

PostMethodika

№ 5 (102), 2011

ISSN 1815-3194



Рік освіти та інформаційного
суспільства



Postmethodika



"Сто відсотків" інформатизації української освіти

2011 рік Указом Президента України від 30.09.2010 р. оголошено Роком освіти та інформаційного суспільства (про це, зокрема, йдеться в статті В. В. Зелюка на С. 41–43), започатковано державну цільову програму впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій "Сто відсотків", затверджену постановою Кабміну України 13 квітня 2011 р., адже рівень інформатизації українського суспільства порівняно з розвинутими країнами Заходу становить лише 2 – 2,5 відсотка. Інформаційне суспільство – різновид постіндустріального суспільства, де вся сукупність суспільних відносин відбувається на засадах широкого використання інформаційних комунікаційних технологій. Приведення освітньої системи у відповідність до потреб і можливостей інформаційного суспільства – це інформатизація освіти.

Присвячуючи цей номер "ПМ" інформатизації української освіти, ми біблійною історією про недобудовану Вавилонську вежу застерігаємо від поширеної помилки розуміти інформатизацію освіти як упровадження в навчальний процес лише ІКТ та водночас від суспільного хаосу, спричиненого змішанням мови, який упорядковують саме освіта та інформатизація (див. статтю В. В. Шкоди на С. 10 – 15). Без інформатизації не уявити сучасні механізми державного управління цією сферою, які досліджуються у статті Л. В. Пшеничної (С. 46 – 52). Без інформатизації не розбудувати освіту сталого розвитку, на що спрямовано ідею експериментального дослідження дійсного члена НАПН України В. Р. Ільченко (С. 16 – 17) у новій рубриці ПМ "Проект". На інформатизації базуються педагогічні вимірювання (див. статтю Н. С. Прокопенко на С. 24 – 28) та рівневе навчання (див. статтю Л. І. Підоріної на С. 29 – 32). У полі інформатизації освіти функціонують різні поняття парадигми освіти (див. статтю С. Ф. Клепка, С. 2 – 9). Інформатизація освіти вимагає від педагогів і вчених оволодіння потоками інформації. Про досвід у цій справі члена-кореспондента НАПН України А. М. Бойко розповідає стаття Л. В. Литвинюк (С. 18 – 23). А видатний макаренкознавець Г. Хіллів у примітках до видання стенограм усіх відомих на сьогодні публічних виступів А. С. Макаренка у період із 1936 по 1939 рр. (С. 52 – 58) демонструє віртуозність роботи з історичною інформацією.

Словом, будь-який аспект освіти перебуває нині в полі вироблення і передачі інформації, зокрема й таких новітніх процесів як дистанційна освіта, мобільне навчання, відео-уроки, IP-телефонія, вебінари. Активніше освоювати і впроваджувати ці новації закликає читачів редакція "ПМ", на сторінках якого, як і на сайті це нове завжди для них доступне.

ВИДАВЦІ:

Головне управління
освіти і науки
Полтавської обласної
державної адміністрації

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

РЕДАКЦІЙНА РАДА:

В.В.Зелюк (голова),
А.І.Бардаченко, С.Ф.Клепко,
М.В.Гришова,
Н.М.Барболіна, І.О.Кіптілий

РЕДКОЛЕГІЯ:

О.А.Білоусько, А.М.Бойко,
Б.П.Будзан, М.С.Вашуленко,
М.В.Гришова, В.В.Громовий,
К.Ж.Гуз, М.Б.Євтух,
В.В.Зелюк, В.М.Золотухіна,
І.А.Зязюн, В.Р.Льченко,
В.Г.Кремень, О.М.Кривуля,
М.Д.Кулгасва, В.С.Лутай,
О.О.Мамалуй,
В.І.Мирошниченко,
В.Ф.Моргун, Л.І.Нічугоська,
Н.М.Тарасевич, Г.Хіллїг

Головний редактор:

С. Ф. Клепко

Відповідальний секретар:

І. О. Кіптілий

Літературні редактори:

О. Є. Козлов, О. В. Стоцька,
С. І. Переломов

Технічний редактор,

макет та верстка:

Т. В. Шарлай

Оператор:

Н. Ю. Землякова

Відповідальність за підбір і виклад
фактів у підписаних статтях
несуть самі автори. Висловлені в
цих статтях думки можуть не
збігатися з точкою зору редколегії.
Рукописи не горять, але і не повер-
таються.

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ:

36029, Полтава,
вул. Жовтнева, 64
(05322) 7-26-08;
тел./факс: 50-80-85
e-mail: redpm@pei.poltava.ua
http://www.ipe.poltava.ua

Реєстраційне свідоцтво:

серія КВ №12233-1117 ПР
від 23 січня 2007 р.

© ПОШПО

Підписано до друку 28.10.2011

Формат 60x90/8.

Ум. друк. арк. 9,6.

Тираж 300.

ТОВ "АСМІ"

вул. Міщенка, 2,
м. Полтава, 36011
тел. (0532) 56-55-29, 61-50-69

Постановою Президії ВАК
України від 31.05.2011, №1-05/5

"ПМ" включено у перелік
наукових видань, у яких можуть
публікуватися основні
результати дисертаційних робіт.

Журнал "ПМ" № 5 (102), 2011 р.
підписано до друку за рішенням
вченої ради ПОШПО (протокол
№ 5 від 27.10.2011 р.).

ISSN 1815-3194

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

Едукологічні репрезентації знань: парадигми освіти

С. Ф. Клепко 2

"Сойдем же и смешаем там язык их..."

В. В. Шкода 10

ПРОЄКТИ

Модернізація змісту загальної середньої освіти України на засадах
освіти для сталого розвитку: начерк проекту експериментального
дослідження"

В. Р. Ільченко 16

ЛЮДИНА В РУСІ

Сходження до вершин педагогічної науки: від учителя до члена-
кореспондента НАПН України

Л. В. Литвинюк 18

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ

Педагогічні вимірювання в історичній ретроспективі

Н. С. Прокопенко..... 24

Рівневе навчання географії для професійної орієнтації учнів

Л. І. Підоріна 29

Соціально-педагогічна підтримка технології виховної діяльності
сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах
регіонального виміру

Д. О. Чернишов 33

МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ

Про освітню діяльність на Полтавщині в контексті щорічного
Послання Президента України до Верховної Ради України

В. В. Зелюк 43

Механізми державного управління сферою освіти

Л. В. Пшенична..... 46

РЕПРОВОДУМІКА

На путях к научной биографии А. С. Макаренко (окончание)

Г. Хиллиг 53

СЛОВО ПСИХОЛОГА

Вживання психоактивних речовин учнями: стан проблеми та
орієнтири її розв'язання

Я. В. Сухенко 59

Аналізується використання поняття "парадигма освіти" в освітньому дискурсі і застерігається від вільного його трактування. Пропонується кунівське визначення поняття "парадигма" покласти в основу використання поняття "парадигма освіти" як однієї з форм едукологічних репрезентацій знань.

Анализируется использование понятия "парадигма образования" в образовательном дискурсе и предостерегается от свободной его трактовки. Предлагается куновское определение понятия "парадигма" положить в основу использования понятия "парадигма образования" как одной из форм эдукологических репрезентаций знаний.

The use of the education paradigm concept in the educational discourse is analyzed, and a liberal interpretation of it is cautioned against. T. Kuhn's definition of the paradigm concept is suggested to be taken as a basis for the use of the education paradigm concept as one of the forms of the educological representations of knowledge.



УДК 37.013.73

ЕДУКОЛОГІЧНІ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ЗНАТЬ: ПАРАДИГМИ ОСВІТИ

С. Ф. Кленко

Обговорення моделей систем освіти переплітається з дискусією про освітні парадигми. Цим терміном позначають як сукупність найзагальніших уявлень щодо принципів організації освітніх систем, так і спосіб діяльності конкретного педагогічного співтовариства певної епохи. Цей термін скальковано з кунівського поняття наукової парадигми. Останнє передбачає: 1) загальні принципи діяльності вчених, визначені культурні стандарти, еталони, що є зразками при вирішенні дослідницьких завдань; 2) визнані всіма наукові досягнення, що протягом певного часу надають науковому співтовариству модель постановки проблем та їх розв'язань. Термін "парадигма" в такому розумінні став надзвичайно популярним в освітньому дискурсі, але водночас розпочався процес втрати його первісного змісту і на сучасному етапі терміном "парадигма" переважно може бути названо будь-які концептуальні побудови.

Традиція пошуку синтезу, цілісності різноманітних сторін людини і суспільства є сутнісною для культури і збігається з внутрішньою тенденцією її розвитку. У цій традиції "парадигмальні зрушення" в гуманітарному знанні у 1960-х рр., пов'язані з проблематизацією явищ, безпроблемних із погляду "нормальної науки" (Т. Кун), формування конструкціоністської парадигми у полеміці з "есенціалізмом" і "примордіалізмом", вивчення пізнавальних, мовних і соціальних практик у взаємообумовленій єдності привели до розуміння репрезентації знань як внутрішньо складного, драматичного, творчого акту (С. Холл) [1],

а також і пошуку освітніх парадигм як орієнтирів для виходу суспільства на якісно новий рівень мислення й діяльності. Проте Б. М. Фішер (1967) встановив, що основні педагогічні парадигми, які було виділено, – традиційна, особистісно зорієнтована, соціальної ефективності і соціальної меліоризм (меліоризм – ідеалістичний погляд на добро і зло, коли зло визнається неминучим, але вважається можливим поступове розширення сфери добра) швидше є міфами сучасного індустріального суспільства, ніж реальними системами освіти [2]. Проте парадигмальний дискурс в освіті здавався і далі вважається засобом удосконалення освітніх систем і реальних на-вчальних закладів. Визнається, що в історії освіти і педагогічної думки має місце поліпарадигмальність – одночасне співіснування різних соціокультурних освітніх парадигм. Геоцентрична, соціоцентрична, натурцентрична і антропоцентрична парадигми – результат віддзеркалення і актуальної культури у певній точці "простору і часу", і "зіткнення" традиційної й інноваційної стратегій при переході від одного типу культури до іншого. Взаємозв'язок моделей освітнього процесу і педагогічних парадигм, концептуальні освітні моделі кладуться в основу поліпарадигмальної систематизації педагогічних знань, тому варто встановити, наскільки модельно-парадигмальна репрезентація знань про освіту відповідає нормам наукової репрезентації знань.

У перекладі з давньогрецької слово "парадигма" означає "зразок". У філософії це поняття поширилося після інтерпретації

парадигми як "визнаних усіма наукових досягнень, що протягом визначеного часу надають науковому співтовариству модель постановки проблем та їх рішень" [3, Кун Т., 1962, С. 11]. Розвиваючи ідеї Т. Куна, С. Гроф у широкому розумінні визначає парадигму як "набір переконань, цінностей і технік, що їх поділяють члени наукового об'єднання" [4]. Таке об'єктивістське розуміння наукової парадигми як формату репрезентації наукових знань транслювалося у педагогічні науки й освіту загалом. Так, К. В. Бондаревська, С. В. Кульневич обґрунтовують поняття парадигми у педагогіці (педагогічна парадигма) як "усталену, що стала звичною, точку зору, визначений стандарт, зразок у розв'язанні освітніх і дослідницьких завдань" [5, С. 217]. Г. Б. Корнетов трактує педагогічну парадигму освіти як "сукупність стійких повторюваних сенсотвірних характеристик, що визначають сутнісні особливості схем теоретичної і практичної педагогічної діяльності і взаємодії в освіті незалежно від ступеня і форм їхньої рефлексії" [6, С. 66]. На думку цього ж автора, "педагогічні парадигми концептуально осмислюють визначені базові моделі освіти, описуючи та інтерпретуючи їх із педагогічної точки зору як модель педагогічного процесу в термінах і поняттях педагогіки як особливої галузі наукового знання" [там само].

Найбільш відповідне кунівському поняттю наукової парадигми визначення освітньої парадигми, на наш погляд, подає С. А. Смірнов (1996), розуміючи її як певний спосіб існування культури й усередині неї як форми і способу відтворення людиною власних вроджених життєвих ресурсів: "Освітня парадигма – це не просто власне метод навчання в школі, а тип буття і мислення, що панує в той чи інший період життєдіяльності людини і базується на деяких опорних принципах. Освітня парадигма укорінена в онтології людини. За філософією освіти приховується глибинна антропологічна й онтологічна парадигма. Якщо ми хочемо щось зробити в освіті, то повинні її зрозуміти саме як онтологічний процес, процес умирання і зародження нових форм буття і мислення, а не просто щось, що відбувається в школах і ВНЗ" [7, С. 64].

Як показує М. І. Романенко (2003), у сучасних умовах здійснюються численні спроби синтезувати кунівський підхід до науки та традиційно-філософський. Потрібно погодитися з висновками М. І. Романенка щодо стану розроблення проблеми філософсько-освітньої парадигми у вітчизняній науці, а саме – що "поняття парадигми вживається переважно не строго термінологічно", "використовується як синонім понять "ідея", "концепція" тощо, а історико-генезисний аналіз філософсько-освітніх парадигм зводиться здебільшого до аналізу

трьох конкурентних історичних типів філософсько-освітньої парадигми (просвітницької, індустріальної та постіндустріальної) в сучасних умовах [8, С. 12].

Водночас М. І. Романенко вважає, що парадигму освіти створює філософія освіти: "Узагальнююче-рефлексивна та проєктивно-спрямовуюча функції філософії освіти по відношенню до розвитку освітньої системи проявляються в тому, що вона створює її парадигму – змістовно та формально інтегровану сукупність найбільш загальних засадничих системостворюючих ідей та принципів, що визначають теоретико-методологічні та світоглядні основи освітньої практики та педагогічної теорії. Філософсько-освітня парадигма є квінтесенцією філософсько-освітнього знання, саме на цьому рівні досягається його цілісність та взаємообумовленість окремих напрямів та структурних компонентів, а також кристалізується соціокультурна функціональність даної сфери знань. Із змістовного боку філософсько-освітня парадигма ґрунтується на узагальненні основних підходів до вирішення свого проблемного поля у всіх його аспектах, за винятком внутрішніх проблем ґносеологічного характеру" [там само, С. 7].

Н. Л. Коршунова, досліджуючи вживання поняття "парадигма" в освіті, дійшла висновку, що в "обстановці посилення антифундаменталістських тенденцій не тільки на практиці, але і в науці висування самого поняття освітньої парадигми, в основи якого може бути покладено суперечливі концепції, ... що набувають статусу належного, є помилковим. Воно загрожує повною втратою цільових орієнтирів і посиленням понятійного, термінологічного і концептуального хаосу". Н. Л. Коршунова вважає, що "парадигму не можна розробити", ніяку парадигму не може бути упродовжено", вона не може поширюватися у декларативний спосіб. Із цих позицій цілком небезпідставно можна стверджувати, що висування принципу поліпарадигмальності несе в собі антифундаменталістський, саморуйнівний заряд. Лише на основі вільного обговорення можна прийти до згоди у виборі методологічних норм. Сьогодні немає кращої спільної мови для сполучення різних поглядів на питання освіти і науки про неї, ніж мова цінностей" [9, С. 17–18].

Погоджуючись з думкою Н. Л. Коршунової про те, що "парадигму не можна розробити", усе ж апеляція дослідниці до "мови цінностей" як найкращої спільної мови інтеграції науки про неї нам видається недостатньою і навряд чи продуктивною. Проведений нами аналіз аксіології освіти показує, що ціннісна репрезентація освіти за умов плинності самого поняття "цінності" і "переоцінки цінностей" є непродуктивною [10]. Маємо знайти для еду-

кології не лише аксіологічні підстави, а й онтологічні, епістемологічні та методологічні [11].

Аксіологічний дискурс в освіті, до речі, і породжує "парад парадигм" в освіті, на який вказує В. В. Краєвський у післямові до статті Н. Л. Коршунової і який нагадує ту ж безліч непедагогік і педагогік (гуманна педагогіка, педагогіка самовизначення, педагогіка модальності, біблійна педагогіка, педагогіка ототожнення, інтегральна педагогіка, театральна педагогіка, бібліотечна педагогіка, непедагогіка, педагогіка розвитку, педагогіка світу, педагогіка середовища, ембріональна педагогіка (педагогіка ще не народженої дитини), "акселератна", музейна педагогіка, педагогіка художнього музею тощо), наступ яких В. В. Краєвський свого часу піддавав справедливій критиці. "Схоже, історія повторюється. Тоді була педагогіка, тепер – парадигма" [12].

Один із провідних теоретиків семіотики Ролан Барт (1915 – 1980) зауважував: "Поняття парадигми є, очевидно, істотним для з'ясування того, що таке структуралістське бачення: **парадигма – це по можливості мінімальна множина об'єктів (одиниць), із якої ми запитуємо такий об'єкт чи одиницю, який хочемо наділити актуальним змістом**" [13]. Парадигмальний парад в освіті – це і є пошук, за словами Р. Барта, мінімальної множини об'єктів (одиниць), із якої ми запитуємо такий об'єкт чи одиницю, який хочемо наділити актуальним змістом. Дискурс в освіті про парадигми зводиться до визначення "структуральною людиною" освітніх одиниць та з'ясування правил взаємного з'єднання. Проте на відміну від бартівського підходу до поняття парадигми, в освітньому дискурсі "діяльність із монтування" парадигм передуює "діяльності із запитування", а остання, як відомо, за М. Гайдеггером, є прерогативою філософського дискурсу.

Та незважаючи на застереження Н. Л. Коршунової, що "парадигму не можна "розробити", що ніяку парадигму не може бути "упроваджено", вона не може поширюватися у декларативний спосіб", парадигми для освіти і далі розробляють і конструюють. Наприклад, І. М. Степанова розробляє "парадигму інтегративного есенціалізму, відповідно до якої сутність людини є інтегративною, що поєднує всі складові в людині" і "парадигму стратегії освіти цілісної людини" [14]. На її думку, "панівні на різних етапах розвитку історико-філософського знання образи людини є парадигмами, роль яких аналогічна ролі парадигм у науці і які характеризують етапи розвитку філософської антропології" [15, С.14 – 15].

Аналогічно М. І. Романенко вважає: "Нове становище системи освіти в сучасному суспільстві вимагає розробки нової фі-

лософської парадигми освіти, що на новому соціальному та гносеологічному підґрунті здійснила б синтез теоретико-методологічних, ціннісних та операціонально-технологічних аспектів освітньої діяльності. В умовах множинності освітніх теорій та практик, соціокультурних репрезентативній освітнього поля, методологій філософських досліджень розробка проблеми парадигмальних основ розвитку сучасної освіти може бути здійснена лише шляхом метапарадигмального синтезу" [8, С. 24].

