому воно має бути зразковим, або нормативним; автентичним, тобто саме так сказав би у даній ситуації носій мови; адаптивним, тобто повинно відповідати можливостям та мовленнєвому досвіду студентів-іноземців; різноманітним за засобами вираження думки» [4]. Отже, власним прикладом викладач формує комунікативну компетенцію студента-іноземця. Доброзичливість, дипломатичність у спілкуванні, врівноваженість, взаємна довіра, відчуття рівноправності та поваги створює доброзичливу атмосферу заняття й переконає студента-іноземця не лише у необхідності вивчення предмета, а й, знову ж, допомагає соціалізуватися, адекватно відповідати на запити нової спільноти. Фактично, йдеться чи не про найголовніший макаренківський принцип взаємодії учителя (наставника) і учнів (студентів) – якомога більше вимогливості до учня, якомога більше поваги до нього.

У практику викладання навчальних дисциплін вищої школи в цілому та української мови як іноземної зокрема повинні вкорінитися такі методи аудиторної та позааудиторної роботи, які (за концепцією А. С. Макаренка) формують організований студентський колектив, створюють позитивні традиції та здоровий дух змагання.

Наприклад, при вивченні теми «Національна кухня» пропонуємо групі студентів поділитися на команди й назвати та записати на дошці українською мовою (дотримуючись правописних та графічних норм) назви національних страв держав, з яких приїхали студенти. За наявності технічних можливостей, як домашнє завдання, пропонуємо створити відеопрезентацію-розповідь про національну кухню рідної країни (при виконанні завдання студенти можуть об'єднуватися в мікрогрупи). Подібні завдання варто використовувати при вивченні лексично складніших тем: «Історія мого народу», «Культура мого народу», «Подорож моєю країною». Здобуті базові знання та навички можуть бути представлені на Святі рідної мови в навчальному закладі. Така перспективна лінія розвитку колективу та особистості в колективі, гра з навчальною метою, – як складові досвіду А. С. Макаренка, – продовжують формування комунікативної, соціальної, загальнокультурної, здоров'язберігаючої компетентностей, уміння вчитися.

Висновки. Отже, на підставі вищесказаного, стає очевидним важливість і значимість педагогічного досвіду А. С. Макаренка для формування ключових компетентностей студентів-іноземців при вивченні української мови як іноземної. Класичною та загальновідомою є думка видатного педагога про формування особистості ще у батьківській родині до 5 років, але й недооцінювати виховний та компетентнісформуючий потенціал української мови як іноземної при викладанні – іраціонально.

Важливою для студента та викладача є думка відомого педагога про те, що гуманізм полягає не в красивих словах і декларуванні, а у відповідальності, повсякденній копіткій роботі зі створення належних умов для здорового побуту, навчання, праці, освоєння професії, фізичного зростання і духовного росту молодої людини. Тобто взаємне толерантне ставлення один до одного усіх учасників навчально-виховного процесу підвищує не лише рівень кінцевого результату, а і ступінь задоволення викладача та студента від співпраці. Спільна робота у такому руслі сприяє формуванню ключових компетентностей особистості та позитивного іміджу України.

Очевидно, що при вдумливій підготовці та проведенні занять із дисципліни «Українська мова як іноземна»: опрацюванні відповідних текстів для читання та аудіювання, підборі граматичних завдань належного рівня складності та змістової наповнюваності, відповідних видів позааудиторної роботи – викладач мови сприяє формуванню ключових компетентностей особистості студента. А вдумливе та глибоке вивчення викладачем-мовником педагогічного досвіду А. С. Макаренка підвищує якість роботи філолога.

Список використаних джерел

1. Бей Л. Б. Проблеми викладання української мови різним категоріям іноземних студентів / Л.Б. Бей, О.М. Тростинська. // Вісник Харківського Національного університету ім. В. Н. Каразіна № 12.- С. 42-49
2. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. – Режим доступу: <http://www.ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html>
3. Бучківська В. В. Особистісно орієнтований підхід до виховання в педагогічній спадщині А. С. Макаренка.: Автореф. канд... пед. наук.. /В. В. Бучківська. – К., 2004. – 20 с.
4. Гелецька А. І. Методика викладання української мови як іноземної у вищих навчальних закладах. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/29_DWS_2011/Philologia/1_95313.doc.htm
5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И.А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос», – 2006. 5 мая <http://eidos.ru/jurnal/2006/0505.htm>
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики/ Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112с.
7. Макаренко А.С. О некоторых проблемах теории и практики воспитания//Педагогические сочинения: в 8 т. / АПН СССР; [редкол.: М. И. Кондаков, В. М. Коротов, С. В. Михалков, В. С. Хелемендик]. – М.: Педагогика, 1983–1986. – т.4.
8. Педагогіка / За ред. М. Д. Ярмаченка. К., – 1986. – 544с.

9. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під загальною редакцією О.В. Овчарук. – К.: „К.І.С”, 2004. – 112 с. – С. 16–26.

10. Тростинська О.М. Український лінгвокультурологічний аспект у викладанні російської мови іноземним студентам / О.М. Тростинська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Зб. наук. праць. – Харків: Константа, 2007. – Вип. 11. – С. 261–267.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2013

Якименко Н.

Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка, Україна

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ А. С. МАКАРЕНКО В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье раскрываются возможности формирования ключевых компетентностей при использовании педагогических взглядов А. С. Макаренко во время изучения украинского языка как иностранного.

Ключевые слова: компетентность, социальная, коммуникативная, общекультурная, гражданская компетентность, аудиторная, внеаудиторная работа.

Yakimenko N.

Poltava's National university of technical of the name of Yuriy Kondratuk, Ukraine

PEDAGOGICAL OPINIONS OF A. S. MAKARENKO AS A COMPONENT OF FORMATION KEY COMPETENCES DURING STUDYING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

In the article we scrutinize possibility of key competences for using pedagogical opinions of A. S. Makarenko during studying Ukrainian as a foreign language.

Keywords: competence, social, communication, general culture competence, audience, extracurricular.

УДК 377.5 14.35

МАРІЯ ЯКУБОВСЬКА

Українська академія друкарства, м. Львів

ПОЄДНАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ І ЇХНЯ ЗАГАЛЬНА КУЛЬТУРОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розглядаються проблеми культурологічної підготовки студентів технічних університетів. Аналізуються проблеми педагогічних інновацій у професійній освіті, результатом якої є формування особистості сучасного спеціаліста, реалізації його творчого потенціалу.

Ключові слова: культурологічна підготовка, педагогічні інновації, творчий потенціал, формування особистості, фактори культурологічної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких розглядається проблема. Культурологічна підготовка студентів набуває системного характеру завдяки працям В. Кременя, Н. Ничкало, О. Сухомлинської, І. Зязюна, М. Васильєвої. Дана проблема, на наш погляд, є складовою частиною сучасних педагогічних інновацій, які є основою для створення принципово нових освітніх технологій.

Сучасне суспільство гостро відчуває наслідки світових соціально-політичних та фінансово-економічних кризових явищ. Воно потребує „нової генерації” технічної інтелігенції. Об’єктивна реальність зумовлює суспільні очікування від професійної підготовки студентів технічних університетів, результатом якої повинні стати фахівці із осмисленими світоглядними позиціями, ґрунтовними професійними знаннями, високим рівнем загальної й професійної культури. З огляду на це й виникає необхідність звернення до життєвих підвалин, витоків найважливіших понять, зокрема такого глобального і ґрунтового як культура.

Процес навчання будується в основному на самостійній пізнавальній діяльності студента. Необхідно створити таке освітнє середовище, яке в максимальній мірі сприяло б розкриттю творчих здібностей студента. І тут, перш за все, необхідно створити такі умови, коли б потреба культурологічного розвитку студента стала його внутрішньою потребою; оскільки освоєння культури є не лише набутком певної суми знань, а і вміння співвідносити їх із практикою щоденного життя. Культурологічні знання не лише розширюють коло загальних інтересів студента, а й створюють умови для якісного підвищення його професійної підготовки.

Проблема формування різних граней культури знайшла широке відображення у зарубіжній та вітчизняній науковій думці. Досліджується філософія культури (П. Гуревич, В. Межуєв, С. Франк), соціологія культури (П. Струве), педагогіка культури (С. Гессен, І. Зязюн); культурологія як філософський феномен (Б. Кононенко та ін.). Питання виокремлення професійної культури фахівців різного профілю в структурі їхньої загальної культури вже привернули увагу чималої кількості дослідників, серед яких Л. Байкіна, Л. Гребенкіна, Л. Зеліско, І. Ісаєв, І. Сенча. Ці проблеми є складовою частиною культурологічної підготовки студентів технічних університетів. Сучасному етапові розвитку вітчизняної історико-педагогічної думки притаманна динамічна інтеграція знань, перевага надається комплексному, всебічному аналізу об’єктивних історичних явищ, домінантою наукових досліджень стає посилення зв’язків між науками. Важливо проаналізувати феномен культури як філософського, соціального і педагогічного явища і показати його роль у творенні педагогічних інновацій.

Мета статті: проаналізувати наукові погляди, наявні підходи до сутності феномену культури та дослідити роль культурологічної підготовки у процесі професійної підготовки студентів технічних університетів, у формуванні засад професійної самовизначеності майбутніх фахівців.

З-поміж величезної кількості наукових термінів сучасних гуманітарних наук „культура” належить до фундаментальних, і дійсно важко знайти ще категорію, яка містила б таку безліч змістових відтінків і використовувалася б у настільки різних контекстах.

Це досить складне і багатогранне явище, яке відображає всі сторони людського буття, тому його досліджують філософи, соціологи, культурологи, педагоги, чії наукові пошуки створили розмаїття визначень, інтерпретацій і трактувань поняття „культура”. Феномен культури, на думку відомого філософа В. Межуєва, полягає у творенні особистості людини в усьому багатстві її суспільних зв’язків і відносин [15, с. 67]. Науковець підкреслив, що в класичній філософії культура невід’ємна від розвитку: „дійсним змістом культури є розвиток самої людини, розвиток її творчих сил, відносин, потреб, здібностей, форм спілкування тощо” [14].

Питання формування особистості студента у процесі становлення його професійної кваліфікації на даному етапі онтогенезу (студентські роки), тісно пов’язані з формуванням його внутрішньої позиції, а саме з тим, що спрямованість у майбутнє стає основною мотиваційною діяльністю особистості. Студенти прагнуть зайняти внутрішню позицію індивідуальності, усвідомити себе як члена громадянського суспільства, визначити себе у світі, тобто зрозуміти себе й своє місце й призначення в житті.