Для І. М. Степанової "педагогічні парадигми представляють стратегії освіти" [15, С.11], а "освітні стратегії світоглядно і методологічно обґрунтовані філософсько-антропологічними парадигмами сутності людини" [Там само, С.14–15].

Отже, парадигмальної чіткості в освітньому просторі не встановлено. Формулювання "традиційних", "нових", "гуманістичних" парадигм нагадує "тупцювання по спіралі". В основу типологізації освітніх парадигм багатьма сучасними авторами кладеться критерій пріоритету в рамках класичної постановки проблеми "загального – одиничного": "перша парадигма, що позначається як "традиційна", заснована на пріоритеті загального (загальних форм знання, загальних цінностей, науковості), друга ж, "нетрадиційна", – на пріоритеті одиничного (особистісного знання, морального розвитку особистості)" [16, С. 60 – 73]. Не претендуючи на розв'язання питання класифікації парадигм освіти, доцільно передусім дослідити пропозицію П. Бурдье, інтерпретатора освіти як "поля боротьби за капітал", стосовно заміни "педагогіки свідомості" "некартезіанською педагогікою" [17] в контексті протиставлення картезіанської і некартезіанської наукових парадигм. **Ми віднаходимо її актуальність у формулюванні О. Г. Бермусом питання "про принциповий вибір, що стоїть за всіма альтернативами сучасного науково-педагогічного знання" як "зіставлення картезіанської і некартезіанської педагогіки"**. Щоправда, цей автор розрізняє означені феномени за їх відношенням до сфери раціонального. Картезіанська педагогіка, на його погляд, базується на декількох законах логіки (закон тотожності, закон виключеного третього тощо), некартезіанська педагогіка "виходить із множинності реальностей, чия раціональність не є фактом або аксіомою, але своєрідним викликом" [18, С. 28].

На нашу думку, таке тлумачення картезіанської педагогіки є спрощеним, її необхідно передусім ідентифікувати з педагогікою Я. А. Коменського. Останню ж одні дослідники вважають пройденим історичним етапом, а інші – такою, що потребує подальшого наполегливого впровадження. Картезіанську педагогіку, яка вимагає йти "від відомого – до невідомого, від простого –

до складного, від абстрактного – до конкретного”, звинувачують у порушенні постулатів гуманізму, у збереженні школи як тоталітарного інституту, що примусово розподіляє штучну “систему знань”. П. Г. Щедровицький узагалі звинувачує проєкт Р. Декарта і Я. А. Коменського – філософський індивідуалізм – у сучасній кризі екології, господарства, політики, культури, а сучасну систему освіти бачить як останній оплот цього проєкту [19]. Предметом критики є і один із принципів картезіанської педагогіки – пансофізм як редукування накопиченої людством культури засобами класно-урочної системи у знаковій формі.

Звичайно, така інтерпретація педагогіки Коменського як картезіанської також є певним спрощенням. П. Соколов, наприклад, виявив неможливим розділення педагогічних систем у XVII ст. відповідно до роздвоєності філософських позицій на беконів емпіризм і картезіанський раціоналізм. Дослідник виділив серед них шість самостійних систем – Ратіхія, Коменського, Франке, Пор-Руаяля, Фенелона, Роллена [20]. Усе ж аргументом для характеристики педагогіки Коменського як картезіанської є “метафора годинника” – основа науки Нового часу, з якої виходив не лише Коменський, а і Р. Декарт, Ф. Бекон, Г. Галілей, І. Ньютон, Дж. Локк. Відомий факт про негативне ставлення Декарта до плану Коменського подати всю сукупність наук в одній книзі послабляють і власне бажання Декарта (до речі, і Вітгенштейна) позбутися всього зайвого в людському знанні, і оцінка ролі Коменського в розвитку педагогіки, яку дав Лейбніц, порівнявши її з роллю Декарта і Бекона в розвитку філософії, а Коперника – астрономії.

Картезіанську мову, що експлікувала знаковість як свою фундаментальну координату, некартезіанська педагогіка намагається замінити асоціативною мовою психоаналізу і постструктуралістською філософією, “мовою зі стертою знаковістю”. Оголошення педагогіки як “кроку на розширення простору існування” особистості, що її в наш час може врятувати лише “диктатура, виправдана тільки як педагогіка”, зумовлює вимоги міждисциплінарності та інтеграції. Останні є як вираженням невдоволення наявними мовами, так і нерідко спричинені нерозумінням їхніх технологічних функцій. Узагалі, мабуть, не існує прямої кореляції між картезіанством і породженою ним педагогікою, але обидві ці репрезентації ідей Декарта не відхилилися далеко від його ключової ідеї стосовно ролі репрезентацій знань в освіті: “Доброчесна людина не зобов’язана переглянути всі книги або ретельно засвоїти все те, що викладають у школах; більше за те, якби вона витратила занадто багато часу на вивчення книг, це викликало б якусь прога-

лину у її вихованні. Протягом життя їй необхідно зробити багато інших справ, і її життєве дозвілля повинно бути розподілено настільки певно, щоб велика частка цього дозвілля відводилася на звернення добрих справ, поняття про які буває їй все-лено її розумом, навіть якщо вона інших повчаних не отримує” [21, С.154].

Антикартезіанством “некартезіанських координат” не створено. А чи можлива тоді некартезіанська педагогіка? Еквівалентне формулювання цього питання: “Чи навчимося ми вчити і вчитися”? Актуальність цих питань визначається необхідністю деміфологізації простого рішення епохи освіти (освіта як панацея для людства) і прискорення педагогіки (соціокультурної практики, науки і навчального предмета) як аутсайдера методології науки, гносеології і наук про людину. **Вимога зміни педагогічної парадигми занурюється в “некартезіанські роздуми” про “некартезіанські науку і свідомість.** “Критична педагогіка”, що критикує позиції картезіансько-ньютонівської епістемології в освіті, пропонує “перевернути процес декартової логіки” у педагогіці, прийняти “парадигму відкритої освіти”, “фрактального навчання”.

Але давно відомо, що “гарна педагогіка” полягає в тому, що при дитині є гарна людина, тому “вальдорфська школа – не щось вигадане, а природне виховання, тому що так влаштований світ” (Г. Кюлевінд). Відомі некартезіанські настанови Ф. Ніцше, який філософію свідомості замінив філософією тіла. Актуальний і нині його заклик до “гордовитого європейця” дев’ятнадцятого сторіччя “навчитися організовувати хаос”, як це ніби уміли робити греки шляхом повернення до своїх істинних потреб. За Ніцше, у цьому – розвиток істинної освіти, хоч би він і спричинив падіння декоративної культури.

Гастон Башляр (1884 – 1962), намагаючись дати загальну характеристику некартезіанської епістемології, наполягає на дилематичному значенні нових теорій і концепцій [22]. У цьому ключ для розуміння педагогіки як “розширення”. **Некартезіанська педагогіка, як і неевклідова геометрія versus евклідова, є “додатковою” для картезіанської.** Додатковість, доповнюваність педагогік відкриває можливість завершення педагогічного мислення. Некартезіанська педагогіка з’являється на кордоні картезіанської, але вона ще не доводить на практиці ефективність своєї практики, лише змальовуючи кордони колишнього мислення, освітлює зворотним світлом темні місця неповних знань та декоративну культуру сучасного людства.

У парадигмальному дискурсі на важливу роль претендує антропологізм – антропологічний підхід в освіті як специфічна репрезентація едукологічного знання, експлікована в українській педагогіці і філо-

софії освіти у працях [23; 24]. Уточнимо зміст ключових понять у цьому контексті.

Як відомо, завершальною відповіддю на серію фундаментальних запитань у Канта передбачалася антропологія [25, С.150]. У цьому значенні антропологію, що розуміється як дискурс про людину, можна умовно назвати "останньою наукою", оскільки після неї інші науки неможливі і нам уже не потрібні.

У рамках "останньої науки" подолання "плачевного стану суспільних наук" почалося наприкінці XVIII ст., коли до вивчення людини вперше було застосовано методи, які досі використовувалися лише у фізиці або біології. Це був значний інтеграційний прорив в історії мислення, всі наслідки якого ми й тепер недостатньо виразно уявляємо. Первинною сферою прикладення антропології були примітивні суспільства, культури, розвинені поза європейською цивілізацією. У сучасному розумінні її предмет уже не пов'язаний географічними, культурними або історичними обмеженнями. Антропологія має на увазі нині вивчення людини загалом, у всіх суспільствах, на всіх широтах, за всіх епох.

У рефераті на книгу Ф. Лаплантіна (1987) [26] зазначається, що в структурному плані сучасна антропологія об'єднує мінімум п'ять основних напрямів дослідження (символічну, соціально-культурну, структурно-системну і динамічну антропологію) і методологічне різноманіття підходів, що спираються на біологічні (М. Спенсер, О. Конт, Б. К. Малиновський), історичні (Л. Морган), лінгвістичні ("інформаційні"), психологічні моделі. Особливостями сучасної антропології є опора на емпіричний досвід дослідника-етнографа, увага до дрібниць, повсякденного життя, що розкриває антропологу важливу структурну і динамічну впорядкованість у функціонуванні культур, орієнтація на загальність дослідження і порівняльний аналіз, що дає змогу (у цьому її відмінність від етнології) виявити спільні риси культур. Антропологія (як свідчить її історія) залежна від історичного й культурного контексту дослідження, і тому антропологу доводиться враховувати цей контекст як своєрідну складову частину об'єкта досліджень, чинник, що прямо впливає на умови спостереження [27].

Кажучи стисло, антропологія є експлікацією антропного чинника, що доведено нами в статті [28, Клепко, 2003, С. 3–12].

Увагу наукової антропології до дрібниць людського життя філософська антропологія упродовж майже століття намагається інтегрувати з дослідженням базових констант людського буття. Авторів Інтернет-проекту "Філософська антропологія" Санкт-Петербурзького університету бентежить, що філософи давно та безрезультатно б'ються над розв'язанням питання "що таке людина" і

висловлюють припущення, що, можливо, проблема людини зовсім не передбачає відповіді та виражає лише сумнів і неспокій, своїм фактом власне підтверджуючи наше існування. Ставить у глухий кут антропологію і лозунг Фуко про "смерть людини". Якщо немає ні суті, ні природи, ні самої людини, то що гарантує авторитет і істину філософської антропології? Проведене нами дослідження кращих зразків антропологічного освітнього дискурсу, замість репрезентації філософської експлікації антропного чинника, доказу визнання того, що людина – це унікальна, вільна і цілісна істота, віднаходить, що **вступ у філософську антропологію змушений маніфестувати наявність у сучасної людини своєрідного комплексу антропологічної неповноцінності, якщо використати поняття А. Адлера щодо стійкого почуття власної неповноцінності.**

Це переконливо підтверджує велика кількість іпостасей і парадигмальних центрів антропологічного підходу до освіти, нескінченна рекомбінація начал "конфліктного плюралізму антропології" у педагогічній антропології.

О. П. Огурцов проаналізував виникнення педагогічної антропології, зміну парадигм у педагогіці й усвідомлення кризи педагогіки, співвідношення філософської і педагогічної антропології, відмінності в трактуванні антропологічного підходу у педагогіці. Ним виділено найбільш значні іпостасі-концепції педагогічної антропології: інтегральна емпірична наука (Г. Рот), теорія самоздійснення особистості (І. Дерболов), методу (К. Дунелт), антропологічний спосіб розгляду (О. Ф. Больнов), феноменологія (В. Лох, Лангевелд), екзистенціальна аналітика (Е. Фінк), варіант трансценденталізму (К. Х. Дікопп), емпірична наука (Г. Здарзіл), біологічно орієнтована наука (М. Лідтке) [29]. М. Култаєва вказує на такі головні координати сучасної філософсько-педагогічної антропології: західно-європейська філософсько-антропологічна й екзистенціально-антропологічна парадигма, англо-американська педагогічна антропологія, постмарксистська і неомарксистська філософсько-педагогічна антропологія [30].

Будь-яка наука, а тим паче "остання", обіцяє розв'язання реальних проблем людини, і розв'язання з'явилося: освітній процес повинен будуватися з урахуванням сутнісних принципів антропологічного підходу: субстанційності (невідчужуваність прав людини); універсалізму (єдність людського роду), цілісності, свободи; різноманіття [31, С.181 – 183].

Але у що реалізувалося це рішення? Сучасна ситуація в освіті нерідко кваліфікується як перехід суспільства й освіти від системоцентристського до антропоцентристського типу. В антропоцентристській моделі людина проголошується головною

метою і цінністю суспільства, "мірою всіх речей". Усі явища природного й соціального світу розглядаються крізь призму людських цілей і цінностей. У системоцентристській моделі людина – засіб досягнення якихось надособистісних цілей, цілей системи (космоцентризм, теоцентризм, соціоцентризм, ідеоцентризм тощо). Відповідно до цих двох полярних ціннісних шкал конструюються дві гіпотетичні моделі освіти: системоцентристська, що формує людину як "коліщатко" або "гвинтик" соціальної системи, і антропоцентристська, коли метою освіти ніби є розвиток особистості, формування особистості як суб'єкта культури.

Чи можна погодитися з таким баченням в умовах наслідків кризи антропоцентризму ХХ століття, що доповнюють один одного ("люди як боги" і "люди як свині – і всі однакові")? Безумовно, відхід від системоцентризму – позитивний крок. Але чи не є антропоцентризм помилковим маршрутом?

Із розгляду сучасного стану репрезентації антропологічного знання можна зробити висновок про втрату парадигми "останньої науки" у проваллі антропологічної інтеграції.

Невдача в усуненні гетерогенності у підході до педагогічної антропології, брак способів і норм її викладу, які були б прийнятні якщо не для всіх, то хоча б для більшості прихильників педагогічної антропології, є переконливим симптомом невдачі інтеграції знань про людину. Відповідно можна і далі чекати несподіваного синтезу або реалістично почати осмислення того факту, що інтеграційна парадигма, яка бралася за основу розвитку антропології, неадекватна своєму об'єкту. Автор книги "Втрачена парадигма: природа людини" Едгар Морен заявляв, що він "завжди вірив у можливість створення іншого суспільства й іншого людства". Цієї віри навчає нас антропологічний дискурс.

Тривіальний принцип цілісності людини як її основи потребує уточнення і переінтерпретації відповідно до сучасних викликів. У наш час антропологія бачить реальну людину нецілісною, "розподіленою" за різними типами людей, різними ієрархіями і комплексами. Людина залишається спробою досягнення міфічної цілісності в дискурсі про цілісність. Останній є вираженням гіперкомпенсації комплексу антропологічної неповноцінності і перетворення його на комплекс переваги (антропоцентризм). Важко людині, звикнувши до гегелівської свободи ("не хотіти нічого крім самого себе"), звільнитися від антропоцентризму, який породжує антропологічну катастрофу, але це необхідно робити для створення "іншого суспільства та іншого людства". Найважливішим у цьому кон-

тексті є розроблення концепції надійного майбутнього суспільства, що висуне орієнтації і уявлення про напрями руху. Необхідне живе відкриття знання, наскільки наше суспільство готове вчитися, оскільки здатність і готовність до навчання є детермінантою сучасних освітніх технологій.

Потрібно обережно поставитися до претензій, що "в більшості історико-філософських текстів сутність людини розумілася односторонньо, зводяться до одного з її вимірів", які висловлює, наприклад, І. М. Степанова, вважаючи, що "тіло, душа, дух, засвідчуючи людину для інших і для себе, ... виконують специфічні соціокультурні функції, є репрезентацією суспільних відношень і культури" [15]. І. М. Степанова "панівні на різних етапах розвитку історико-філософського знання образи людини" кваліфікує як "парадигми, роль яких аналогічна до ролі парадигм у науці і які характеризують етапи розвитку філософської антропології". Розробляючи систематику вчень про сутність людини на підставі складу людини (тіло – душа – дух і як інтегративну властивість – соціальність), цей автор виділяє такі парадигми у філософській антропології: соматичний есенціалізм, психічний есенціалізм, спіритуалістичний есенціалізм, соціологічний есенціалізм, інтегративний есенціалізм. Соматичний есенціалізм І. М. Степанова проголошує філософсько-антропологічною підставою стратегії природовідповідної освіти, психічний есенціалізм – стратегії психічного розвитку індивідів, спіритуалістичний есенціалізм – стратегії духовної освіти, соціологічний есенціалізм – стратегії соціальної освіти, інтегративний есенціалізм – стратегії освіти цілісної людини. Перші три педагогічні парадигми виражають стиль мислення, властивий для класичного раціональності, передостання – здебільшого некласичної, остання – постнекласичної.

Що можемо сказати з приводу такої класифікації і тенденції антропологізму в освіті? Без сумніву, готовність до навчання обмежена антропним чинником (інтелектуальними, духовними, соціобіологічними здібностями, станом здоров'я, відчуттям необхідності тих або інших знань тощо) і повинна інтенсифікуватися антропологічним чинником. Не без підстав стверджується, що сучасний світ переживає епоху зміни соціального типу людини. **Філософи, відшукуючи суть людини взагалі, використовують півсотні визначень суті людської природи.** Серед характеристик людини широко відомі такі метафори (деякі з них уже згадувалися вище), які приховують хвилі і бурі філософських відкриттів: "political animal" Аристотеля, Homo faber, Homo bestia Ніцше, Homo ludens Хейзінги, "ієрархічна людина" В. Чалідзе, людина

модерну і постсучасна. П. Друкер у 1939 р. проголосив кінець економічної людини (Homo economicus), а в 1941-му окреслив майбутнє "людини індустріальної". "Людина Тюрінга" в комп'ютерній метафорі проголошується заміною людини "друкарської" (Маклюен), "організаційної" (В. Вайт), "корпоративної" (А. Джей), "Urbemensch" (надлюдини) (Ф. Ніцше), "людини ренесансу" (Дж. Форрестер). Пишуть про нейронну, "мережеву" людину (коли вона уподібнюється до нейрона або гвинтика в неосяжній мережі суспільства) тощо. Ключова метафора ери комунікації – Homo connectus. С. А. Цоколов інтегрує у єдиний простір три концептуальні плани людини, названі ним як Homo compositus (людина складена, системна), Homo katholikos (людина всесвітня, буттєва) і Homo egomet (людина – Я сама) [32].

О. П. Огурцов вказує, що педагогічна антропологія доповнила визначення людини різноманітним своїм підходом, зокрема, за типологією Й. Петерсена і Г. Б. Рейнерта (1994) такими:

1. Інтегральний підхід трактує людину як homo educandus і educabilis, тобто як істоту, котра виховується і потребує освіти (А. Флітнер, М. Рот, Лідтке).