Сучасні дослідження, присвячені тлумаченню культури і її ролі у формуванні духовного середовища суспільства, свідчать про постійно збільшуваний інтерес до цього

поняття. До нього звертаються у своїх доробках учені-культурологи, розуміючи її як специфічний спосіб організації й розвитку людської життєдіяльності, результатом чого є продукти матеріальної та духовної праці, система соціальних норм і установок, духовні цінності, сукупність відношень людей до природи, між собою і до самих себе [11].

Серед здобутків педагогічної науки заслуговує на увагу так звана „педагогіка культури”, яку розробив один із найбільш відомих і значних представників гуманістичної педагогіки першої половини ХХ століття, філософ С. Гессен [5]. Розглядаючи культуру, науковець прагнув витлумачити її зміст через зіставлення з іншими, почасти використовуваними замість неї визначеннями: цивілізація (господарство, техніка), громадянськість (право, державність), освіченість (наука, мистецтво, моральність, релігія), закріплюючи за кожним певний відтінок смислу. Ці поняття складають три прошарки в житті людини, а культура, на його думку, є їх сукупністю.

Дослідження феномену культури як філософського явища стало наскрізною темою багатьох мислителів ХХ століття. Культура є сукупністю абсолютних цінностей, які створило і створює людство, що складають його духовно-спільне буття. У даному випадку найголовнішою пружиною, що відкриває кожній людській індивідуальності дорогу до світу культурних цінностей є мистецтво; яке перестає бути лишень феноменом окремих одиниць, а стає мірилом духовного світу цілих поколінь. У сучасній педагогічній науці наголошується, що культура охоплює насамперед систему освіти та виховання, духовну творчість людини, і розуміють її як рівень освіченості, вихованості людей, а також ступінь оволодіння певною галуззю знань або діяльності [4].

Серед усіх видів мистецької діяльності література є найголовнішим чинником формування духовного світу, світогляду людської індивідуальності. Оноре де Бальзак наголошував, що “письменник повинен мати тверді переконання у питаннях моралі і політики, він повинен вважати себе вчителем людей, бо люди не потребують наставників, щоб сумнівалися” [1, с. 39].

Культурологічний мистецький процес другої половини ХХ ст. визначається передовсім переходом від модернізму до постмодернізму, а також потужним розвитком інтелектуальної тенденції, наукової фантастики, “магічного реалізму”, авангардистських явищ тощо. Загалом мистецтво другої половини ХХ ст. відрізняється особливим драматизмом. Духовне піднесення замінив трагізм загрози екологічної кризи та ядерної катастрофи. Чорнобиль став печальним символом епохи, який ніби вододілом розділив ХХ століття. Страх поселився у підсвідомості людей і не міг не мати впливу на свідомість людства. Стан комунікативного розриву вразив свідомість людини і виявив суперечності соціокультурної дійсності, яка була лише реакцією на процеси руйнації, закладені у духовному житті людства. Наче справджувалося пророцтво Лесі Українки у космогонічному філософському творі, яким є «Лісова пісня»: колообіг часу зупинився на черговому оберті, аби явити світові нову модель духовної культури.

Семантичне поле сучасної культури є еkleктично закроеним і вимагає великих вольових зусиль від особистості, аби знаходити силу протистояти загальній вакханалії псевдоцінностей. На арену культурологічного поля виходять псевдокультури, які полюють за душами людей. Навіть такі наче відвойовані в сучасній суспільній практиці є важливі поняття, як плюралізм думки, множинність світоглядів або паралельність естетичних практик є лише ареною продовжуваної боротьби. Власне повернення до міфології як системи художніх цінностей чи то в поезії (Ігор Римарук, Василь Герасим'юк), чи прозі (Ярослав Павлюк, Любомир Сенік, Богдан Мельничук) є не чим іншим, як потребує врятувати художню генетичність тексту як точку відліку для гуманістичного ідеалу. За судженням Віктора Гюго, «вірш – це оптичний фокус думки... Побудований у певний спосіб, він надає своєї виразності усьому тому, що інакше виявилось б малоістотним... Він робить тканину стилю тривкішою і тоншою. Це вузол, що закріплює нитку. Це пояс, який тримає вбрання й визначає всі його згортки» [4, с. 63]. Нерідко власне у віршованому тексті у вигляді метафоричного сегменту ми маємо можливість побачити найтонші тривання суспільного буття, найменші порухи цивілізації. Це своєрідне наукове

пророцтво, уbrane у вишуканість міфологемо-філософського тексту. Яскравим прикладом такого епохального культурологічного тексту є вірш Ігоря Римаука «Упродовж снігопаду». Врешті, снігопад тут є наче продовженням космогонії «Лісової пісні» Лесі Українки.