2. Філософський підхід інтерпретує людину як "тварину, що не зупиняється" (Ф. Ніцше). Людина – це цілісність відкритих питань, "відкрита система" (О. Больнов, І. Дерболов, В. Лох).

3. Феноменологічний підхід розглядає людину як homo distinctus. Людина – це підліток, дитя, вчитель, школяр, батько, мати (М. Я. Лангевельд, Р. Лассан).

4. Діалектично-рефлексивний підхід трактує людину як "політичну тварину". Людина виявляє себе у модусі соціального та індивідуального самоздійснення (М. Бубер, Е. Левінас, Т. Адорно, В. Клафкі).

5. При імпліцитному підході людина розуміється як imago hominis. Людина існує лише у модусі образів себе (Шеєрл).

6. У підході, що робить наголос на тексті, людина розглядається як анаграма, перетворюючись на поетичний текст (Ж. Дерріда, М. Фуко, К. Гірц).

7. При плюрально-історичному підході людина трактується як homo absconditus, виявляючись у модусі рефлексивності і двоякій історичності (Д. Кампер, Л. Мелленхауер, Х. Вулф) [33].

У світі фіксується перехід від людини економічної до людини корпоративної; у країнах із перехідною економікою триває зворотний процес – перехід від людини корпоративної до людини економічної. Людина корпоративна створює для себе середовище (умови), у якому вона може жити і розвиватися, людина економічна орієнтована винятково на власний успіх. Оскільки зміни не приходять самі, з'являється Homo

regens (людина, яка керує). Остання розвиває свою справу і розуміння суті людини як істоти, котра сама керує собою (Homo villicus). Реальна сьогодні "людина з пробірки", хоча це і не гомункул Вагнера, співробітника Фауста. Вагнер – попередник Homo faber, або "фаустівської людини". Радянська "нова людина", у якій "замість серця – полум'яний мотор", – із цієї ж породи. Homo faber утвердився передусім на Заході, що створювався, розвивався, підтримувався, охоронявся і завойовував собі місце на планеті не просто людськими істотами, а людьми певного типу, "західодами" О. Зінов'єва. Останнім властиві практицизм, діловитість, схильність до розрахунку, здібність до конкурентної боротьби і ризику, винахідливість, холодність, емоційна черствість, індивідуалізм, підвищене почуття власної гідності, прагнення до незалежності та успіху, схильність до публічності і театральності, більші, ніж в інших, схильність керувати людьми, самодисципліна і самоорганізація. Весь спосіб життя західних країн є вияв і результат індивідуалізму вестерноїдів. Потрібно пригадати і тезу Едгара Морена, котрий у книзі "Втрачена парадигма: природа людини" назвав людину Homo sapiens demens ("розумна-безрозсудна") [34].

Серед людських ресурсів України зустрічаються представники всіх перерахованих типів, гіпотетично можна стверджувати, що чисельно переважає "людина друкарська". У нас недостатньо "людей Тюрінга" і дефіцит на "організаційних", "економічних" і "корпоративних" людей. А homo educandus ставить питання про необхідність розроблення прикладних, технологічних аспектів проблеми, що дасть змогу перекласти загальні теоретичні положення мовою практичних рішень. На це питання повинні відповідати педагогічна антропологія, філософія і менеджмент освіти, визначаючи, яким чином "друкарська людина" трансформуватиметься у "потрібну людину", тип якої, як ми покажемо, є "людина, що пише". Розроблення конструктивного проекту освіти для такої трансформації є завданням освітньої політики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Hall S. *The work of representation* / Stuart Hall // Hall, Stuart. 1997. *Representation: cultural representations and signifying practices. Culture, media, and identities* / Ed. by Stuart Hall. – London : Sage in association with the Open University, 1997. – 400 p., [8] p. – P. 13 – 75.
2. Fisher Berenice M. *Industrial Education : American Ideals and Institutions* / Berenice M. Fisher. – Madison : University of Wisconsin Press, 1967. – XIII, 267 p.
3. Кун Т. *Структура научных революций* / Томас Кун ; [пер. с англ. : И. З. Налетов и др.]. – М. : АСТ, 2004 – 605, [1] с.

4. Гроф С. За пределами мозга : Рождение, смерть и трансценденция в психотерапии / Станислав Гроф ; [пер. с англ. А. Андрианова и др.] – М. : Изд-во АСТ [и др.], 2001. – 497 с.
5. Бондаревская Е. В. Педагогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособ. для студ. средн. и высш. пед. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-на-Дону : Творческий центр "Учитель", 1999. – 560 с.
6. Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования : [учебное пособие для студентов педагогических специальностей и слушателей системы повышения квалификации работников образования] / Г. Б. Корнетов. – М. : 2005. – 184 с.
7. Смирнов С. А. К вопросу о новой образовательной парадигме // Дискурс. Альманах. – Новосибирск : Наука, 1996. – № 2. – С. 60 – 64.
8. Романенко М. І. Соціальні та парадигмально-когнітивні детермінанти розвитку сучасної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філос. наук : спец. 09.00.10 "філософія освіти" / М. І. Романенко. – Д., 2003. – 32 с.
9. Коршунова Н. Л. Понятие парадигмы : в лабиринтах поиска / Н. Л. Коршунова // Педагогика : науч.-теорет. журн. – 2006. – № 8. – С. 11–20.
10. Клепко С. Ф. Цінності буття і цінності освіти / С. Ф. Клепко // Філософські обрії : науково-теоретичний часопис. – 2003. – № 10. – С. 260–271.
11. Клепко С. Ф. Методологія пізнання освіти : організувати хаос / С. Ф. Клепко // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 183–190.
12. Краевский В. В. Парад парадигм : (послесловие к ст. Н. Л. Коршуновой) / В. В. Краевский // Педагогика : науч. теорет. журн. – 2006. – № 8. – С. 20–24.
13. Барт Р. Структурализм как деятельность // Избранные работы : Семиотика. Поэтика / Ролан Барт. – М. : Издательская группа "Прогресс", "Универс", 1994. – С. 72–130.
14. Степанова И. Н. Философско-антропологические основы стратегий образования и воспитания : монография / И. Н. Степанова. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2003. – 483 с.
15. Степанова И. Н. Философско-антропологические парадигмы и их роль в развитии образования : автореф. дисс. на соискание ученой степени д-ра филос. наук : спец. 09. 00. 13 "Религиоведение, философская антропология, философия культуры" / И. Н. Степанова. – Омск, 2006. – 38 с.
16. Буйко Т. Н. Основания учебного знания в поликультурном контексте : поиски философии образования / Т. Н. Буйко // Учебное знание как основа порождения культурных форм в университетском образовании : материалы научно-практ. конф. (Минск, 14–15 ноября 2000 г.). Центр проблем развития образования БГУ / под ред. М. А. Гусаковского. – Мн. : ЗАО "Пропилей", 2001. – 360 с.
17. Бурдые П. Система образования и система мышления / П. Бурдые // Высшее образование в России. – 1997. – № 2. – С. 119–126.
18. Бермус А. Г. Современная научно-педагогическая культура / А. Г. Бермус // Педагогика. – 2007. – № 4. – С. 21–28.
19. Щедровицкий П. Г. Изменения в мышлении на рубеже XXI столетия : социокультурные вызовы и последствия использования ра-

мочных техник : [Электронный ресурс] / П. Г. Щедровицкий // Архив Чтений памяти Г. П. Щедровицкого. XIII Чтения. – Режим доступа : <http://www.fondgp.ru/lib/chteniya/XIII>.

20. Соколов П. А. История педагогических систем / П. А. Соколов. – 2-е изд., испр. и доп. – Петрозаводск : В. С. Клецов, 1916. – 708 с.

21. Декарт Р. Разыскание истины посредством естественного света // Сочинения в 2 т. – Т. 1. – М. : Мысль, 1989. – 654 с. – (Филос. наследие; Т. 106). – С. 154–178.

22. Башляр Г. Новый рационализм / Г. Башляр ; пер. с фр. Ю. П. Сенокосова, Г. Я. Туровер ; предисл. и общ. ред. А. Ф. Зотова. – М. : Прогресс, 1987. – 376 с.

23. Аносов И. П. Сучасний освітній процес : антропологічний аспект / І. П. Аносов. – К. : Твім інтер, 2003. – 391 с.

24. Троїцька Т. С. Українська філософська антропология як теоретико-методологічна основа професійної підготовки педагога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філос. наук : спец. 09.00.10 / Т. С. Троїцька. – К., 2007. – 32 с.

25. Булатов М. Метафізика і антропология в філософії Канта і в плінні часу // Кантівські студії 1999. Щорічник Кантівського товариства в Україні. – К. : Тандем, 2000. – 226 с. – С. 144 – 166.

26. Laplantine F. L'Anthropologie / F. Laplantine. – P. : Seghers, 1987. – 223 p.

27. Сагарев В. Б. Лаплантин Фр. Антропология / В. Б. Сагарев // Реферативный журнал. ОНР. Серия "Философия и социология." – 1988. – № 5. – С. 18–24.

28. Клепко С. Ф. Парадигма "останньої науки" і антропологічний комплекс / С. Ф. Клепко // Науковий вісник. Серія "Філософія" ХДПУ. – Харків : ОВС, 2003. – № 14. – С. 3–12.

29. Огуцов А. П. Педагогическая антропология : поиски и перспективы / А. П. Огуцов // Человек. – 2002. – № 1.

30. Култаева М. Сучасна західна філософсько-педагогічна антропология / М. Култаева // Філософська думка. – 2001. – № 3. – С. 29 – 50.

31. Панарин А. С. Философия политики / А. С. Панарин. – М. : Новая школа, 1996. – 424 с.

32. Цоколов С. А. Единая наука о человеке : иллюзия или реальность / С. А. Цоколов // Человек. – 1996. – № 6.

33. Petersen J., Hrsg. Theorien und Konzepte der padagogische Anthropologie / Hrsg. J. Petersen, G. B. Reinert. – Donauwörth, 1994. – S. 19 – 20. (Цит. за Огуцов А. П. Педагогическая антропология : поиски и перспективы // Человек. – 2002. – № 1).

34. Морен Е. Втрачена парадигма : природа людини / Е. Морен // Філософська і соціологічна думка. – 1995. – № 5 – 6. – С. 90 – 109.

Стаття надійшла в редакцію 15.08.2011 ■

Бібліографічний опис цієї статті:

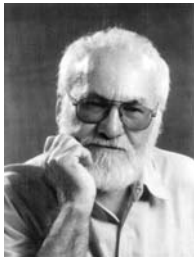
Клепко С. Ф. Едукологічні репрезентації знань : парадигми освіти / С. Ф. Клепко // Постметодика. – 2011. – № 5(102). – С. 2 – 9.

Обговорюються сенс та тлумачення біблійного оповідання про Вавилонське стовпотворіння. Аналіз поширеної помилкової інтерпретації "Бог змішав там мови" (замість правильної – "Зійдемо ж і змішаємо там мову їх") відкриває загадковий механізм породження культурного різноманіття.

Обсуждаются смысл и толкование библейского рассказа о Вавилонском столпотворении. Анализ распространенной ошибочной интерпретации "Бог смешал там языки" (вместо правильной – "Сойдем же и смешаем там язык их") открывает загадочный механизм порождения культурного разнообразия.

The paper discusses the meaning and interpretation of the biblical story of the tower of Babel. The analysis of the widespread wrong interpretation of "God confused the languages there" (instead of the right one of "come, let us go down and confound their speech") does disclose the mysterious mechanism of the generation of cultural diversity.

УДК 37.013.73



"СОЙДЕМ ЖЕ И СМЕШАЕМ ТАМ ЯЗЫК ИХ..."

В. В. Шкода

Даниэлю Штайну, переводчику

На протяжении последнего десятилетия я снова и снова возвращаюсь к теме Вавилонского столпотворения. Просматриваю материалы, перечитываю опубликованные мной тексты, и все чаще прихожу к выводу, что открытие в рамках этой темы – самое значительное из того, что мне удалось сделать вообще. "Открытие" – это, разумеется, ирония. Вроде самооценки Ф. М. Достоевского по поводу изобретенного им слова "стусебался". Он считал это достижением, превосходящим по ценности все его романы. И все-таки...

Начать следует, пожалуй, с демонстрации базового текста. Это – библейский рассказ о событиях в древнем Вавилоне (первые восемь стихов одиннадцатой главы книги "Бытие"). Вот этот текст.

¹ На всей земле был один язык и одно наречие.

² Двинувшись с востока, они нашли в земле Сеннаар равнину и поселились там.

³ И сказали друг другу: наделаем кирпичей и обожжем огнем. И стали у них кирпичи вместо камней, а земляная смола вместо извести.

⁴ И сказали они: построим себе город и башню, высоту до небес, и сделаем себе имя, прежде нежели расеемся по лицу всей земли.

⁵ И сошел Господь посмотреть город и башню, которые строили сыны человеческие.

⁶ И сказал Господь: вот, один народ, и один у всех язык; и вот что начали они делать, и не отстанут они от того, что задумали делать;

⁷ Сойдем же и смешаем там язык их, так чтобы один не понимал речи другого.

⁸ И рассеял их Господь оттуда по всей земле; и они перестали строить город [и башню].

Заметим, что в этом тексте трижды присутствует мысль о единственности языка: "на земле был один язык...", "один народ и один у всех язык...", "смешаем там язык их...". Настойчивость Автора настораживает, что-то вроде конфуза ожидается. И действительно...

Далее можно представить себе три типа исследования, связанных с базовым текстом: 1) опрос публики, 2) эксперимент в рамках университетского курса "внимательное чтение", 3) работа с документами, то есть поиск разъяснения базового текста в авторитетных источниках.

1) Опрос публики проводится индивидуально примерно по такой схеме: Библию читаете? Да. Рассказ о Вавилонском столпотворении помните? Да. Что предпринял Бог для прекращения неугодного Ему строительства? – Бог смешал там языкИ. Так отвечают примерно сто процентов опрошенных.

2) Студентам-культурологам раздаются карточки с базовым текстом. Определяются условия эксперимента: на чтение отводится пять минут, после чего будет задан контрольный вопрос: каким образом Бог прекратил строительство города и башни? Ответ следует, понятно, какой: "Бог смешал языкИ". Вероятность тоже примерно сто процентов. Бывают редкие случаи, когда ответ оказывается верным. Срабатывает, по-видимому, зрительная память, ибо ответивший правильно тут же удивляется собственному ответу и растерянно спрашивает: "а как это – смешать язык?"

Много было случаев без специальной подготовки, неожиданно, спонтанно. Как-то в узком кругу встречалась научная общественность Харькова с заезжим богословом высокого ранга. Блестящий доклад, потом, как водится, вопросы, то да се, разные теоретические тонкости. В конце спрашиваю: "Вы знаете, отец N, меня давно интересует один психологический феномен, не могу понять, в чем тут дело, почему так говорят люди. Что там все-таки произошло, в Вавилоне, когда башню строили?". – "Как что? Бог смешал языки". Мы вперились глазами друг в друга и застыли, вызвав неприлично долгую паузу.

3) Поиск разъяснения базового текста в авторитетных источниках дал такие результаты.

(*Википедия*) "Строительство башни было прервано Богом, который создал новые языки для разных людей, из-за чего они перестали понимать друг друга, не могли продолжать строительство города и башни и рассеялись по всей земле. Таким образом история о Вавилонской башне объясняет появление различных языков после Всемирного потопа".

("Большой толковый словарь русского языка") "Вавилонское столпотворение. О большом скоплении народа. Из библейского рассказа о строительстве в Вавилоне башни до небес, в наказание чего Бог смешал языки людей, и они, перестав понимать друг друга, не смогли продолжить строительство".

("Исторический словарь") "Вавилонское столпотворение – в Библии предание о том, как Бог, разгневанный дерзостью людей, вознамеривавшихся соорудить башню до небес (Вавилонская башня), смешал их языки (они перестали понимать друг друга) и рассеял человечество по всей земле".

("Еврейская электронная Энциклопедия") "Вавилонское столпотворение. Смешение языков различных народностей мира и рассеяние человечества по всей земле в наказание за дерзновенную попытку соорудить башню, вершина которой должна была упираться в небеса".

("Официальный сайт Русской Православной Церкви") "...люди решили построить башню, достигающую до неба, с тем чтобы сравняться с Самим Богом. Они решили делать это, опираясь лишь на свои собственные силы, игнорируя Бога, не прибегая к Его помощи. Это событие произошло в древнем Вавилоне и завершилось оно трагически для людей. Бог, как

свидетельствует Библия, смешал языки дерзких строителей и тем самым разрушил их способность работать совместно, продолжая строительство башни".

("Основы социальной концепции Русской Православной Церкви") "Наиболее ярким библейским образом безуспешной попытки падшего человечества "сделать себе имя" является строительство вавилонской башни "высотой до небес". Столпотворение предстает символом объединения усилий людей для достижения богопротивной цели. Господь карает гордецов: смешивая языки, Он лишает их возможности взаимопонимания и рассеивает по всей земле".

(*Святейший Патриарх Кирилл. "Слово пастыря"*. – К., 2009, с. 53) "Люди решили построить башню, достигающую до неба, с тем чтобы сравняться с Самим Богом... Это событие произошло в древнем Вавилоне и завершилось оно трагически для людей. Бог, как свидетельствует Библия, смешал языки дерзких строителей и тем самым разрушил их способность работать совместно, продолжая строительство башни".

Как видим, совершенно непонятным образом в приведенных авторитетных изданиях библейский рассказ о Вавилоне пересказан с ошибкой: вместо слова "язык" использовано слово "языки". На этом деле попадают известные люди, философы, представители культурной элиты, духовные, как их аттестуют, отцы нации. Попадают даже публикаторы Писания (см. юбилейное издание Библии в честь тысячелетия христианства в Украине, Книга Бытия, 11, 7 (на укр. языке)).

Я случайно обнаружил это явление в ноябре 2002 года. Немедля была написана статья "Башня преткновения", и 19 ноября она была опубликована в газете "День". Увы, свет ее, вроде бы, и не увидел: ни один читатель "Дня" не откликнулся, никто меня с открытием не поздравил. Пришлось грустить в состоянии неразделенной радости и чертыхаться всякий раз, когда появлялось очередное подтверждение открытия. Далее было придумано для него другое название – "Казус столпотворения", а через два года после публикации в "Дне" явился новый вариант – "Что же произошло в Вавилоне?". Под таким названием статья, чуть притемненная и в меру приправленная туманцем, как того требует академическая манера, вышла в главном философском журнале Украины. ("Філософська

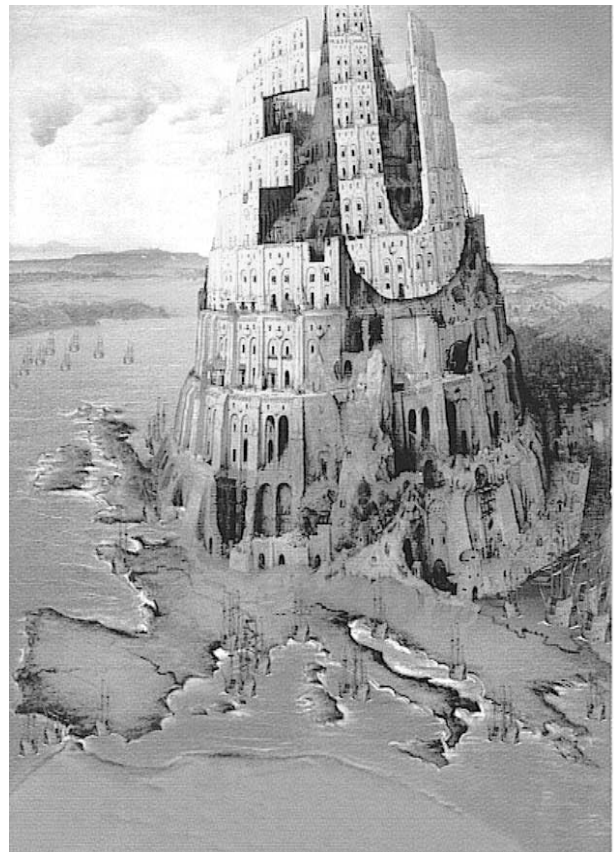
думка, 2004, № 1). Результат тот же – молчание.

Сегодня я могу с уверенностью утверждать, что объяснение этого феномена найдено. Неверный пересказ библейского рассказа о Вавилонском столпотворении, а именно, – замена слова "язык" словом "языки", объясним. Тема исчерпана, больше моих публикаций не предполагается. Объяснение простое. Выражение "смешал язык" в русском языке лингвистически неестественно. Языковое чувство не приемлет конструкцию, в которой после глагола "смешал" следует существительное в единственном числе. Смешиваем мы что-то с чем-то, смесь – нечто множественное. Поэтому сразу за "смешал" автоматически следует "языки". Впрочем, внимание почему-то не задерживается на простой мысли: сам-то язык, как бы его не рассматривать, множество предполагает.

Представим, что люди в Вавилоне не башню строили, а набирали в типографии богопротивную книгу, и Бог сошел, чтобы рассыпать там набор их. Смешать язык – все равно, что рассыпать набор. Субстанция не исчезла, но разрушен порядок. Но на это не обращают внимания.

Итак, тема исчерпана? Да, но только в той части, где ставится вопрос – почему неверно пересказывается библейский эпизод (о строительстве Вавилонской башни). Эффект – чисто лингвистический. В сознании человека, пытающегося пересказать библейский отрывок, наверняка всплывают слова "язык", "смешаем" и т.д. Но сказать "смешал язык", как говорится, не поворачивается язык, действует запрет на уровне языкового чувства. В результате мы имеем синтаксически правильную, но семантически ошибочную конструкцию – "смешал языки".

То, что мною названо "открытием", конечно же, впечатляет. Но, скорее, как нелепость, досадное недоразумение, нежели научный результат. Ну и что? Ведь из обнаруженного факта ничего не следует, этот факт существует сам по себе, это, так сказать, – казус чтения, не больше. Этот факт никак не связан с семантикой рассказа о столпотворении. Но именно оно – это недоразумение, стало для меня толчком к анализу самого рассказа и установлению, как я считаю, его всемирно исторического значения (если держаться библейского понимания истории). Дело можно представить так:



в день, когда Бог смешал язык дерзких строителей, в мире был запущен гигантский механизм порождения культурного разнообразия.

Да, у меня этот день ассоциируется теперь с 21 мая. Ежегодно в этот день ЮНЕСКО отмечает Всемирный день культурного разнообразия во имя диалога и развития. Решение об этом было принято Генеральной Ассамблеей ООН 20 декабря 2002 г. с целью информировать общественность о ценности и важности разнообразия культур и содействовать с помощью проведения различных мероприятий осознанию позитивной роли культурного разнообразия.

Смысл рассказа о Вавилонском столпотворении видят обычно во вмешательстве Бога. Бог вмешался, и строители башни вынуждены были отступить, прекратить свое дело и рассеяться по лицу всей земли. Западает в сознание именно этот факт: люди *перестали* строить башню. Строительство остановилось по той причине, что они перестали понимать друг друга. И их цель – добраться до неба и сделать себе имя, не была достигнута. Если представлять дело так, а так оно обычно и представляется, то ничего не меняется от того, скажем ли мы: Бог смешал языки, или язык.

Но интрига рассказа вовсе не в этом. Интрига в вопросе: почему люди *начали*

стройку. Стало быть, обычное употребление формы множественного числа – “языки” вместо “язык” – ни на чем не сказывается только потому, что имеют в виду факт прекращения стройки. Если же сосредоточить внимание на главном – на причине строительства, то замена “язык” на “языки” – это не просто досадная оговорка, а свидетельство полного непонимания назидательного смысла библейского рассказа. И свидетельство поразительного невнимания при чтении. Ибо стих, открывающий рассказ, гласит: “На всей земле был один язык и одно наречие” (Быт. 11, 1).

Этот рассказ появляется в Библии с железной необходимостью, его просто не могло там не быть. Это – рассказ-объяснение. Не через закон, как в науке, а через событие в прошлом. Событием в Вавилоне связываются два состояния – начало человеческой истории, по библейской версии, и нынешний день. Действительно, история начинается с сотворения одного человека – Адама. Но сегодня мы наблюдаем огромное антропологическое и культурное многообразие, мы знаем, что человечество составляют многие народы, различающиеся цветом кожи, языком и т.д. Как это могло произойти? Как вышло, что один, так сказать, однородный Адам, размножаясь, но оставаясь “единым”, обрел такое разнообразие. На этот вопрос и отвечает рассказ о Вавилонском столпотворении. Рассказ объясняет современное антропологическое и культурное состояние человечества событием, происшедшим в далеком прошлом.

Богу не угодно однообразие. Людям было заповедано плодиться и размножаться и наполнять землю. Таким путем и должно было появиться разнообразие, обеспечивающее витальную устойчивость планетарной человеческой популяции. Потенциально это разнообразие было как бы заложено в окружающей среде, созданной до человека, и процесс адаптации к различным условиям обитания со временем привел бы к появлению различных человеческих сообществ. Так, естественным образом, должна была состояться антропологическая дивергенция, так должны были произойти народы и языки. О надобности плодиться, размножаться и наполнять землю, сказано было с настой-

чивостью, дважды – сразу после сотворения и сразу после потопа, как бы второго сотворения. Но люди воспротивились Божественному плану, они не желали рассеиваться по лицу земли. Вообще, их своеволие, проявившееся впервые при грехопадении, – сквозной мотив Ветхого Завета. В данном случае они, вопреки воле Бога, хотели, так сказать, скученности, однородности. Ученые толкователи здесь добавляют на современный манер – “эти люди хотели сохранить политическое и культурное единство, хотели создать единую большую империю”¹ Потому они и сказали: “Построим себе город и башню, высотой до небес; и сделаем себе имя (или памятник), чтобы нам не рассеяться по лицу всей земли” (Быт. 11, 4)².

Итак, вследствие смешения языка, нарушилась коммуникация, строительные работы, требующие общей координации, прекратились. И люди рассеялись по всей земле. Стало быть, формирование народов и языков, задержанное было богопротивными усилиями людей, продолжилось после сверхъестественного акта – вмешательства Бога. Ключевое место рассказа следующее: “И сказал Господь: вот, один народ, и один у всех язык; и вот что начали они делать, и не отстанут они от того, что задумали делать” (Быт. 11, 6). Это, так сказать, – констатирующая часть, здесь фиксируется причина дерзкого, богопротивного дела. И далее слова Бога: “Сойдем же, и смешаем там язык их, так чтобы один не понимал речи другого”. Таким-то образом Бог прекратил строительство башни. Многие толкователи склоняются к мысли, что это действие Бога есть наказание – третье после изгнания из Рая и потопа. Из предлагаемой здесь версии этого не следует. Скорее, речь надо вести о *коррекции* поведения. Бог как бы поправил людей с тем, чтобы развитие шло в соответствии с Его планами, а не человеческими.

Развитие – это рост многообразия. Многообразие ценно.

Вождь пролетариата верно заметил: “многообразие – ручательство жизнеспособности”. На деле же строительство социализма шло путем стирания граней и преодоления всяческих различий, т. е. упорного

¹ Гальбиати Э., Пьяцца А. Трудные страницы Библии (Ветхий Завет) / Э. Гальбиати, А. Пьяцца. – Милан. – М., 1992, с. 180.

² Перевод этого стиха дан по цитируемому источнику, ибо в синодальном издании Библии вместо выражения “чтобы нам не рассеяться” стоит “прежде нежели рассеемся”. Это различие имеет принципиальное значение. Филологи утверждают, что слова в подлиннике, переведенные как “прежде, нежели”, вполне допускают и перевод “чтобы не”. Но выбор первого варианта затмевает цель строительства. Зачем строить башню, и тем более город, перед тем как расселяться по лицу всей земли.

насаждения единообразия. Ошибочность этого пути была понята уже в тупике. Последний из советских идеологов в одном из последних докладов провозгласил: "Больше социализма – больше многообразия!". Увы, запоздал лозунг. К тому же социализм в принципе несовместим с многообразием. В этом всю долгую жизнь свою убеждал европейских интеллектуалов Фридрих Хайек.

Так уж устроены человеки. Если сольются в массу, обретут монолитное единство, сразу начинают материализовать его в гигантской стройке.

Бессмысленной в функциональном отношении, но значимой символически. Выражаясь библейским языком, они страстно желают "сделать себе имя". Столп – знак богопротивной слитности людей, и он же, – его строительство, – их единит. У них нет своих частных дел, у них одно большое дело. Далее, у строителей башни были, как сказано в Библии, кирпичи вместо камней. Тоже – символ. Кирпич – правильная, простая форма. Один кирпич, в отличие от камня, неотличим от другого.

Слово "строительство", пожалуй, самое популярное в тоталитарной лексике. Партийное, государственное, колхозное, культурное строительство – короче, строительство всего. И для обозначения агонии сооруженного монстра не могли выбрать иного слова, нежели "перестройка".

Вавилонская башня – это символ политического, экономического и вообще культурного монолизма. После смешения языка люди рассеялись по лицу земли, что на современном языке означает децентрацию, дерегулирование, переход к локальным формам управления и жизни вообще.

Таким путем появляются *многие* народы, языки, государства, культуры.

Но до поры нет еще человечества, ибо человечество – это единство в многообразии. А потому вся предшествующая история – это история империй и войн.

Необходимость человечества, а иначе, глобального community, по-видимому, начинает осознаваться сегодня.

Вернемся к выражению "смешал язык". Еще Ф. Шеллинг предположил, что, хотя смешение языка и является, по библейской версии, непосредственной причиной разделения единого рода человеческого и возникновения народов, следует идти дальше. Увидеть более глубокую причину, каковой оказывается "потрясение *самого сознания*". Таким образом, в причинно-следственной связи, согласно Ф. Шеллингу, находятся три события: духовный кризис человечества, или некая деструкция духовной силы, препятствующей центробежному движению, затем, как следствие, смешение языка, и, наконец, "разделение человеческого рода на массы, в дальнейшем исключают друг друга не только пространственно, но также внутренне и духовно, т. е. разделение на народы"³. Само же потрясение сознания, глубокое и мощное, произошло якобы вследствие внедрения в сознание иных Богов. "Этот политеизм, – пишет Ф. Шеллинг, – как бы он ни начался (более конкретное объяснение пока невозможно), сделал невозможным единство человеческого рода"⁴. В этой версии заслуживает внимания включение в дискурс "души". Возможно, Ф. Шеллинг просто учел, что первичный термин "сафа ахад" может быть переведен и как "единый язык", и как "единая душа" (народ). В целом же эта версия вряд ли может быть принята, ибо выходит, что во всем этом деле Бог не играет никакой роли. Не Бог смешал язык, а язык смешался вследствие внедрения в сафа ахад иных Богов. Выходит, что разделение на народы – не действие Промысла, а, напротив, спонтанная акция, направленная против самого Яхве – Бога-ревнителя. Но любопытно, что тема политеизма начинает приглушенно звучать сразу после рассказа о столпотворении. Понятно, почему: у разделившихся народов все со временем станет разным, не только языки, но и Боги тоже. Это не политеизм в обычном смысле, но политеизм, так сказать, для Яхве. И Он начинает присматриваться к Аврааму, с тем чтобы, испытав его в земле Мориа, породить из него избранный народ и вернуть через него все человечество в состояние единобожия.

К "сафа ахад" обращается И. Мардов⁵. В его собственном переводе библейского рассказа дело представляется так, что Бог "подмешал" что-то в "сафа ахад". Что именно? Семьдесят ангелов, по-христиан-

³ Шеллинг Ф. Соч. в двух томах. М., 1989, т. 2, с. 245.

⁴ Там же, с. 246–247.

⁵ "Наука и религия", № 5, 1991.

ски – "престолов", а у евреев – "сарим". На это якобы указывает множественное число в рассказе – "сойдем же". Таким образом, из единого человеческого рода образовались семьдесят отдельных народов и языков.

Я полагаю, что можно вполне вразумительно объяснить выражение "смешал язык", оставаясь в пределах библейского текста, т.е. без привлечения дополнительной информации вроде сошествия с Богом ангелов, как это делают глубокие мудрецы и богословы. И, кстати, использование множественного числа для выражения действий Бога встречается в Библии не один раз. К примеру, "и сказал Бог: сотворим человека по образу Нашему..." (Быт. 1, 26). Этому есть объяснения, в которые я не буду вдаваться.

Итак, чтобы понять выражение "смешал язык", достаточно исходить, если принять библейскую модель истории, из относительного сходства звуковых составов всех современных языков и предположить, что полностью инвариантные для них звуки являются реликтами, т.е. "остатками" того праязыка, которым пользовались строители Вавилонской башни. Тогда смешать язык будет означать то же, что и рассыпать набор. Бог разрушил порядок сочетания звуков, или синтаксис, сохранив их субстанцию.

После этого беспорядочно сочетаемые людьми звуки не содержали смысла. При рассеивании людей по всей земле и появлении локальных групп постепенно образовались разные порядки (синтаксисы) при одинаковом звуковом составе. Конечно, подвергались мутациям и сами звуки. Поэтому сходство звуковых составов современных языков только относительное.

Размышление над этой эволюцией – от одного языка к многим языкам – наводит на вопрос о положении древнего Вавилона на современной географической карте мира. Смее предположить, что Вавилон был расположен на месте современного Мелитополя. Действительно, этот небольшой городок на юге Украины имеет удивительно высокий уровень культурного разнообразия, там проживает свыше ста национальностей. Не случайно Совет Европы в 2008-м году включил Мелитополь в список европейских интеркультурных городов.

Превращение Вавилона в Мелитополь можно проследить в контексте идеи "Они вернулись". "Они", то есть те, которые представляли человечество, имели один язык и строили башню, эти они, после смешения языка, стали рассеиваться по

земле. Постепенно случайным образом они группировались в небольшие сообщества и создавали собственные языки на базе фонетического состава исходного (Вавилонского) праязыка и "изобретенных" ими синтаксисов. Они были во всем различны, кроме знания о прошлом. Каждый народ помнил Вавилон, и в разное время принимал решение вернуться.

И в заключение одно общее соображение о Библии. Рассказ о Вавилонском столпотворении демонстрирует удивительную цельность Библии. Скрытые в ней смыслы сочленены так системно, что вполне можно понять людей, настаивающих на внечеловеческом ее происхождении.

Стаття надійшла в редакцію 2.07.2011 ■

Бібліографічний опис цієї статті:

Шкода В. В. "Сойдем же и смешаем там язык их..." / В. В. Шкода // Постметодика. – 2011. – № 5(102). – С. 10 – 15.

Обґрунтовується проект експериментального дослідження умов реалізації принципів та методичних підходів освіти для сталого розвитку (ОСР) в загальноосвітній школі України.

Обосновывается проект экспериментального исследования условий реализации принципов и методических подходов образования для устойчивого развития (ОУР) в общеобразовательной школе Украины.

The project of the experimental research on conditions of implementation of principles and methodological approaches of education for sustainable development (ESD) in Ukrainian secondary schools is substantiated.

УДК 37.091.2



МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ НА ЗАСАДАХ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ: НАЧЕРК ПРОЕКТУ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

В. Р. Ільченко

Упродовж двох останніх десятиліть освітня приділяють дедалі більшу увагу моделі освіти для сталого розвитку (ОСР). Відзначається участь світової освітянської спільноти в розробленні концепцій, планів дій ОСР у зв'язку з Декадою освіти для сталого розвитку, проголошеною ЮНЕСКО (2005 – 2014) [3]. У вітчизняній літературі не зустрічаємо науково обґрунтованих досліджень стосовно впровадження ОСР у педагогічну теорію і практику. Це, а також необхідність виконання основних напрямів "Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр." обумовлюють проведення на всеукраїнському рівні експериментального дослідження "Модернізація змісту загальної середньої освіти України на засадах освіти для сталого розвитку".

Висловимо своє бачення необхідності, мети і завдань експериментального дослідження з упровадження освіти для сталого розвитку у школах України.

У працях дослідників сталий розвиток визначається як соціоприродний процес, що забезпечує довготерміновий, неперервний соціально-економічний розвиток як нинішніх, так і майбутніх поколінь при високому ступені безпеки системи "людина-суспільство-природа" [1; 7].

Освіта на сучасному етапі розвитку суспільства розглядається як фундамент досягнення його сталого розвитку, інструмент позитивних змін у ставленні до довкілля та у свідомості й поведінці людей на користь сталості.

Завдання розробників змісту освіти для сталого розвитку, змісту всіх її освітніх галузей – встановити основи розкриття для учнів поняття сталого соціоприродного розвитку, принципи та методичні підходи освіти для сталого розвитку, зміст закономірностей, які діють в етносоціоприродному довкіллі, що забезпечує внутрішню стабіль-

ність етносу (нації) завдяки обміну його потоками речовини, енергії, інформації із середовищем життя [5; 6].

Україна виявляється однією з небагатьох країн, у якій дітей 1–2 класів позбавлено вивчення етносоціоприродного довкілля. В оновленому державному стандарті початкової освіти освітню галузь "Людина і світ", що була в попередні роки основою втілення цілісності етносоціоприродних знань, розділено на дві частини ("Природознавство" і "Суспільствознавство"); із навчальних планів вилучено інтегрований етносоціоприродний предмет "Я і Україна", відповідні йому курси "Я і Україна", "Я і Україна. Довкілля" вилучено з навчального процесу. Учні 1–2 класів будуть вивчати "Природознавство", зміст якого в попередні роки вивчався в 3–4 кл. за 70 год., а згідно з новими навчальними планами той самий зміст вивчатиметься в 1–4 кл. за 280 год.