Кінець ХХ ст. викликав занепокоєння у багатьох представників культури. Відчуженість людини, зміна суспільних устоїв, бурхливий розвиток цивілізації, поставили нові запитання: що буде з людиною і світом, куди прямує суспільство, як відновити моральні цінності? Постреволюційні епохи, попри короткотривалі позірний розквіт, є часом занепаду. Занепади, як і народини, огорнуті в історії присмерком і безгомінням. Історія видає дивну цнотливість, що змушує її накидати сором'язливу опону на вади початків і потворність національних збочень...Традиціоналістська душа – це механізм довіри, бо вся її діяльність спирається на безсумнівну мудрість минулого. Раціоналістська душа руйнує ці підвалини довіри іншим авторитетом. Це віра в індивідуальну енергію, найвищий вияв котрої – розум. Але раціоналізм є непосильною спробою, поривом до неможливого. Намір заступити реальність ідеєю є чарівною ілюзією і приречений на неминучу поразку. Такий зухвалий задум трансформації історії залишає після себе присмак розчарування. Зазнавши поразки в своєму відчайдушному ідеалістичному пориві, людина геть втрачає певність в собі...» [5, с. 391-392].

До формування нової суспільної формації появляються передумови для формування нових соціальних груп. Твориться нова особистість. „Культура”, – наголошує І. Зязюн, – до недавнього часу не була осмислена педагогікою і включена в її науковий обіг. Дослідник, аналізуючи різноманітні аспекти співвідношення освіти і культури підкреслює, що у педагогіці „культура” використовується і як джерело, з якого черпається зміст освіти, і як соціальний регулятив, котрий відображує ціннісні продукти духовної і матеріальної діяльності людини, її властивості та якості як носія і творця культури, опанувати якою стає можливим завдяки освіті [12, с. 5].

Характеризуючи професійне навчання, наголошуємо, що важливе значення в його реалізації належить соціально-професійній спрямованості, а професійна самосвідомість є її інтегральною складовою.

Сучасна філософія виокремлює два основних підходи щодо тлумачення культури: аксіологічний – культура як система цінностей та діяльнісний – культура як специфічний спосіб людської життєдіяльності [1, с. 21-25]. У обох підходах існує чимало трактувань культури, однак найбільш повно поєднує їх здобутки і найбільш вираженим з погляду саме філософської специфіки розуміння культури є наступне: „Культура – це насамперед історично вироблені способи діяльності та продукти цієї діяльності, що мають позитивно-ціннісну значущість для суспільного прогресивно-гуманістичного розвитку” [6]. Якісний рівень культури передбачає трактування культури як якісного стану суспільства, рівня, ступеня, міри олюднення. Нормативний (соціологічний) пов'язує культуру з існуванням норм, правил поведінки людей, їхніми традиціями, звичаями. Духовно-особистісний передбачає певний рівень освіти й виховання людей (духовність, інтелігентність). Креативний визнає здобутки культури як результат творчої діяльності людей.

Багатогранність культури пояснюється її здатністю відображати всі зв'язки людини зі світом, суспільством а також різноманітні відносини, у які вона вступає, проте, незважаючи на безліч трактувань, можна виокремити основні поняття, тісно пов'язані з культурою – „творчість”, „діяльність”, „людина”, „особистість” та ін., адже „у тій мірі, у якій невичерпна та різноманітна людина, є багатогранною, багатоаспектною і культурою” [7, с. 17].

Загальна (базова, особистісна) культура проявляється в характері спілкування й творчій діяльності. Вона включає цілу низку компонентів: політичний, економічний, професійний, правовий, інтелектуальний, екологічний, моральний та інші компоненти; серед яких важливою для нашого дослідження є професійна культура, оскільки ми виходимо з того, що розкриття її сутності є кроком до розуміння феномену культури загалом.

Цілісне теоретичне вивчення поняття „професійна культура”, інтегрованого в практику фахової освіти, стало можливим нещодавно. У зв'язку з аналізом особливостей професійної діяльності фахівців різних профілів, вивченням їх професійних здібностей та майстерності ця проблема знайшла відображення в роботах Л. Байкіної, Н. Веселової, Л. Гребенкіної, І. Зязюна, І. Ісаєва, М. Ньюшенкової, І. Сенчі, М. Васильєвої та ін.

Наукові погляди щодо тлумачення професійної культури неоднозначні, оскільки дослідники розкривають її сутність із різних підходів: деякі дослідники пов'язують професійну культуру із „конкретним рівнем” або „сукупністю” здібностей, знань, умінь, навичок, необхідних для виконання спеціальної роботи (духовно-особистісний підхід) [13, с. 24]; інші натомість висвітлюють її зміст як інтегрований соціально значущий досвід відповідного професійного співтовариства, що переосмислюється й засвоюється у процесі розвитку та становлення особистісного культурного розвитку фахівця [8]. Окремі науковці розглядають професійну культуру як сукупність норм, правил і моделей поведінки людей, вважають її відносно замкнутою сферою, пов'язаною зі специфікою їхньої діяльності в сучасних умовах розподілу праці (нормативний підхід) [2], а деякі вважають, що це інтегральна якість, умова і передумова ефективної професійної діяльності, узагальнений показник професійної компетенції особистості, мета її професійного самовдосконалення (поєднання духовно-особистісного та креативного підходів) [12]. Поняття професійна культура не може бути відокремлене від поняття загальної культури свого часу. Розвій сучасної культури впливає на професійну культуру; і, у свою чергу, професійна культура є одним із чинників, які, наситившись розмаїттям загального духовного світу, творить особливий код естетики своєї доби.

Висновки. Таким чином, поняття „професійна культура” багатоаспектне, причому має місце розбіжність поглядів щодо її контексту, оскільки з одного боку, мова йде про загальні культурні основи професійної діяльності, з іншого – про її специфічні цінності, норми, стереотипи. Професійне самовизначення майбутнього професіонала-фахівця розглядаємо як поєднання набутих фахових знань у поєднанні з переконаннями, із світоглядними засадами, прагненням до самоусвідомлення і пошуком гармонії свого внутрішнього світу із триванням суспільного розвитку та розвитком громадянського суспільства.

Список використаних джерел

1. Бальзак О. Думки про мистецтво / Оноре Бальзак. – К.: Мистецтво, 1981. – 253 с.
2. Бичко А.К. Теорія та історія світової та вітчизняної культури: Курс лекцій. – К.: Либідь, 1992. – 392 с.
3. Веселова Н.Г. Социальное управление и элементы его культуры /Н.Г. Веселова; под ред. В.А. Трайнева. – М.: ИТК „Дашков”, 2002. – 302 с.
4. Ортега-і-Гассет. Епілог про розчаровану душу // Вибрані твори. – Київ: Основа, 1994. – С. 391–392.
5. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М, 1995. – 448 с.
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К., 1997. – 376 с.
7. Гуревич П.С. Философия культуры / П.С. Гуревич. – М., 1995. – 288 с.
8. Гюго В. Мистецтво і народ Віктор Гюго. – Київ: Мистецтво, 1985. – 336 с.
9. Диалектика деятельности и культура. – К.: Наук. думка, 1983. – 295 с.
10. Загаєвський А. У чужій красі / Загаєвський Адам. – Кальварія, 2008. – 190 с.
12. Зеліско Л. Культура як складова професійної підготовки особистості / Л. Зеліско // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2009. – №4. – С. 51–63
13. Зязюн І. Освітній простір культури в умовах сучасних інформаційних технологій / Іван Андрійович Зязюн // Рідна школа. – 2006. – № 5. – С. 3 – 6.
14. Ісаєв І.Ф. Теорія і практика формування професійно-педагогічної культури преподавателя школы / И.Ф. Исаев. – М., 1993. – 219 с.
15. Кононенко Б.И. Культурология в терминах, понятиях, именах : учеб. пособ. / Б.И. Кононенко. – М: Изд-во „Щит-М”, 1999. – 406 с.
16. Межуев В.М. Предмет теории культуры/ В.М. Межуев. – М, 1977. – С. 54 –73.
17. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учеб. пособ. / под ред. Л.К. Гребенкиной, Л.А. Байкіної. – 3-е изд, испр. и доп. – М., 2000. – 256 с.

Стаття надійшла до редакції 27.01.2013.

Якубовская М.

Украинская академия книгопечатания, г. Львов, Украина

**СОЧЕТАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ
УНИВЕРСИТЕТОВ И ИХ ОБЩАЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПРОБЛЕМА**

В статье рассматриваются проблемы культурологической подготовки студентов технических университетов. Анализируются проблемы педагогических инноваций в профессиональном образовании, результатом которой является формирование личности современного специалиста, реализации его творческого потенциала.

***Ключевые слова:** культурологическая подготовка, педагогические инновации, творческий потенциал, формирования личности, факторы культурологической подготовки.*

Jakubovska M.

Ukrainian Academy of Printing, Lviv, Ukraine

**THE COMBINATION OF TRAINING STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES AND THEIR GENERAL
CULTURAL TRAINING AS A PEDAGOGICAL PROBLEM**

The problems of cultural training of students of technical universities. The problems of pedagogical innovations in professional education, which results in the formation of modern identity specialist of his creativity.

***Keywords:** cultural training, pedagogical innovation, creativity, identity formation, cultural factors training.*

НАШІ АВТОРИ

Аксьонов Сергій Іванович, кандидат педагогічних наук, доцент ФГБОУ ВПО «Державний педагогічний університет імені Козьми Мініна», м. Нижній Новгород

Алхасов Яшар Каміль оглу, доктор філософії, м. Баку, Азербайджан
Асламова Марина Володимирівна, здобувач кафедри педагогічної майстерності та менеджменту ПНПУ імені В.Г. Короленка

Бабенко Марина Олегівна, старший викладач Красноармійського індустріального інституту ДВНЗ «Донецький національний технічний університет

Блоха Ярослав Євгенійович, асистент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Бобер Ілона Михайлівна, директор Кременчуцької гімназії № 5 імені Т. Г. Шевченка

Боловацька Юлія Ігорівна, асистент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Бондарук Яна Володимирівна, аспірант Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

Волошина Людмила Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри НІУ «Белгородський Державний Університет», Росія

Вялов Віталій Анатолійович, заступник завідувача з виховної роботи Лозівської філії Харківського автомобільно-дорожнього технікуму

Гальченко Дмитро Олександрович, аспірант Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

Геник Любов Ярославівна, кандидат педагогічних наук, доцент ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ

Гнезділова Кіра Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

Гриньов Станіслав Якович, аспірант Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Довга Тетяна Яківна, кандидат педагогічних наук, професор Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Долина Лариса Миколаївна, спеціаліст інспекторсько-методичної служби управління освіти і науки м. Дніпродзержинська