Зауважимо, що за результатами міжнародного дослідження TIMSS (2007) українські школярі показали низький рівень початкової природничої освіти, а за кількістю учнів передового рівня знань Україна зайняла останнє місце (2 %). В той же час російські молодшокласники, які вивчають соціоприродознавчий предмет, показали близький до високого рівень природничої освіти і серед них 16 % з передовим рівнем знань [4].

Традиційна вітчизняна освіта відзначається надмірною фрагментарністю змісту, вузькопредметністю знань, що унеможливило формування цілісної картини світу, життєствердного образу світу учнів і, відповідно, життєствердної моделі світу українського суспільства, яка насамперед є умовою його сталого розвитку, довготермінового і безпечного функціонування.

Мета модернізації змісту освіти, на нашу думку, повинна полягати у поліпшенні якості освіти, переорієнтації освітнього процесу (навчальних планів, програм, підручників) на реалізацію в ньому принципів ОСР: соціоприродної справедливості (згідно з цим принципом нинішні й майбутні покоління, усі живі системи мають право на безпечне довкілля, задоволення життєво важливих потреб); комплексності (відповідно до чого у змісті освіти та навчальному процесі з усіх предметів втілюється єдність емоційного й раціонального сприйняття природи); фундаментальності, реалізація принципу якої досягається завдяки обґрунтуванню знань про соціоприродне довкілля людини, її зв'язки з довкіллям на основі загальних закономірностей; історичності (уроки в довкіллі пов'язуються з традиціями етносу, а формування цілісної картини світу, образу світу учнів – із засадами народної педагогіки); модульності (цей принцип уможлиблює появу набору освітнього курсу з окремих блоків (одноденних предметів), упровадження предметно-інтегративної системи, за якої окремі предмети об'єднуються за допомогою інтегративних днів (з метою узгодженого формування цілісної картини світу, образу світу); технологічності. Останній принцип передбачає використання змісту загальних закономірностей функціонування соціоприродного довкілля та ІКТ на уроках усіх предметів під час реалізації методичних підходів ОСР – формування цілісної картини світу, національного життєствердного образу світу, компетентності учнів у взаємодії з довкіллям, розв'язанні місцевих і національних проблем довкілля [4; 8].

Виходячи із вищесказаного, можна визначити завдання експерименту:

- перевірити ефективність зміни навчальних планів загальноосвітньої школи в аспекті зменшення кількості одноденних предметів, наявності в них предметів, що дають дитині змогу безпосередньо пізнавати етносоціоприродне та створене людиною довкілля, розвивати пізнавальну активність у процесі задоволення своїх природних потягів до дослідження та висновків, конструювання, комунікації та художнього представлення пізнаних об'єктів середовища життя;

- розробити та перевірити методику формування цілісної картини світу на основі змісту всіх предметів, життєствердного національного образу світу, компетентності взаємодіяти з довкіллям відповідно до принципу соціоприродної справедливості, проведення інтегративних днів у довкіллі;

- адаптувати зміни програм і підручників загальноосвітньої школи до навчальних планів та використовувати принципи і методичні підходи ОСР як онтодидактичну основу у процесі модернізації та переорієнтації чинних програм на запровадження з їхньою допомогою у навчальний процес освіти для сталого розвитку.

Очікувані результати експерименту за 2012 – 2018 рр.: поліпшення стану здоров'я учнів унаслідок зменшення статичного навантаження на дітей завдяки збільшенню занять у довкіллі; посилення компетентної складової змісту засвоєваних знань; зростання рівня розуміння учнями навчального матеріалу та досягнення ними природовідповідно високого рівня інтелекту; підвищення мотивації та інтересу до навчання, формування дослідницьких умінь, навичок; вироблення в учнів життєствердного образу світу, зменшення у них проявів агресії, ризикованої поведінки.

Результати експерименту пропонуються визначати за критеріями та показниками сформованості в учнів цілісної картини світу, образу світу, їхніх дослідницьких умінь; за предметними та когнітивними вимірами з природознавства й математики, що використовуються у міжнародних наукових дослідженнях (TIMSS та PISA).

У процесі експерименту може бути використано досвід цілісної освіти "Довкілля", яка втілює принципи та методичні підходи ОСР стосовно двох освітніх галузей – "Людина і світ" та "Природознавство" [2].

Запрошуємо до обговорення ідеї проекту всіх зацікавлених у розвитку освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Висоцька О. Є. *Освіта для сталого розвитку [Текст] : науково-методичний посібник / О. Є. Висоцька.* – Дніпропетровськ : Рол Принт, 2011. – 200 с.
2. Гуз К. Ж. *Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу / К. Ж. Гуз.* – Полтава : Довкілля – К., 2004. – 472 с.
3. *Декада ООН по освіті для сталого розвитку (2005-2014) [Електронний ресурс].* – Режим доступу : <http://www.unesco.kz>
4. Ильченко В. Р. *Модернизация содержания образования как национальная проблема / В. Р. Ильченко, К. Ж. Гуз // "Педагогика" : научно-теоретический журнал Российской академии образования.* – 2011. – № 4. – С. 4 – 10.
5. Огнев'юк В. О. *Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В. О. Огнев'юк – К. : Знання України, 2003.* – 448 с.
6. Толстоухов А. В. *Вплив природи на процес формування української ментальності / А. В. Толстоухов, С. П. Стоян // Філософія природи : монографія.* – К., 2006. – С. 146–166.
7. Урсул А. Д. *Безопасность через устойчивое развитие: философско-концептуальные проблемы [Электронный ресурс].* – Режим доступа: <http://parentalnotes.com/?p=329>
8. *UNESCO : National Strategies for ESD : Russian Federation (2011) [Електронний ресурс].* – Режим доступу : www.unesco.org/fr/env/esd/nap.html.

Стаття надійшла в редакцію 20.10.2011 ■

Бібліографічний опис цієї статті:

Ільченко В. Р. *Модернізація змісту загальної середньої освіти України на засадах освіти для сталого розвитку: начерк проекту експериментального дослідження / В. Р. Ільченко // Постметодика.* – 2011. – № 5(102). – С. 16–17.

У статті висвітлюється шлях професійного становлення та основні етапи педагогічної і науково-педагогічної діяльності Алли Микитівни Бойко, доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента НАПН України, заслуженого діяча науки і техніки України, відмінника народної освіти.

В статтє раскрывается путь профессионального становления и основные этапы педагогической и научно-педагогической деятельности Аллы Никитичны Бойко, доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента НАПН Украины, заслуженного деятеля науки и техники Украины, отличника народного образования.

The paper highlights the carrier path, main stages of professional development, educational and research activities of Alla Mykytivna Boyko, doctor of pedagogical sciences, professor, corresponding member of National Academy of Education of Ukraine, Honored Scientist of Ukraine, Excellent in Public Education.

УДК 378.24



СХОДЖЕННЯ ДО ВЕРШИН ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ: ВІД УЧИТЕЛЯ ДО ЧЛЕНА-КОРЕСПОНДЕНТА НАПН УКРАЇНИ

Л. В. Литвинюк

Колишній учень Кротенківської середньої школи Полтавського району Полтавської області Юрій Овчаренко поезією "Наставниця" присвятив своїй учительці Аллі Микитівні Бойко, розпочавши її словами:

*Такого знаю педагога,
Що за покликанням – від Бога,
Для кожного і всіх нас разом
Життєвим став дороговказом [1].*

Алла Микитівна стала "життєвим дороговказом" для своїх учнів, студентів педагогічного університету, аспірантів, докторантів, багатьох учителів Полтавщини та когорти знаних в Україні вчених. Навчаючи інших поважати знання, любити працю, не зраджувати власної мрії, вона вірна своїм переконанням і наполеглива на шляху до вершин педагогічної науки.

Нині А. М. Бойко – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України, відмінник народної освіти. Автор близько 500 наукових праць, серед яких 12 одноосібних монографій і посібників.



Алла Микитівна Бойко, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України

За свою діяльність Алла Микитівна нагороджена орденом княгині Ольги III ступеня, золотою медаллю Костянтина Ушинського (НАПН України), медаллю Григорія Ващенка (Всеукраїнське това-

риство Григорія Ващенка), медаллю "Трудова слава" (міжнародний рейтинг "Золота фортуна") тощо. Її ім'я занесено до біографічного словника провідних діячів сучасної України (Імена України. – К., 2001. – С. 59), педагогічних словників за редакцією дійсного члена АПН України С. У. Гончаренка (К., 2000) та дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка (К., 2001), де вміщено про неї біографічні статті, та до іншої довідкової літератури [1, с. 402].

Народилася Алла Бойко 10 жовтня 1939 року в селі Удовиченки Зіньківського району Полтавської області в родині вчителів. До Великої Вітчизняної війни її батько, Микита Якович, працював директором школи, потім став кадровим військовим. Мати Алли Микитівни, Оксана Григорівна – вчителька. Після війни, коли для дітей-сиріт у великій кількості створювалися дитячі будинки, вона працювала вихователем, завучем, директором [3, с. 8]. Отже, А. М. Бойко – потомственный педагог.

Навчалася Алла Микитівна в Козельщинській середній школі, яку закінчила з відзнакою у 1957 році. Усе життя із великою вдячністю вона згадує педагогічний колектив навчального закладу на чолі з тоді молодим талановитим директором П. М. Щербанем, котрий пізніше захистив кандидатську дисертацію з педагогіки, став професором, отримав звання заслуженого працівника освіти. Молодий директор дбав про всебічний розвиток учнів своєї школи, залучаючи з цієї метою до навчально-виховного процесу кращих педагогів району та області.

Ще під час навчання у школі виявилися багатогранні здібності Алли Бойко, що поєднувались із вродженою інтелігентністю та значним інтелектуальним потенціалом. Вона добре знала фізику і математику, писала змістовні твори з української і російської літератур, а також була солісткою шкільного хору, брала участь у хореографічному гуртку, виконувала головні ролі у шкільному театрі.

Роки навчання на філологічному факультеті Полтавського державного педагогічного інституту імені В. Г. Короленка виявилися не лише періодом формування Алли Микитівни як учителя, а й етапом становлення пізнавальних інтересів майбутнього науковця. Вона була членом наукового літературного гуртка, яким керував кандидат філологічних наук, доцент О. К. Міщенко. Понад 20 років у нього зберігалася як взірцева дипломна робота А. М. Бойко. Алла Микитівна згадує, що Олександр Кирилович відрізнявся ґрунтовним знанням літературного процесу. Кожна його лекція мала чітку структуру і логіку, багатий зміст, а дещо сухуватий виклад не заважав вдумливому сприйманню навчального матеріалу, сприяв формуванню наукового світогляду, піднесенню культурного рівня і розвитку творчої уяви студентів [3, с. 8].

Ці роки для Алли Микитівни були сповнені великого захоплення книгою, українською піснею, грою на народних інструментах. Вона була учасницею ансамблю бандуристок інституту під керівництвом талановитого музиканта М. П. Ключнікова.

Здобувши кваліфікацію вчителя російської мови, літератури та музики, із ґрунтовними знаннями та прищепленою батьками ще в дитинстві вірою в людину Алла Микитівна розпочала свою педагогічну діяльність у Кротенківській середній школі Полтавського району Полтавської області. "Увага і повага до кожної дитини" – педагогічний сенс діяльності А. М. Бойко цього періоду життя. Саме у цей час зароджуються її гуманістичні ідеї, які не втрачають своєї актуальності й нині, знаходячи підтримку широкого кола вчених, учителів-практиків і батьків учнів.

Упродовж 1965 – 1972 років Алла Микитівна працювала першим секретарем Полтавського районного комітету комсомолу, дбаючи про військово-патріотичне, трудове та моральне виховання молоді.

На посаді директора Полтавського обласного інституту вдосконалення кваліфікації вчителів (1973 – 1976 рр.) Аллу Микитівну найбільше непокоїла неузгодженість між розвитком педагогічної науки та шкільною практикою. Цій проблемі присвячено першу наукову працю А. М. Бойко "Впровадження педагогічної науки у практику" та розроблено нею методичні реко-

мендації, у яких поєднувалась інноваційність із традиційністю в освіті. Вона стверджувала, що без нових досягнень педагогічної науки система освіти закостеніє і припинить свій розвиток, а без збереження національних традицій може відбутися її руйнування.

Завдяки прогресивному мисленню, творчому підходу та далекоглядності Алли Микитівни в інституті виникли нові методи і форми роботи, пересувні педагогічні виставки, активізувалася діяльність шкіл передового досвіду, творчих майстерень учителів, що сприяло перетворенню навчального закладу на обласний методичний центр, справжню лабораторію новаторської педагогічної думки. Колектив, який очолювала Алла Микитівна, працював над проблемою "Новий зміст освіти і подальше вдосконалення навчально-виховного процесу у період завершення переходу до загальної середньої освіти молоді". Кожного року, згідно з річним звітом про роботу ПОІУВ, наприклад, за 1974 – 1975 навчальний рік, методистами здійснено понад 350 виїздів у райони області, в середньому відвідано близько 1 000 шкіл, де глибоко проаналізовано понад 2 500 уроків і позакласних заходів. Науковці інституту підтримували тісний зв'язок зі своїми колегами з інших областей, працівниками Дніпропетровського, Харківського, Ворошиловградського інститутів удосконалення кваліфікації вчителів. Група методистів разом із директором А. М. Бойко побувала в гостях у Московському міському інституті вдосконалення вчителів із метою взаємного обміну досвідом [2, с. 90 – 91], на всесоюзному семінарі у м. Ленінграді.

У 1976 році Алла Микитівна вступила до аспірантури, а в 1978 році достроково захистила кандидатську дисертацію "Проблеми впровадження досягнень педагогічної науки і передового досвіду у практику" в Науково-дослідному інституті загальних проблем виховання АПН СРСР (Москва).



А. М. Бойко – директор Полтавського обласного інституту удосконалення вчителів у 1973–1976 рр.

Доля послала їй у науковій керівниці члена-кореспондента АПН СРСР І. С. Мар'єнка – ученого зі світовим ім'ям, чудову людину. Три роки в Москві поєднали сумлінну плідну наукову працю в найкращих бібліотеках країни, участь у наукових конференціях, симпозиумах, читан-

нях, диспутах і семінарах із відвіданням театрів, виставок, вернісажів, галерей, консерваторії, літературних вечорів тощо. Все це сприяло формуванню власної наукової позиції, піднесенню загальної культури, виробленню передового наукового світогляду вченого.

З 1979 року А. М. Бойко працює на кафедрі педагогіки Полтавського державного педагогічного інституту. У цьому навчальному закладі пройшла трудовий шлях від асистента до професора, завідувача кафедри, проректора. Публікує низку праць у всесоюзних і республіканських педагогічних виданнях, присвячених актуальній проблематиці, удосконаленню підготовки вчителя ("Єдність теорії і практики у підготовці вчителя", "Школа і вузівська педагогіка", "Шляхи поліпшення практичної підготовки вчителя" та ін.), керує дворічним народним університетом педагогічних знань батьківського активу шкіл м. Полтави. З ініціативи колишнього ректора вона працює проректором інституту зі зв'язків із навчальними закладами регіону. Всі свої творчі пошуки Алла Микитівна зосередила на створенні навчально-виховного наукового комплексу інституту, визначенні мети, обґрунтуванні змісту, організації, методів, форм і режиму діяльності базових загальноосвітніх шкіл – № 28 і № 32, професійно-технічного училища № 3 і дитячого садка № 70 (м. Полтави), які було включено до структури інституту за її обґрунтуванням, а потім – рішенням колегії Міністерства освіти України 1981 року. Досвід цієї роботи було широко узагальнено в центральних і республіканських періодичних виданнях, зокрема в газетах "Правда" (В. Белоусов "Учитель, которого ждут". – 1984. – 152 (24043). – 31 мая), "Радянська освіта" ("Рік у базовій школі Полтавського педагогічного інституту". – 1982. – № 89. – 12 листопада) тощо.



Показовий урок А. М. Бойко для студентів-практикантів у 6-Б класі школи-комплексу № 32 м. Полтави (1986 р.)

Упродовж 7 років А. М. Бойко керувала науково-практичним регіональним семінаром директорів навчально-виховних закладів нового типу, її наукові ідеї сприяли успішному переходу від єдиної загальноосвітньої школи до ліцеїв, гімназій, коледжів, комплексів, авторських навчальних закладів тощо [1, с. 23]. Алла Микитівна Бойко доводить, що якісно новий рівень функціонування суспільства без інноваційної школи неможливий. Навчальні заклади для творчо обдарованих дітей – база для наукового пізнання та формування багатогранного духовного світу молодшої людини.

За цей період нею було розроблено головні напрями і рівні взаємодії педагогічного інституту зі школами, обґрунтовано кілька варіантів організації та змісту неперервної педагогічної практики, визначено типологію студентів щодо ставлення до професійної діяльності, видано низку одноосібних і у співавторстві програм із професійно-педагогічного формування особистості вчителя та педагогічної практики студентів, особисто розроблено для забезпечення контекстно-концептуального підходу у підготовці вчителя "Положення про експериментальний кабінет педагогічної практики" (1986); "Положення про експериментальний навчально-виховний науковий комплекс ПДП" (1985); "Положення про педагогічний центр науково-виховного дослідно-експериментального об'єднання держкомітету СРСР з народної освіти" (1986), "Положення про науково-методичний комплекс музею-заповідника А. С. Макаренка" (1988) та інші важливі професійно-педагогічні документи. Цю її роботу було відзначено Дипломом ВДНГ СРСР.

На матеріалах узагальнення новаторського досвіду Полтавського педагогічного інституту побачили світ її публікації у найголовніших наукових часописах країни: "Советская педагогика", "Воспитание школьников", "Народное образование", "Семья и школа", "Дошкольное воспитание", "Радянська школа" [1, с. 10 – 11].

1990 рік виявився для Алли Микитівни плідним на важливі події. У видавництві "Вища школа" було опубліковано її монографію "Теория и методика формирования воспитывающих отношений в общеобразовательной школе". Цього ж року А. М. Бойко успішно захистила докторську дисертацію в Інституті загальних проблем виховання АПН СРСР, сектор методології виховного процесу (м. Москва).