Дяченко-Богун Марина Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Дьяконов Геннадій Віталійович, доктор психологічних наук, професор Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Єгорова Анна Андріївна, студентка 4 курсу Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Жданова-Неділько Олена Григорівна – докторант Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Живага Оксана Анатоліївна, заступник директора гімназії № 39 м. Дніпродзержинськ

Зелюк Віталій Володимирович, кандидат педагогічних наук, ректор Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М.В. Остроградського

Зінченко Анна Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

Зрїтнєв Владислав Володимирович, аспірант Північно-Кавказького федерального університету, м. Ставрополь, Росія

Зрїтнєва Олена Ігорівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Північно-Кавказького федерального університету, м. Ставрополь, Росія

Іваниця Аліна Василівна, здобувач Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Ісаєнко Тетяна Костянтинівна, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка

Касярум Надія Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

Кирий Зоя Іванівна, магістрант Дніпропетровського гуманітарного університету

Клепко Сергій Федорович, доктор філософських наук, доцент, проректор з наукової роботи, завідувач кафедри Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М.В.Остроградського

Клімова Ніна Анатоліївна, директор комунального закладу СЗШ №4 імені А.С. Макаренка м. Дніпродзержинськ

Колос Юлія Зіновіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка

Конигіна Анна Василівна, здобувач Північно-Кавказького федерального університету, м. Ставрополь, Росія

Кононець Наталія Василівна, кандидат педагогічних наук, викладач вищої категорії, викладач-методист Аграрного коледжу управління і права Полтавської державної аграрної академії

Кочерга Галина Василівна, кандидат філологічних наук, доцент Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

Кравченко Ірина Олександрівна, педагог-організатор комунального закладу «Навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа-інтернат зі спеціальним відділенням для дітей, які потребують корекції розвитку – центр розвитку дитини «Гармонія» м. Дніпродзержинська»

Краєва Інна Юрійвна, кандидат педагогічних наук, доцент Сиктивкарського державного університету, Росія

Краєва Лаура Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент Сиктивкарського державного університету, Росія

Кращенко Юрій Петрович, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Кривошапка Ірина Василівна, аспірант Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Кудря Микола Миколайович, кандидат педагогічних наук, ст. викладач Бориспільського інституту муніципального менеджменту при МАУП

Кузьменко Наталія Юрійвна, студентка 4 курсу Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Кузьмич Вячеслав Кузьмович, здобувач Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Куліш Сергій Миколайович, кандидат історичних наук, доцент Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна

Куторжевська Оксана Анатоліївна, аспірант Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Лаппо Ірина Миколаївна, асистент Красноармійського індустріального інституту ДВНЗ «Донецький національний технічний університет»

Лебедик Леся Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського університету економіки і торгівлі

Лелюх Інна Олександрівна, аспірант Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького;

Литкіна Олена Василівна, здобувач ФГБОУ ВПО «Комі державний педагогічний інститут», м. Сиктивкар, Росія

Малаканова Лариса Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Мельничук Сергій Гаврилович, доктор педагогічних наук, професор Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Миколайчук Марина Миколаївна, магістр управління проектами, працівник Аграрного коледжу управління і права Полтавської державної аграрної академії

Моїсеєнко Лариса Миколаївна, кандидат історичних наук, доцент Красноармійського індустріального інституту Вищого державного навчального закладу «Донецький національний технічний університет»

Морзун Володимир Федорович, кандидат психологічних наук, професор Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Новік Сергій Миколайович, аспірант Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Овчинникова Тетяна Миколаївна, заступник директора комунального закладу «Навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа-інтернат зі спеціальним відділенням для дітей, які потребують корекції розвитку – центр розвитку дитини «Гармонія» м. Дніпродзержинська»

Орлова Лариса Дмитрівна, доктор біологічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Остапенко Анна Костянтинівна, аспірант Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

Охромій Галина Василівна, професор Українського державного хіміко-технологічного університету, професор Дніпропетровського гуманітарного університету

Попович Олексій Петрович, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Рацул Анатолій Борисович, кандидат педагогічних наук, професор Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Рейдало Віталіна Станіславівна, аспірант Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

Рінкман Віра Іванівна, завідувач Лозівської філії Харківського автомобільно-дорожнього технікуму

Романович Світлана Вячеславівна, кандидат історичних наук, доцент Орського гуманітарно-технологічного інституту (філії) Оренбурзького державного університету, Росія

Самодрін Анатолій Петрович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Кременчуцького інституту Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

Саннікова Ніна Георгіївна, кандидат педагогічних наук, доцент Російського державного професійно-педагогічного університету, м. Єкатеринбург, Росія

Сорокіна Галина Юріївна, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Старцева Ольга Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри КДПІ, почесний працівник вищої професійної освіти Російської Федерації, м. Сиктивкар, Республіка Комі, Росія

Стежко Григорій Петрович, кандидат філософських наук, доцент Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Стежко Юрій Григорович, кандидат педагогічних наук, асистент Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Степура Юлія Григорівна, асистент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Стрельников Віктор Юрійович, доктор педагогічних наук, професор Полтавського університету економіки і торгівлі

Стріхар Оксана Іванівна, кандидат мистецтвознавства, доцент Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

Тарасевич Ніна Миколаївна, кандидат педагогічних наук, професор Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Ткаченко Вадим Володимирович, викладач Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