Пріоритетною науковою проблемою, якій вона присвятила все життя, стало формування у вищій і загальноосвітній школі системи суб'єктно-суб'єктних відносин. Це один із найактуальніших і найбільш затребуваних в умовах сучасності напрям у педагогічній науці і практиці. Вона розробила цілісну теоретичну концепцію суб'єктно-суб'єктних відносин, її мето-

долого-теоретичну базу, обґрунтувала суб'єктно-суб'єктні, морально-естетичні відносини як педагогічну категорію, довела неминущу цінність, актуальність і важливість розроблення проблеми відносин для модернізації освіти України, розкрила їхню специфіку, структуру, механізми і фактори, дослідила динаміку, обґрунтувала рівні, типи та етапи формування педагогічно доцільних відносин, представила цілісну педагогічну технологію формування суб'єктно-суб'єктних відносин у загально-освітній і вищій школі, розкрила методи і форми діяльності вчителя на кожному рівні й етапі взаємодії учня і вчителя, викладача і студента [1, с. 21 – 22]. А отже, випереджуючи час, нею по-новому поставлено та розв'язано проблему педагогічно доцільних суб'єктно-суб'єктних відносин, започатковано новий ключовий напрям у педагогічній науці і практиці, розкрито підґрунтя гуманізації навчання і виховання, що має високу актуальність для сьогодення. Алла Микитівна присвятила цій проблемі кілька своїх монографій і посібників, багато наукових статей.

Її наукова робота поєднується з керівництвом кафедрою педагогіки, беззмінним і креативним завідувачем якої Алла Микитівна є понад 20 років. За роки її діяльності кафедра стала провідною у системі підготовки вчителя. Викладання членами кафедри всіх навчальних дисциплін і проведення практики відбувається за авторськими навчальними планами, програмами та підручниками, виданими за ініціативою, участю і редакцією А. М. Бойко. У результаті такої плідної праці цикл педагогічних дисциплін постійно вдосконалюється. У 1994 році вперше за безпосередньої участі й за редакцією Алли Микитівни Бойко було видано інноваційний, основний навчальний підручник кафедри педагогіки "Педагогіка. Інтегрований курс теорії та історії педагогіки. Модульний зміст і розподіл навчального матеріалу", офіційно ж до модульного навчання педагогічні навчальні заклади країни підійшли лише у 2005 – 2006 навчальному році у зв'язку з приєднанням України до Болонської конвенції [1, с. 19]. Підручники "Педагогіка. Модульний зміст і розподіл навчального матеріалу (I, II, III, IV, V модулі)" (Київ-Полтава, 2002. – 370 с.), "Педагогіка. Модульний зміст і розподіл навчального матеріалу (VI, VII, VIII, IX модулі)" (Київ-Полтава, 2004. – 498 с.) одержали визнання серед викладачів і студентів, висока оцінка яких є найоб'єктивнішим критерієм якості навчальної книги. За підсумками Всеукраїнського конкурсу навчальної літератури авторський методичний комплекс було названо одним із кращих в Україні й нагороджено премією Дж. Сороса. У 1991 році А. М. Бойко

присвоєно вчене звання професора, в 1995 р. – обрано членом-кореспондентом АПН України.

А. М. Бойко – засновник наукової школи "Гуманізація навчально-виховної взаємодії вчителів і учнів у навчально-виховних закладах України", нею підготовлено понад 30 кандидатів і докторів наук із найважливіших проблем педагогіки, які успішно працюють проректорами, завідувачами кафедр, викладачами у рідному навчальному закладі. Досвід її наукової школи у 1996 році узагальнено Міністерством освіти і науки України, він активно впроваджується у практику інших навчальних закладів. За особистий вагомий внесок у розв'язання проблем гуманізації системи освіти в Україні А. М. Бойко у 1997 році нагороджено премією і дипломом Міжнародного освітнього фонду імені Ярослава Мудрого [3, с. 7].

Алла Микитівна Бойко довела доцільність і обґрунтувала наукову концепцію інноваційного курсу "Персоналії в історії української педагогіки", творчим колективом кафедри за її ініціативи, керівництва та участі розроблено його навчальний план і програму, а з 2001/02 н. р., після експериментальної перевірки, цей предмет було включено до циклу педагогічних дисциплін як нормативний, підготовлено і видано за участю і науковою редакцією А. М. Бойко навчальну книгу "22 видатні українські педагоги" (К., 2004. – 575 с.), яку Міністерство освіти і науки України затвердило як підручник для закладів педагогічної освіти III-IV рівнів акредитації [3, с. 13 – 14].

У 1998 році А. М. Бойко було рекомендовано на посаду проректора з наукової роботи Полтавського державного педагогічного інституту імені В. Г. Короленка. На будь-якій посаді, яку обіймала Алла Микитівна, вона відповідально ставилася до виконання службових обов'язків, працювала цілеспрямовано, добросовісно та творчо, дбаючи про розвиток і зміцнення педагогічної науки. Працюючи проректором із наукової роботи Полтавського державного



Наукова школа А. М. Бойко (2009 р.)

педагогічного університету, започаткувала кілька інноваційних напрямків наукової діяльності. Значно збільшила кількість спеціальностей і набір до аспірантури, обґрунтувала доцільність і відкрила докторантуру, отримала у ВАК України ліцензії на 5 наукових збірників із дисциплін різного фаху. А. М. Бойко розробила структуру та доклала багато зусиль до створення студентської наукової асоціації й об'єднання молодих учених. Працюючи проректором, вона дійшла наукового висновку, який втілює у життя: "Педагогічно доцільні, морально-естетичні, суб'єктно-суб'єктні відносини мусять визначати сутність і стиль діяльності сучасного навчально-виховного закладу".

Під керівництвом А. М. Бойко ведеться значна дослідно-експериментальна робота. Вона плідно працює над проблемою оптимізації теорії і практики у підготовці вчителя. Після апробації сформульованих нею теоретико-концептуальних і методичних засад нормативного курсу педагогіки та наскрізної педагогічної практики в навчальний процес упроваджено 100-бальну систему оцінювання професійних досягнень майбутніх учителів. За її ініціативою створено й апробовано елективний курс "Основи християнської педагогіки", теоретичне підґрунтя якого вона розробила та виклала у своїй книзі "Служба Богові й Батьківщині..." Григорій Ващенко: альтернатива поглядів і оцінок" (К., 2001. – 427 с.).

Прикладом для всіх викладачів стали лекції А. М. Бойко, кожна з яких є відкриттю. Чіткість і логічність викладу матеріалу, акцент на головному, науковість змісту, яскраві приклади зі шкільної практики у поєднанні з високою мовленнєвою культурою та естетикою зовнішнього вигляду Алли Микитівни роблять цикл її лекцій з дидактики та теорії виховання високо професійним, інтелектуально й емоційно насиченим, неповторним і незабутнім. На лекціях, практичних заняттях, заліках та екзаменах вона намагається зрозуміти кожного студента, його інтереси й можливості, об'єктивно й водночас із педагогічним оптимізмом вибудовує особистісно орієнтовану індивідуальну навчально-виховну модель взаємодії з ним.

Майже 20 років під її керівництвом творчий колектив кафедри працює над виконанням фундаментальної держбюджетної тематики (наприклад, "Методологічні засади оптимізації відповідності теорії і практики у багаторівневій загальнопедагогічній підготовці фахівця", "Теоретичні основи організації педагогічних закладів освіти III-IV рівнів акредитації як соціально-педагогічних комплексів" та ін.).

Нині Алла Микитівна є головою спеціалізованої вченої ради К44.0531.01 Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, членом спе-

ціалізованої вченої ради К26.062.15 у Національному авіаційному університеті (м. Київ). Понад 20 років вона була членом спеціалізованих учених рад із захисту кандидатських і докторських дисертацій у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди та Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна.

А. М. Бойко працює заступником головного редактора збірника наукових праць "Педагогічні науки" і редактором студентського часопису "Didascal – світ очима молодих дослідників", створеного за її ініціативою.

Її учнів вражає духовна сила, висока працездатність, відповідальність і професіоналізм, глибина досліджень і творчість, різнобічність інтересів Алли Микитівни у педагогіці. Будучи визнаним теоретиком у галузі виховання та розвитку особистості дитини, А. М. Бойко так само глибоко займається методологією, теорією та історією педагогічної науки. Не залишаються поза її увагою творчі постаті видатних педагогів минулого і сучасності. Вона ґрунтовно досліджує проблеми дидактики, загальнопедагогічної підготовки вчителя, аналізує педагогічні технології, постійно зміцнює зв'язки зі шкільною практикою, вивчає і науково узагальнює досвід учителів [1, с. 20]. Отже, її характеризує широка наукова ерудиція і відчуття нового.

Результати науково-пошукової діяльності А. М. Бойко відображено у низці одноосібних і підготовлених у співавторстві праць. Вони відзначаються широким діапазоном наукового пізнання, глибиною осмислення проблематики та ґрунтовністю дослідження. Серед одноосібних наукових розвідок варто відзначити такі: Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації. – Київ, 1996. – 232 с.; Виховання людини: нове і вічне – Полтава, 2006. – 566 с.; Виховуємо громадянина і професіонала: теорія, досвід. – Полтава, 2003. – 403 с.; "...Служба Богові і Батьківщині" / Григорій Ващенко: альтернатива поглядів і оцінок. – Київ, 2001. – 427 с.; Інтегрований курс теорії та історії педагогіки: індивідуальні тьюторські завдання для самостійної роботи студентів II-IV курсів. – Київ-Полтава, 2007. – 359 с.; Завдання для самостійної роботи студентів з педагогіки: понад 500 завдань, запитань і понад 300 тестів. – Київ-Полтава, 2010. – 399 с.; Упровадження педагогічної інноватики у практику виховання. – Полтава, 2011. – 384 с. та ін.

А. М. Бойко – справжній учений. Вона завжди мислить широко та перспективно, з позиції педагогічного оптимізму доводить складність педагогічного процесу як динамічного та неоднозначного, оскільки всі діти і студенти – особистості різні, мають позитивний і негативний досвід організова-

них і стихійних впливів. Звідси, як вона стверджує – великі творчі можливості й відповідальність педагога-практика та вченого.

У рецензії на монографію "Виховуємо громадянина і професіонала: теорія, досвід" академік І. Д. Бех, директор Інституту проблем виховання АПН України писав, що "всі висновки й узагальнення, зроблені в монографії, виведені з практики і перевірені нею, висвітлюють 18 інноваційних позицій щодо функціонування і розвитку закладів для здібних і обдарованих дітей. Кожний розділ базується на особистісно-соціальному авторському підході до виховання молоді, містить наукову новизну, має практичне значення" [3, с. 16 – 17].

На думку доктора педагогічних наук, завідувача кафедри культурології ПНПУ Л. М. Кравченко, "книга А. М. Бойко "Виховання людини: нове і вічне" є справжнім путівником по "храмові мистецтва виховання" (за К. Ушинським) та дзеркалом душі великого майстра виховної справи, Учителя з великої букви – Алли Микитівни Бойко. У кожному її рядку відчувається закоханість і глибоке розуміння автором предмета дослідження, проникнення в його сутність і вміння донести цю сутність до учня і студента, вчителя і науковця" [1, с. 399].

Алла Микитівна – яскрава особистість. Вона відчуває високе поетичне слово, захоплюється поезією, сама в юності писала вірші. Над усе любить українську пісню, вмє співати. Її хвилюють глибокі, філософського змісту, пронизані вболіванням за український народ пісні на слова Т. Г. Шевченка, пісні Марусі Чурай.

Основне життєве кредо Алли Микитівни – успіх і визнання люблять того, хто трудиться. Її вагомий науковий доробок є надбанням вітчизняної педагогічної науки і практики. Водночас гуманістичні ідеї Алли Микитівни знаходять підтримку педагогічної громадськості не лише України, а й Росії, Німеччини, Угорщини, Польщі.

А. М. Бойко переконана: "Педагогічний оптимізм, суб'єктно-суб'єктні відносини і висока відповідальність перед тими, хто на етапі професійного чи наукового становлення ввірив нам своє життя, – основне для вченого, для викладача вищої школи".

Її учні характеризують Аллу Микитівну такими поетичними рядками:

... В ній глибина і знань і долі,
Жіноча слабкість, сила волі,
Замріяність та гідна ладність,
Любов до ближнього і владність.
Від Сухомлинського багато є -
Те, що їй мудрість додає...[1, с. 18].

Увесь шлях до вершин педагогічної науки – від учителя сільської школи до доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента НАПН України – Алла Микитівна Бойко долає впевнено, з вірою в людину та могутню силу виховання й освіти.

Основні наукові праці А. М. Бойко

Бойко А. М. Виховуємо громадянина і професіонала : теорія, досвід : [монографія] / Алла Микитівна Бойко. – Полтава : ВАТ "Видавництво "Полтава", 2003. – 403 с.

Бойко А. М. З вірою в майбутнє. Формування громадянина в навчально-виховних закладах нового типу : [монографія] / Алла Микитівна Бойко. – Полтава, 1996. – 205 с.

Бойко А. М. Теорія и методика формування виховних відносин в общеобразовательной школі : [монографія] / Алла Микитівна Бойко. – Київ : Высшая шк., 1991. – 264.[2] с.

Бойко А. М. "...Служба Богові і Батьківщині" / Григорій Ващенко : альтернатива поглядів і оцінок : [монографія] / Алла Микитівна Бойко. – Київ, 2001. – 427 с.

Бойко А. М. Інтегрований курс теорії та історії педагогіки : індивідуальні тьюторські завдання для самостійної роботи студентів II-IV курсів / Алла Микитівна Бойко. – Київ – Полтава, 2007. – 359 с.

Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання : шляхи реалізації : підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями : [навч.-метод. посібник для вчителів шкіл, викладачів, студ. пед. навч. закладів] / Алла Микитівна Бойко / Інститут змісту і методів навчання. – К. : ІЗМН, 1996. – 232 с.

Бойко А. М. Виховання людини : нове і вічне : [монографія] / Алла Микитівна Бойко. – Полтава : Техсервіс, 2006. – 568 с.

Бойко А. М. Завдання для самостійної роботи студентів з педагогіки : понад 500 завдань, запитань і понад 300 тестів / Алла Микитівна Бойко. – Київ – Полтава, 2010. – 399 с.

Бойко А. М. Національно-культурні традиції українського народу у виховній діяльності загальноосвітньої школи : [монографія] / Алла Микитівна Бойко. – Полтава, 1999. – 243 с.

Бойко А. М. Упровадження педагогічної інноватики у практику виховання : [монографія] / Алла Микитівна Бойко. – Полтава, 2011. – 384 с.

Педагогіка. Інтегрований курс теорії та історії педагогіки. Модульний зміст та розподіл навчального матеріалу : [навч.-метод. посібник студ. пед. навч. закладів / за ред. А. М. Бойко] – Київ-Полтава, 2004. – 498 с.

Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагогів: [підручник для студ. вищих навч. закл.] / А. М. Бойко, В. Д. Бардінова, Л. Л. Безобразова, Ж. В. Борщ, М. В. Гриньова; заг. ред. А. М. Бойко. – К. : ВД "Професіонал", 2004. – 576 с.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алла Бойко : наукові, навчальні й моральні уроки : Наукова педагогічна школа / [упоряд. Л. А. Семеновська, А. В. Хоменко, В. М. Мокляк]; ПДПУ ім. В. Г. Короленка. – Полтава : ТОВ "АСМГ", 2009. – 416 с.

2. Історія Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського. 1940 – 2010 / В. В. Зелюк (голова ред. кол.) – Полтава : ПОІППО, 2010. – 576 с. : фотоіл. – До 70-річчя Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського.

3. Пащенко В. О. Людина вільна, конструктивна, заслуговує довіри й поваги (слово про автора) / В. О. Пащенко // Бойко А. М. Виховання людини : нове і вічне. – Полтава : Техсервіс, 2006. – 568 с. – С. 5–18.

Стаття надійшла в редакцію 10.08.2011 ■

Бібліографічний опис цієї статті:

Литвинюк Л. В. Сходження до вершин педагогічної науки: від учителя до члена-кореспондента НАПН України / Л. В. Литвинюк // Постметодика. – 2011. – № 5(102). – С. 18 – 23.

У статті розглядаються основні етапи становлення педагогічних вимірювань у світі та ретроспектива проведення міжнародних моніторингових досліджень якості природничо-математичної освіти.

В статье рассматриваются основные этапы становления педагогических измерений в мире и ретроспектива проведения международных мониторинговых исследований качества естественно-математического образования.

This article describes the main stages in the educational measurement and retrospective of International Mathematics and Science Study.

УДК 37.091.26

ПЕДАГОГІЧНІ ВИМІРЮВАННЯ В ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

Н. С. Прокопенко

Постановка проблеми

Реформування освітньої галузі України зумовило необхідність упровадження технологій систематичного оцінювання та прогнозування розвитку системи освіти, зокрема системи моніторингу якості освіти. Побудова національної системи моніторингу неможлива без вивчення історії розвитку педагогічних вимірювань та аналізу проведення сучасних міжнародних моніторингових досліджень якості освіти.

Аналіз актуальних досліджень

Теоретико-методологічні дослідження в галузі якості освіти, зокрема математичної, базуються на теорії педагогічних вимірювань, що інтенсивно розвивається в нашій країні і за кордоном.

Історію розвитку педагогічних вимірювань розглянув у своїй монографії В. Звонников; ретроспективу застосування педагогічних тестів у світовій практиці проаналізувала Н. Шмагринська; історію виникнення та розвитку моніторингових досліджень відобразили у своїх працях О. Майоров, О. Локшина, Т. Лукіна та ін. Історичні аспекти зарубіжної педагогіки розглянуто у виданнях В. Безрогова, Г. Бутенко, Н. Грозної, К. Салімової, Н. Чорної та ін. Окремі аспекти якості освіти за результатами міжнародних досліджень представлено у публікаціях низки вчених (Н. Воскресенська, Г. Ковальова, Е. Красновський, К. Краснянська, О. Лесневський, Н. Матяш, О. Рутковська, О. Хоменко та ін.).

В умовах розбудови в Україні моніторингу якості освіти, орієнтації на світові

досягнення в цій галузі подальшого значення набуває розроблення та впровадження сучасних підходів до організації та проведення моніторингових досліджень.

Увага до педагогічних вимірювань і моніторингу постійно зростає як з боку Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, так і дослідників, вчителів і громадськості. Саме тому науковий та практичний інтерес становить вивчення історії розвитку педагогічних вимірювань у світі та узагальнення проведення міжнародних моніторингових досліджень.

Метою статті є розгляд основних етапів становлення педагогічних вимірювань у світі та ретроспектива проведення міжнародного моніторингового дослідження якості природничо-математичної освіти TIMSS.