Ткаченко Катерина Олександрівна, аспірант Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

Томашевська-Прядун Світлана Олександрівна, аспірант Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Уваровська Ольга Валентинівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри Сиктивкарського державного університету, Росія

Уйсїмбаева Наталія Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Федій Олександр Анатолійович, кандидат педагогічних наук, старший викладач Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Фролов Анатолій Аркадійович, доктор педагогічних наук, професор, науковий консультант дослідницької лабораторії «Виховна педагогіка А.С. Макаренка» Нижегородського державного педагогічного університету імені Козьми Мініна

Харченко Віталій Євгенійович, викладач вищої категорії Лозівської філії Харківського автомобільно-дорожнього технікуму

Шебітченко Антоніна Петрівна, кандидат філософських наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Шевченко Юлія Олександрівна, працівник аграрного коледжу управління і права Полтавської державної аграрної академії

Шевченко Юрій Андрійович, кандидат педагогічних наук, доцент Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

Шемігон Роман Павлович, здобувач вченого ступеня кандидата педагогічних наук Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

Школяр Сергій Петрович, кандидат технічних наук, директор Полтавського державного центру науки, інновацій та інформатизації

Юркова Тетяна Федорівна, кандидат педагогічних наук, доцент Херсонського державного університету

Якименко Наталія Олегівна, старший викладач Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка

Якубовська Марія, доцент Української академії друкарства, м. Львів.

ЗМІСТ

№ п/п	Автор(и)	Назва статті	Ст.
1.	Аксьонов С.	Виробничо-господарське виховання російських школярів у контексті ФГОС і спадщини А.С. Макаренка	
2.	Алхасов Я.	Зміст і структура куррикулуму як нової моделі навчання в Азербайджанській республіці	
3.	Асламова М.	Виховання особистісних якостей майбутнього лікаря як педагогічна проблема	
4.	Бабенко М.	Актуалізація педагогічних методів А.С.Макаренка у навчально-виховному процесі вищої технічної школи	
5.	Боловацька Ю.	Культурно-дозвіллева діяльність як складник цілісного виховного середовища ВНЗ	
6.	Бондарук Я.	Вплив професійних стандартів для вчителів на навчальні досягнення учнів у США	
7.	Волошина Л.	Про проблеми підготовки майбутніх педагогів до інноваційної діяльності в системі дошкільної освіти	
8.	Гальченко Д.	Про модель реалізації професійної компетентності студента – майбутнього учителя	
9.	Геник Л.	“Варіант Білавича”: ідеї А. Макаренка в ринкових умовах	
10.	Гнізділова К.	Корпоративна культура і соціально-психологічний клімат педагогічного колективу	
11.	Гриньов С.	Педагогічні основи виховання у працівників підприємств техніки безпеки життєдіяльності	
12.	Дьяконов Г.	Архитектура времени в педагогической системе А.С. Макаренко	
13.	Довга Т.	Феномен взаємного виховання: сучасна проекція досвіду А.С. Макаренка	
14.	Дяченко-Богун М.	Виховання як технологія в науково-педагогічній теорії і практиці А.С. Макаренка	
15.	Жданова-Неділько О.	Майстерність педагогічного діалогу як основи дидактичної комунікації при підготовці майбутнього вчителя	
16.	Живага О. Долина Л.	Ідеї А.С. Макаренка в контексті сучасного підходу до створення виховної системи освітнього закладу	
17.	Зелюк В.	Педагогіка А. Макаренка в контексті збагачення культури вчителя	
18.	Зінченко А.	Аксіологічна складова комунікативної толерантності майбутнього педагога у контексті вимог А.С. Макаренка до виховання	

19.	Зрітнєва О. Зрітнєв В.	Психологічні передумови виникнення громадянського суспільства	
20.	Іваниця А.	Особливості сімейного виховання студентської молоді	
21.	Ісаєнко Т.	Виховання моральної культури особистості засобами мови	
22.	Касярум Н.	Освітній простір: становлення поняття	
23.	Клепко С.	Мажор філософії освіти	
24.	Клімова Н.	Ідеї А.С. Макаренка в світлі сучасних підходів до виховання особистості	
25.	Колос Ю.	Зміст професійної компетентності вихователя у педагогічній спадщині А.С. Макаренка	
26.	Кононець Н.	Інформаційно-освітнє середовище як дидактична основа для ресурсно-орієнтованого навчання студентів в аграрному коледжі	
27.	Конигіна А.	Функціональна зумовленість правової компетентності соціального працівника	
28.	Кочерга Г.	Макаренківська педагогіка в культурно-освітньому вимірі	
29.	Краєва Л., Краєва И.	Підвищення кваліфікації фахівців освітньої галузі	
30.	Кращенко Ю.	Емоційно-ціннісний критерій вихованості лідерських якостей майбутніх учителів у системі студентського самоврядування	
31.	Кривошопка І.	Навчальні та виховні чинники формування толерантності майбутнього викладача під час навчання в магістратурі	
32.	Кудря М.	Концепція модельного освітнього кодексу для держав – учасників СНД	
33.	Кузьмич В.	Гуманістичне виховання особистості у педагогічній спадщині А. Макаренка та В. Сухомлинського	
34.	Куліш С.	Сучасні дослідники про значущі напрями діяльності Імператорського Харківського університету в дореволюційний час	
35.	Куторжевська О.	Інноваційна діяльність як соціально-педагогічна проблема	
36.	Лаппо І.	Застосування принципів гуманістичного та ціннісно-орієнтованого підходу педагогічної системи А.С. Макаренка у контексті сучасного формування особистості	
37.	Лебедик Л.	Використання педагогічної спадщини А. С. Макаренка у проектуванні змісту підготовки магістрів педагогіки вищої школи	
38.	Лелюх І.	Проблеми естетичного виховання в педагогічній	

		спадщині Н.Волошиної та А.Макаренка	
39.	Лыткина Е.	Регіональні особливості формування толерантності у підлітків в умовах полікультурного виховання на прикладі Республіки Комі	
40.	Малаканова Л., Сорокіна Г.	Визначення ролі та компетенцій учителя в особистісно орієнтованій освіті	
41.	Мельничук С.	Естетична освіта в педагогічній спадщині А.С.Макаренка	
42.	Миколайчук М., Шевченко Ю.	Проблема виховання і розвитку особистості на основі соціально-педагогічних ідей А.С.Макаренка	
43.	Моїсеєнко Л.	Ідеї А.С. Макаренка в світлі сучасної педагогіки	
44.	Моргун В.	Парадокси педагогічного гуманізму, або як любити дітей за Антоном Макаренком та Янушем Корчаком	
45.	Новік С.	Проблема відповідальності особистості перед собою і колективом у педагогічному спадку А.С. Макаренка	
46.	Овчіннікова Т. Кравченко І.	Виховний потенціал учнівського самоврядування у школі інтернатного типу: сучасність та історико-педагогічний досвід	
47.	Орлова Л.	Формування цілісного уявлення про динамічні процеси в природі при підготовці вчителя біології	
48.	Остапенко А.	Сутність і зміст управління проектами та особливості технології організації проектної діяльності майбутніх фахівців з міжнародної економіки	
49.	Охромій Г., Кірій З.	Семья как платформа формирования уровня тревожности у детей дошкольного возраста	
50.	Попович О.	Загальнопедагогічні завдання діяльності сучасних дитячо-юнацьких спортивних шкіл	
51.	Рацул А.	Проблема сімейного виховання в педагогічній концепції А.С.Макаренка	
52.	Рейдало В.	Професійна компетентність майбутнього викладача вищого Навчального закладу як основа педагогічної майстерності: погляди А.С. Макаренка та сучасної освіти	
53.	Рінкман В., Вялов В., Харченко В.	Запровадження інноваційних технологій при викладанні історії	
54.	Романович С.	Сучасне прочитання А.С. Макаренка з питання виховання безпритульників	
55.	Самодрин А. Бобер І.	В.І. Вернадський, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський: шлях до розумної школи	
56.	Саннікова Н.	Програмно-цільове управління процесом виховання у теорії і практиці А.С. Макаренка	
57.	Старцева О.	Світ дитинства є дзеркальним відображенням дорослого стану нашого суспільства	
58.	Стежко Ю.,	До питання вибору стандарту освіти	

	Стежко Г.		
59.	Степура Ю.	Адаптація дитини до умов шкільного середовища засобами естетотерапії	
60.	Стрельников В.	Розвиток започаткованої А.С. Макаренком теорії проектування дидактичних систем	
61.	Стріхар О.	Основні принципи навчання дітей музичному мистецтву	
62.	Тарасевич Н., Єгорова А. Кузьменко Н.	А.С. Макаренко в контексті професійної компетентності майбутнього вчителя	
63.	Ткаченко В.	Змістово-структурові аспекти поняття «здоров'язбережувальні технології»	
64.	Ткаченко К.	Особливості професійно-комунікативних якостей учителя початкових класів	
65.	Томашевська-Прядун С.	Батьківський авторитет у вихованні дітей: педагогічні концепції А.С. Макаренка у соціокультурному просторі Японії	
66.	Уваровская О.	Проектування оцінних засобів формування і виміру компетенцій педагогічної діяльності в класичному університеті	
67.	Уйсімбаева Н.	Ідеї А.Макаренка в світлі сучасних підходів до особистісно орієнтованого виховання особистості	
68.	Федій О.	Якісні показники демографічної характеристики населення у методиці навчання географії	
69.	Фролов А.	Методологія педагогіки А.С. Макаренка (основні риси)	
70.	Шебітченко А., Блоха Я.	Гуманістичні тенденції творчості В.Г. Короленка і А.С. Макаренка	
71.	Шевченко Ю.	Підготовка майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дітей та молоді	
72.	Шемигон Р.	Застосування виховної системи А.С. Макаренка при роботі з девіантними дітьми	
73.	Школяр С.	Деякі концептуальні підходи та проблеми підготовки майбутніх менеджерів до маркетингової діяльності	
74.	Юркова Т.	Гуманістичні основи навчально-виховного процесу в творчій спадщині А.С. Макаренка	
75.	Якименко Н.	Педагогічні погляди А.С. Макаренка як складова формування ключових компетентностей при вивченні української мови як іноземної	
76.	Якубовська М.	Поєднання професійної підготовки студентів технічних університетів і їхня загальна культурологічна підготовка як педагогічна проблема	