Виклад основного матеріалу

Перший досвід використання вимірювань в освітній сфері можна віднести до кінця XIX ст. У 1890 р. британський учений Френсіс Гальтон (Francis Galton) та його учень Дж. Кетелл (J. M. Cattell) використали термін "тест на інтелект" [1] і вказали на вимірювання ступеня диференціації учнів за здібностями інтелектуального характеру.

Коефіцієнт інтелекту (IQ) вперше було введено в теорію педагогічних вимірювань німецьким філософом та вченим Вільямом Штерном (William Stern). Цей термін використовується і в наш час, проте інтерпретується в іншому контексті.

Засади становлення теорії педагогічних вимірювань було закладено у 1904 р.

англієм Чарльзом Спірменом (Charles Spearman), котрий об'єднав у своїх дослідженнях елементи теорії фізичних вимірювань, кореляційний аналіз і досвід психологів з оцінювання здібностей дітей.

Першу теорію градації інтелектуальних здібностей створено французьким лікарем і психологом Алфредом Біне (Alfred Binet) у 1905 р. [2]. Нині вважається, що його праця "Вимірювання розумових здібностей" стала початком в історії розвитку тестології, або теорії педагогічних вимірювань. У 1910 р. Льюїс Терман (Lewis Terman) продовжив розроблення теорії А. Біне щодо вимірювання й оцінювання розумових здібностей; так з'явилися тести Стенфорда-Біне.

1911 р. перекладено російською мовою першу книгу А. Біне "Современные идеи о детях".

Під час Першої світової війни уряд США заснував "мозковий центр", куди ввійшли відомі вчені Торндайк (Thorndike), Годдарт (Goddard), Єркс (Yerkes) та Терман (Terman), які розробили перші тести – "Альфа" і "Бета" для новобранців. А після війни було створено тести інтелекту, що використовувалися на уроках математики, природничих дисциплін, історії, англійської, французької та німецької мов. Згодом було розроблено тести для оцінювання здібностей для тих, хто вступав в університети та коледжі.

На створення перших стандартизованих тестів для вимірювання результатів навчання вплинули дослідження відомого американського психолога, професора Колумбійського університету Е. Торндайка (E. Thorndike).

У цей, *перший період* педагогічних вимірювань, масштаби застосування тестів значно випереджали розвиток теорії тестів. За результатами аналізу якості тестів виявлено багато прорахунків їх розробників, що було пов'язано із браком необхідного наукового апарату.

Характерною рисою *другого періоду* (1920 –1946 рр.) розвитку теорії педагогічних вимірювань стало створення класичної теорії педагогічних вимірювань. Поштовхом для розвитку теоретичних і методологічних концепцій процедур вимірювання у педагогіці слугувала робота Н. Р. Кемпбелла "Основи фізики" (1920 р.), у якій основні напрями дослідження було пов'язано з фізичними вимірюваннями.

Протягом другого періоду закладено фундамент теорії педагогічних вимірювань: сформовано понятійний апарат класичної теорії тестів; принципи педагогічного тестування; критерії якості педаго-

гічних вимірювань (для обґрунтування якості педагогічних вимірювань використовувалася теорія кореляції) та статистичні методи створення тестів, розроблено концепції паралельних та еквівалентних вимірювань; введено основні аксіоми класичної теорії тестів.

Водночас від початку 20-х років ХХ ст. в Радянській Росії розпочався розвиток наукових експериментів в освіті, розроблялися тестові методики, удосконалювалася підготовка вчителів. У 1921 р. вийшла праця А. П. Нечаєва "Простейшие измерения степени умственного развития детей". У публікації наведено прості тести для оцінювання уваги дітей, процесів формування суджень, можливості сприйняття інформації у процесі навчання. Наукові дослідження у сфері використання тестів у навчальному процесі було припинено постановою ВКП(б) "О педологических извращениях в системе Наркомпросов" у 1936 р.

Третій період в історії педагогічних вимірювань можна віднести до 1946 –1980 рр., що характеризується посиленням прикладних досліджень вимірювань у психології, економіці, соціології та педагогіці. У теорії педагогічних вимірювань активізувався процес пошуку ефективних методів підвищення надійності тестів. Від середини 50-х до кінця 70-х років ХХ ст. було завершено формування математично-статистичного апарату класичної та традиційної теорії педагогічних вимірювань.

У багатьох країнах формуються професійні спільноти теоретиків та практиків педагогічних вимірювань. Теоретичні основи сучасної теорії тестів IRT (Item Response Theory) закладено в дослідженнях Ричардсона (Richardson) (1936), Лоулі (Lawely) (1944) та Такера (Tucker) (1946). Оцінювання вимірників та їх характеристик розроблено в теоретичних дослідженнях Лорда (Lord) (1952), Бірнбаума (Birnbaum) (1958) та Раша (Rasch) (1960).

Наприкінці 60-х – на початку 80-х років ХХ ст. у практику педагогічних вимірювань увійшли різноманітні оцінювальні технології та алгоритми, що було реалізовано у вигляді комп'ютерних програм (LOGTST, BICAL). Упровадженню теорії IRT у практику конструювання тестів сприяли доробки відомих дослідників: Лорд (Lord), Новік (Novick), Самеджим (Samejime), Вейс (Weiss), Райт (Wright), Уррі (Urry) та ін. [3].

Педагогічні та психологічні вимірювання вперше розмежовано в дослідженні професора психології Нью-Йоркського університету А. Анастасі (A. Anastasi) "Психологічне тестування". Згодом

Дж. Ківіс (J. P. Keeves) вніс свою лепту у розуміння специфіки саме педагогічних вимірювань на рівні методології [4].

Інтенсивний розвиток програмованого навчання наприкінці 60-х – на початку 70-х років XX ст. привів до використання завдань із вибором відповіді. Розвиток досліджень у галузі педагогічних вимірювань у СРСР значною мірою стимулювало видання у 1976 р. російською мовою книги Дж. Гласса, Дж. Стенлі "Статистические методы в педагогике и психологии" і у 1982 р. праці професора Нью-Йоркського університету А. Анастасі (Anastasi) "Психологическое тестирование" [5].

Ці видання дали змогу радянським науковцям усвідомити проблеми, що виникають при розробленні тестів, привернули увагу розробників тестів до необхідності верифікації якості вимірників і статистичного аналізу характеристик тестів та ознайомитися з рівнем розвитку зарубіжних досліджень у сфері педагогічних вимірювань.

У 70-х – 80-х рр. XX ст. за окремими розділами теорії педагогічних вимірювань і суміжними напрямками з'являються наукові видання, навчальні посібники та статті радянських авторів (В. Аванесов, Б. Битинас, В. Гайда, Н. Єфремов, Т. Краснов, Б. Кулагін, Н. Тализіна, М. Челишкова та ін.).

Із 80-х років XX ст. розпочинається *четвертий етап* розвитку теорії та практики педагогічних вимірювань, що характеризується впровадженням інформаційних технологій у навчальний процес. У цей час з'являється сучасна теорія педагогічних вимірювань, що будується на аксіоматичних засадах, формується методологія співвідношення кількісних та якісних оцінок для об'єднання результатів на єдиній шкалі; почали використовуватися методи факторного аналізу при інтерпретації результатів вимірювань.

Нові можливості комп'ютерів дали поштовх розвитку програмово-інструментальних та програмово-педагогічних продуктів, що мали реалізувати алгоритми ІРТ для оцінювання результатів та створення тестів.

У 1999 р. в США затверджено розроблені Американською асоціацією досліджень в освіті (American Educational Research Association) Стандарти для педагогічних та психологічних тестів (Standards for Educational and Psychological Tests).

Історична ретроспектива педагогічних вимірювань неможлива без аналізу досвіду міжнародних досліджень рівня навчальних досягнень з окремих предметів, інформаційно-комунікативної та функціональної грамотності, що проводять Інститут освіти ЮНЕСКО, Міжнародна асоціа-

ція з оцінювання (IEA), Міжнародний інститут планування освіти, Організація економічної співдружності та розвитку (OECD) та ін. Розгляньмо одне із наймасштабніших досліджень якості освіти – TIMSS.

Починаючи з 1959 р., неурядова організація "Міжнародна асоціація з оцінювання навчальних досягнень" IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) започаткувала проведення міжнародних досліджень у сфері освіти.

У 1959 – 1967 рр. проведено Перше міжнародне дослідження математичної освіти – FIMS (First International Mathematics Study) та у 1966 – 1973 рр. Перше міжнародне дослідження природничої освіти FISS (First International Science Study). Метою було оцінювання успішності учнів із математики та природничих дисциплін у середній та початковій школі. Під час дослідження інформацію відстежено за такими напрямками: організаційні питання навчальних закладів, диференціація учнів, зміст та методи навчання, соціальні, економічні і матеріально-технічні характеристики країни, школи й родини. У цих дослідженнях взяли участь 13 країн світу.

У 1976 – 1987 рр. проведено Друге дослідження математичної освіти SIMS (Second International Mathematics Study), а у 1980 – 1989 рр. – Друге дослідження природничої освіти SISS (Second International Science Study), участь у яких узяли 24 країни.

Із 1991 р. розпочато підготовку до проведення у 1995 р. Третього міжнародного порівняльного дослідження якості математичної та природничої освіти TIMSS (Third International Mathematics and Science Study).

Завдання дослідження було реалізовано за такими напрямками:

- збір, аналіз та узагальнення інформації щодо систем освіти країн-учасниць;
- аналіз та порівняння систем природничо-математичної освіти на рівні визначення мети, планування змісту і вимог до підготовки учнів за окремими предметами (аналіз навчальних планів, програм і підручників природничо-математичного циклу);
- аналіз навчального процесу (організація навчального процесу, методів викладання, забезпечення навчального процесу навчально-методичною літературою та засобами навчання);
- оцінювання результатів навчання та ставлення учнів до предметів природничо-математичного циклу;

– аналіз взаємозв'язку між запланованим і реалізованим рівнями освіти та результатами навчання (досягнутим рівнем освіти).

У дослідженні TIMSS порівнювалися навчальні досягнення учнів на різних ступенях навчання в школі, тому було обрано три сукупності учнів. Вибірка складалася із двох класів початкової школи – 3-х та 4-х класів, двох класів основної школи – 7-х та 8-х класів та учнів випускних класів, зокрема учнів класів із поглибленим вивченням математики та фізики.

У дослідженні 1995 р. взяли участь 45 країн, уперше – країни пострадянського простору Латвія, Литва та Росія.

Із 1999 р. дослідження TIMSS планується як квазілонгitudне моніторингове дослідження, у якому кожен чотири роки оцінюється підготовка учнів 4-х та 8-х класів із математики та природничих наук. Це дало змогу порівнювати країни за динамікою змін рівня підготовки учнів при переході від початкової до основної школи. У дослідженні TIMSS-R 1999 року взяли участь 38 країн.

При створенні інструментарію дослідження TIMSS-R (1999) було використано ті самі підходи, що і в дослідженні TIMSS 1995. Інструментарій дослідження включав тести навчальних досягнень (8 варіантів по 75 – 80 завдань відкритого та закритого типів із математики та природничих дисциплін), анкети для учнів, учителів математики і природничих дисциплін, адміністрації загальноосвітніх навчальних закладів, спостерігачів за проведенням тестування, експертів-предметників із математики та природничих дисциплін, керівництва з формування вибірки, проведення апробації інструментарію, проведення основного дослідження, перевірки завдань відкритого типу, введення й оброблення результатів, забезпечення контролю якості проведення дослідження в школах. При розробленні тестів додатково враховувалося те, що на основі їх виконання будуть порівнюватися результати досліджень 1995 та 1999 рр. Тому в тестових зошитах частково використано завдання 1995 року.

Із 2003 року міжнародне дослідження TIMSS стає трендовим (Trends in Mathematics and Science Study) і в ньому беруть участь 52 країни. Із них 25 країн брали участь одночасно з двох напрямів дослідження: оцінювання якості природничо-математичної підготовки у 4-х та 8-х класах, 21 країна брала участь у дослідженні навчальних досягнень тільки учнів 8-х класів. Із пострадянських країн

до дослідження 2003 року приєдналися Вірменія та Естонія [6].

Для виявлення тенденцій у змінах стану навчальних досягнень учнів із математики у 2003 р. було збережено тематику більшості завдань і види навчальної діяльності, що перевірялися у 1995 та 1999 рр.

У 2005 р. Центр тестових технологій за підтримки Міжнародного фонду "Відродження" та сприяння Міністерства освіти і науки України та Академії педагогічних наук України провів пробне дослідження за матеріалами і процедурами TIMSS 2003. Моніторингове дослідження відбулося в семи регіонах України (АР Крим, Донецька, Київська, Львівська, Одеська, Харківська області та м. Київ), у ньому взяли участь 3 543 учні 8-х класів із 156 середніх загальноосвітніх навчальних закладів.

У 2007 р. Україна вперше взяла участь у міжнародному моніторинговому дослідженні TIMSS 2007. У дослідженні 2007 року взяло участь близько 425 000 учнів із 59 країн світу, з яких 28 країн брали участь у дослідженнях для 4-х і 8-х класів, 22 країни – у дослідженнях тільки для 8-х класів і 9 країн – у дослідженнях тільки для 4-х класів. Окремо проводилося дослідження для випускників класів із поглибленим вивченням математики та предметів природничого циклу.

Засади оцінювання TIMSS 2007 загалом подібні до засад оцінювання, опублікованих для проекту TIMSS 2003, хоча у них було внесено три основні види оновлень.

У проекті TIMSS 2007 вирішено розглядати змістові виміри з математичних та природничих дисциплін окремо для четвертого і для восьмого класів, оскільки складність предметів із кожним класом зростає, окрім того, у восьмому класі є теми, що не розглядаються в четвертому. Це дало змогу змінити назви змістових вимірів для четвертих класів, де це було потрібно, щоб нові назви краще відповідали змісту, що оцінюється. Когнітивні виміри було оптимізовано з урахуванням інформації, отриманої в ході вивчення навичок та вмінь, що використовувалися для розв'язання математичних завдань під час оцінювання 2003 року.

Кількісною характеристикою математичної підготовки учнів кожної країни є середній бал, що визначався за результатами виконання математичних завдань учнями цієї країни. Крім того, за результатами всіх країн-учасниць розраховувався середній міжнародний бал. Для дослідження 2007 року він становить 500 балів.

Порівняння середнього балу країни із середнім міжнародним балом дає змогу

порівняти середню успішність виконання завдань учнями відповідної країни із середньою успішністю виконання завдань учнями всіх країн. Середній бал із математики українських школярів 8-х класів становить 462 бали.

Слід зазначити, що в дослідженні для 8-х класів 2007 року не брали участь деякі країни, що мають досить високий рівень математичної освіти (Франція, Нідерланди, Канада, Німеччина, Бельгія). Водночас багатьом країнам-учасницям властивий низький рівень математичної підготовки.

У 2011 р. проведено дослідження TIMSS 2011, у якому взяло участь 68 країн світу, зокрема й Україна. Результати дослідження, що їх буде оприлюднено в грудні 2012 року, сприятимуть визначенню напрямів удосконалення математичної освіти в Україні.

Висновки. Представлений аналіз історії становлення та розвитку педагогічних вимірювань у світі та вивчення досвіду проведення міжнародних моніторингових досліджень якості освіти може бути використано у процесі викладання спеціальних курсів у системі післядипломної педагогічної освіти, на науково-методичних семінарах із питань тестування, у практичній діяльності вчителів та тестологів, під час створення програми спеціального курсу "Моніторинг в освіті".

6. TIMSS 2003 *International Mathematics Report* / Edited by: I. Mullis, M. Martin, E. Gonzalez, S. Chrostowsky. IEA, TIMSS&PIRLS International Study Center, Boston College, 2004. <http://timss.bc.edu/timss2003i/mathD.html>

7. TIMSS 2007 *International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades* / Edited by: Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Pierre Foy in collaboration with John F. Olson, Corinna Preuschoff, Ebru Erberber, Alka Arora, Joseph Galia. IEA, TIMSS&PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2008. <http://timss.bc.edu/timss2007/mathreport.html>

Стаття надійшла в редакцію 01.11.2011 ■

Бібліографічний опис цієї статті:

Прокопенко Н.С. Педагогічні вимірювання в історичній ретроспективі / Н.С. Прокопенко // *Постметодика*. – 2011. – № 5 (102). – С. 24–28.

ЛІТЕРАТУРА

1. Звонников В. И. Измерения и шкалирование в образовании / В.И. Звонников. – М.: Логос, 2006. – 136 с.
2. Бине А. Измерение умственных способностей / А. Бине. – Пер. с фр. СПб.: Союз, 1999. – 431 с.
3. Crocker L., Algina J. *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. Univ. of Florida. HBJCP, 1986. – 64 p.
4. Sellin, N., & Keeves, J. P. *Path analysis with latent variables*. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook* (blz. 633-640) (2nd ed.). Oxford: Pergamon Press, 1997.
5. Анастаси А. *Психологическое тестирование* / А. Анастаси. – Пер. с англ. В 2-х т. – М.: Наука, 1985. – Т. 2. – 336 с.

У статті розкрито значення рівневого навчання географії для визначення професійної орієнтації учнів. Викладено пропозиції з організації рівневого навчання географії в допрофільній школі.

В статье раскрыто значение уровневого обучения географии для определения профессиональной ориентации учащихся. Изложены предложения по организации уровневого обучения географии в допрофильной и профильной школе.

The article shows the significance of level training in geography for vocational guidance of pupils. Suggestions on organization of the level training in geography in pre-profile training and profession-oriented schools are set forth.

УДК 37.016:502

ЗНАЧЕННЯ РІВНЕВОГО НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВ

Л. І. Підоріна

Вступ. Головним завданням сучасної освіти є виявлення та розпізнавання природних задатків учня, створення оптимальних умов для їх максимального розвитку, формування на цій основі адекватних здібностей та підготовка кожного учня до певної професійної діяльності. Виконання цього завдання можливе за умов перетворення сучасної академічної загальноосвітньої школи в загальноосвітню професійно орієнтовану [2].

Однією з важливих умов реалізації поставленої мети є організація у допрофільній і профільній школі навчально-виховного процесу із засвоєння навчальної діяльності учнями на чотирьох рівнях навченості (компетенції). У свою чергу, рівневе навчання суттєво впливає на диференціацію та індивідуалізацію навчальних курсів географії, на професійну орієнтацію учнів.

Вихідні передумови. Питання рівневого навчання ґрунтовно розроблено та досліджено багатьма вченими: І. Лернером, М. Скаткіним, В. Краєвським, В. Безпальком, В. Бондарем, В. Корнєєвим, Б. Черновим та ін. Однак питання визначення професійної орієнтації учнів відповідно до рівнів засвоєння діяльності (і у зв'язку з цим важливість рівневого навчання у профільній школі) висвітлено в публікаціях недостатньо.

Формулювання цілей статті, постановка завдань. Мета даної статті – розкрити значення рівневого навчання географії для визначення професійної орієнтації учнів. Розглянути особливості рівневого навчання географії у допрофільній і профільній школі та внести пропозиції щодо його організації.

Виклад основного матеріалу. Географія – це особливий предмет у школі. Як система наук сучасна географія складається з багатьох галузевих географічних дисциплін. Це близько 140 наук, серед яких 45 – галузевих географічних наук, 70 – галузевих суміжних, що сформувалися на стику географії та інших наук, 25 – супутніх, що вивчають серед іншого й географічні аспекти природи і виробництва [3]. Приблизно стільки ж існує професій.

Вибір учнями певної професії, профілю навчання, курсів за вибором повинен здійснюватися не стільки за принципом "подобається – не подобається" чи "прибутково – неприбутково", скільки відповідно до того, наскільки впевненою буде відповідь на запитання: "Чи зможу я взагалі виконувати цю роботу? Чи досягну я успіху, майстерності у своїй професійній діяльності? Чи не стане вона тягарем? Чи маю я до неї здібності?" Проте відповіді на ці запитання стосовно професійної орієнтації учня цілком і повністю залежать від рівня засвоєння учнем предмета (рівня майстерності, досягнень, компетенції, навченості) [2] у допрофільному та профільному навчанні, а також від низки діагностичних параметрів: ступеня абстракції, на якому велось викладання предмета, автоматизації засвоєння, ступеня усвідомлення засвоєного [2], визначених психологами загальних і спеціальних здібностей [1].

І. Рівень засвоєння діяльності з предмета характеризує майстерність володіння інформацією, що проявляється в здатності застосовувати засвоєну інформацію для розв'язання різного типу завдань [2]. У методології вимірювання якості засвоєння діяльності виділяють чотири рівні майстерності (досягнень, компетенції) учня для оцінювання його досвіду: учнівський, виконавський, експертний, творчий та два типи діяльності: репродуктивна (імітація відомого) і продуктивна (створення нового) (див. рис. 1).

Рівень майстерності в оволодінні інформацією, якої досяг учень за роки навчання, має велике значення для вибору майбутньої професії. Так, наприклад, стосовно метеорології та кліматології: оволодівши ґрунтовно на другому репродуктивному рівні базовими знаннями з метеорології, хтось успішно працюватиме на метеостанції, фіксуючи метеорологічні показники; третій (експертний) рівень дасть можливість майстерно складати в Гідрометцентрі синоптичні прогнози; досягнення учнем четвертого (творчого) рівня діяльності означатиме для учня здатність працювати в науково-дослідному інституті, на-

приклад, здійснити наукове обґрунтування причини виникнення течії Ель-Ніньо, а хтось буде викладати учням і студентам метеорологію, навчаючи зразків діяльності на всіх чотирьох рівнях. Так само рівень майстерності в оволодінні інформацією впливає на вибір інших 139 географічних дисциплін. Отже, вибір учня повинен бути досить точним не тільки стосовно певного напрямку профілізації, профілю навчання, предметів конкретного профілю, а й переважно – стосовно конкретної професії, яку має намір здобути учень, адже в кожній конкретній професії переважатиме якийсь певний тип діяльності і для виконання роботи потрібно буде набутися певного рівня майстерності (досягнень, компетенцій).

Із цього випливає важливий висновок: або всі базові профільні предмети та курси за вибором мають викладатися таким чином, щоб сформувати в учнів досвід засвоєння на чотирьох рівнях, або це мають бути окремі спеціальні навчальні курси для кожного предмета певного профілю, який орієнтує учня на декілька професій із різним типом діяльності.

Наприклад, стосовно обраної учнями метеорології, то в першому випадку в змісті курсу "Метеорологія" повинні бути теми (розділи) "Прогнозування...", "Моделювання..." (III рівень), "Науково-дослідницька діяльність..." (IV рівень) і практичні роботи відповідно. У другому випадку учням викладаються ці теми як курси за вибором. Може бути і третій варіант: у межах географічного профілю викладання узагальнених курсів "Розв'язання нестандартних завдань з гео-

графії" (III рівень), "Наукові дослідження в географії" (IV рівень), "Математичне моделювання в географії" (III-IV рівні).

Розглянемо детальніше цю проблему, ретельно проаналізувавши кожен із рівнів засвоєння діяльності, описаних В. Безпальком і відповідну їм 12-бальну систему оцінювання [2, 8].

1. Учніський (перший) рівень діяльності – початковий рівень діяльності взагалі. Оцінки – 1 – 3 бали. Головна особливість засвоєння на цьому рівні – нездатність учня самостійно, без допомоги (підказка, інструктаж, алгоритм) відтворити та застосувати засвоєну інформацію. Така репродуктивна діяльність, яка виконується із сторонньою допомогою, називається розпізнаванням [2]. Учні, які впродовж 9 років навчання мали досягнення тільки I рівня, не готові до професійної діяльності, адже вона передбачає самостійність і свідоме виконання роботи, а не систематичні та нескінченні помилки при цьому, нелогічні дії, хибне трактування і врешті – повне незнання внаслідок механічного, короткочасного запам'ятовування.

У профільній школі навчання таких учнів продовжується на рівні стандарту, який передбачає обов'язковий мінімум змісту географії як навчального предмета [2], а майбутня професійна діяльність цих учнів – це робочі професії з найпростішими видами робіт (некваліфікована праця).

В. Безпалько подає такі статистичні дані про середній розподіл учнів за рівнем засво-

1. Рівні засвоєння				
Тип діяльності	2. Репродуктивний		3. Продуктивний	
	4	5	6	7
Метод діяльності	Розпізнавання	Відтворення	Евристична	Творча
Назва рівня	8 Учніський	9 Виконавець	10 Експертний	11 Творчий
Назва тесту	12 Упізнавання	15 Запам'ятовування	17 Ситуація	19 Проблема
	13 Розрізнення	16 Типова задача	18 Проект	20 Дослідження
	14 Класифікація			

Рис. 1. Рівні якості засвоєння діяльності (за В. Безпальком)

ення ними знань і вмінь з будь-якого предмету:

– не досягають першого рівня – близько 30 % учнів;

– досягають першого рівня – близько 60 % учнів (!) [2].

Але ж, не засвоївши знання на першому рівні, неможливо навчатися на другому.

2. Виконавський (другий) рівень засвоєння діяльності – це рівень початкової професійної діяльності. Оцінки – 4 – 6 балів. Учні на цьому рівні здатні самостійно відтворювати з пам'яті раніше засвоєну інформацію та застосовувати засвоєні алгоритми діяльності для розв'язання типових завдань. Ніякої нової інформації на цьому рівні діяльності не створюється.

За статистикою, другого рівня досягають 10 – 15 % учнів. Сумно, що рівнів, які є метою шкільної освіти на даний час, не досягає 90 % учнів. Третього і четвертого рівнів засвоєння не досягає ніхто, але цього й не вимагається від шкільної освіти [2].

Є велика кількість професій, для яких виконавського рівня засвоєння достатньо: екскурсовод, гідролог на гідрометеорологічній станції, бібліотекар, бухгалтер, податківець, нотаріус та інші.

Але ж як часто ми в житті стикаємося з людьми, які не мають навіть базових, а не те що ґрунтовних знань зі своєї спеціальності, та некомпетентно і недбало виконують свої професійні обов'язки? А чи не ті це, часом, 90 % учнів, які з різних причин не досягають другого рівня засвоєння? Зважте, йдеться ще не про майстерність виконання своєї роботи, а тільки про ґрунтовні знання основ професії.

3. Експертний (третій) рівень засвоєння діяльності. Учні, які отримують оцінки 7 – 9 балів, здатні розв'язувати нестандартні, проблемні завдання, які вимагають комбінування відомих алгоритмів і прийомів, евристичного (комбінаторного) мислення, незвичного використання відомої інформації до невідомих їм завдань. Діяльність на цьому рівні збагачує особистий досвід учнів новою тільки для них інформацією [2].

Таких людей із високим "коефіцієнтом інтелекту", які здатні розвивати творчі ідеї і заглиблюватися в пізнання речей – 25 % [9].

Існує величезна кількість професій, для яких уміння вирішувати нестандартні проблемні завдання, ситуації є чи не основною професійною вимогою: хірург, учитель, командир літака, слідчий, керівники всіх рівнів та багато ін.

Парадоксально: проблемному навчання присвячено багато праць, і це питання вивчили ґрунтовно багато дослідників (С. Рубінштейн, О. Матюшкін, М. Махмутов, І. Лернер, Л. Момот, В. Паламарчук, С. Максименко, Ю. Руденко, Г. Понурова, А. Фурман, М. Топузов, О. Топузов та ін.), проте, як не вимагалось від шкільної освіти обов'язкового розв'язання проблемних завдань, так і не вимагається. А в 12-бальній системі оцінювання третій рівень досі називається достатнім, а не експертним чи рівнем майстерності [1, 2] або репродуктивно-продуктивним [8].

До профільну підготовку учнів на третьому рівні повністю забезпечує такий навчально-виховний процес, у якому реалізуються всі чотири елементи змісту освіти (за дидактичною теорією І. Лернера), і в такий спосіб в учнів формується досвід репродуктивної та продуктивної діяльності [6, 8]. При вивченні будь-якого предмета обов'язковим є вирішення нестандартних, проблемних завдань, за що учні отримують оцінки "7 – 9". Цього вже досить для визначення здібностей школярів. Тим учням, які їх мають, пропонуються до вивчення елективні курси у 8 – 9-му класі: "Розв'язання олімпіадних задач з математики", "Розв'язання фізичних задач". І такий досвід уже є в багатьох школах [7].

Доцільність запровадження подібного курсу з географії (наприклад, курсу "Вирішення нестандартних, проблемних завдань з географії") у профільній школі також є: по-перше, фактично це олімпіадні завдання, які опубліковано у збірниках авторів О. Жемерова, Л. Булави, інших авторів у фахових періодичних виданнях; по-друге, учні, які обрали географічний профіль, – це майбутні студенти ВНЗ, де III і IV рівень навчання є обов'язковим (моделювання, проектування, дослідження), тому для цих учнів вивчення даного курсу (а можливо, й курсів "Прогнозування...", "Проектування...", "Математичне моделювання в географії") має бути обов'язковим.

4. Творчий (четвертий) рівень діяльності. Учні, успішність яких оцінюється в 10–12 балів, мають здібності здобувати об'єктивно нову інформацію завдяки своїй унікальній обдарованості до цього виду діяльності й ефективній підготовці до неї [1,2].

Таких людей, здатних продукувати творчі ідеї, здійснювати наукові відкриття, зовсім мало – до 2,5% [9]. Виконання навчально- та науково-дослідницьких робіт має пропонуватися в школі всім учням з метою виявлення творчих здібностей і формування в них досвіду творчої діяльності, а також з метою ознайомлення всіх інших учнів із методикою проведення дослідження для формування уявлення про суть такої роботи.

Однак творчий працівник у будь-якій сфері господарства – цінне надбання для роботодавця, адже це й удосконалення виробництва, і конкурентноспроможність, і прибуток. Є професії, де наявність творчих здібностей – обов'язкова вимога. Це – науковці.

У профільному навчанні для учнів, які оберуть саме цей шлях після закінчення ВНЗ, рекомендованим до вивчення має бути курс "Організація науково-дослідної діяльності".

II. Кожна професія – це ще й певний ступінь абстракції засвоєних знань. Існує чотири ступені абстракції, на яких може бути викладено навчальну інформацію і на яких необхідно навчити учня говорити, думати, мислити [2].

Перший ступінь – феноменологічний, на якому властивості і якості об'єкта науки описані розмовною мовою.

Другий ступінь – якісна теорія. На цьому ступені якості та властивості об'єкта науки описано специфічною мовою науки з притаманною для неї термінологією та символікою.

Третій ступінь – кількісна теорія. На цьому ступені функціонування об'єкта описує побудована математична модель, унаслідок чого можна сформулювати точний прогноз будь-якого процесу, у якому задіяно об'єкт.

Четвертий ступінь – аксіоматична теорія – це такий ступінь абстракції, коли сформульовані закономірності й побудовані моделі мають настільки високий ступінь узагальнення, що вони пояснюють і прогнозують поведінку будь-яких об'єктів будь-якої природи [2].

З точки зору В. Безпалька, потреба у викладі інформації на певному ступені абстракції виявляється за умови точного знання структури майбутньої діяльності учня. Якщо учневі потрібно буде вести розрахунок і прогнозувати наслідки, йому доведеться оволодіти предметом на третьому ступені абстракції. Стосовно географічного профілю, то курсами за вибором можуть бути в такому разі "Комп'ютерне (або математичне) моделювання географічних явищ і процесів", "Математичні методи в географії".

Якщо учень бачить себе науковцем, то йому доведеться оволодіти предметом на четвертому ступені абстракції, а курсами за вибором можуть бути, наприклад, курси "Основи теорії всеєдності", "Основи теорії систем" та ін.

Висновки

Ступінь абстракції характеризує здатність людини до засвоєння знань про навколишній світ, але не характеризує її вміння користуватися цими знаннями на практиці. Таке вміння визначається рівнем засвоєння діяльності (про що йшлося у пункті I). Ці два параметри, а також автоматизація діяльності, ступінь усвідомлення (розуміння) засвоєного, обсяг засвоєної інформації [2] дають досить точну характеристику якості засвоєної інформації з будь-якого виду діяльності і є провідними при визначенні майбутньої професійної спрямованості учня й відповідно до цього – профільного навчання.

Таким чином, рівневе навчання допомагає у професійній орієнтації учнів.

Висловимо деякі пропозиції щодо його організації стосовно викладання географії:

1. Організувати у шкільному навчанні допрофільної і профільної школи засвоєння навчальної діяльності учнями на чотирьох рівнях, а викладання навчальної інформації – на чотирьох ступенях абстракції, тобто практично реалізувати положення дидактичної теорії І. Лернера про чотири елементи змісту освіти [6] й теоретичні положення В. Безпалька [1, 2].

2. У допрофільному навчанні з географії практикувати вивчення курсів типу

"Розв'язання нестандартних, проблемних завдань із географії", "Основи комп'ютерного (або математичного) моделювання географічних явищ і процесів" та інших з метою забезпечення навчання учнів на III-IV рівнях.

3. У профільній школі організувати вивчення курсів "Вирішення нестандартних, проблемних завдань з географії", "Основи комп'ютерного (або математичного) моделювання географічних явищ і процесів", "Наукові дослідження в географії", "Організація науково-дослідної діяльності", "Основи теорії всеєдності", "Основи теорії систем", за потреби інших спеціальних курсів для III-IV рівня засвоєння навчальної діяльності та ступенів абстракції.

4. Серед запропонованих для профільної школи географічних курсів [4] визначити, які курси забезпечують навчання на другому, третьому та четвертому рівнях навченості (компетенції), і на основі результатів досліджень шкільним психологом здібностей учнів за багатьма діагностичними параметрами, рекомендувати їх вивчення учням відповідно до обраної ними майбутньої професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Не пора ли менять стратегию образования? / В. П. Беспалько // Педагогика. – 2001. – №9. – С. 87–95.
2. Беспалько В. П. Система параметров описания социального заказа в учебнике / В. П. Беспалько // Школьные технологии. – 2006. – №4. – С. 46–57.
3. Жупанський Я. І. Історія географії в Україні: навч. посібник. / Я. І. Жупанський – Львів: Світ, 1997. – 264 с.
4. Концепція географічної освіти в профільній школі // Географія та основи економіки в школі. – 2009. – №7–8. – С. 15–17.
5. Курбатова А. В. Организация профильного образования в гимназии. / А. В. Курбатова // Школьные технологии. – 2004. – №3. – С. 84–86.
6. Панчешникова Л. М. Теория дидактики – учителю и методисту / Л. М. Панчешникова // География в школе. – 1990. – №3. – С. 24–32.
7. Петунин О. В. Элективные курсы на этапе предпрофильной подготовки / О. В. Петунин, Л. В. Трифонова // Школьные технологии. – 2006. – №1. – С. 88–90.
8. Підоріна Л. І. 12-бальна система оцінювання та система засобів об'єктивного контролю за якістю знань і вмінь учнів. / Л. І. Підоріна // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2002. – №18. – С. 3–12.
9. Резаков Р. Г. Интеллектуальная элита и ее роль в современном мире / Р. Г. Резаков // Педагогика. – 2003. – №2. – С. 34–41.
10. Топузов О. М. Проблемне навчання географії в школі: теорія і практика: монографія / О. М. Топузов – К.: Фенікс, 2007. – 304 с.

Стаття надійшла в редакцію 01.11.2011 ■

Бібліографічний опис цієї статті:

Підоріна Л. І. Значення рівневого навчання географії для професійної орієнтації учнів / Л. І. Підоріна // Постметодика. – 2011. – №5(102). – С. 29–32.

У статті висвітлено питання загальної логіки та процесу соціально-педагогічної підтримки технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу саме в умовах регіонального виміру. Також розкрито особливості взаємодії педагога-вихователя та школяра у здійсненні підтримки на постулатах гуманістичної психології. Ситуацію розвитку особистості визначено як центральну характеристику ситуаційно-подійного механізму технології виховної діяльності.

В статье освещены вопросы общей логики и процесса социально-педагогической поддержки технологии воспитательной деятельности современного общеобразовательного учебного заведения именно в условиях регионального измерения. Также раскрыты особенности взаимодействия педагога-воспитателя и школьника в осуществлении поддержки на постулатах гуманистической психологии. Ситуация развития личности определена как центральная характеристика ситуационно-событийного механизма технологии воспитательной деятельности.

The article deals with the problem of general logic and the process of the socio-pedagogical support of the educational activity technology in a modern educational establishment under the conditions of the regional measurement. The features of the educator-pupil interaction in the implementation of support on the basis of postulates of humanistic psychology are determined. The situation of a personal development is determined as the central characteristics of the situation mechanism of the educational activity technology.

УДК 37.015.311

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ТЕХНОЛОГІЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В УМОВАХ РЕГІОНАЛЬНОГО ВИМІРУ

Д. О. Чернишов

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Останнім часом завдяки зусиллям педагогів і психологів різних країн світу складається особлива культура підтримки і допомоги дитині у навчально-виховному процесі – це психолого-педагогічна, соціально-педагогічна, педагогічна підтримка і супровід. При цьому підтримка і супровід сьогодні є не тільки сумою різноманітних методів розвивальної роботи з дітьми, а й виступають як комплексна технологія, особлива культура підтримки й допомоги дитині у розв'язанні завдань розвитку, навчання, виховання, соціалізації.

За такого підходу як об'єкт психолого-педагогічної або соціально-педагогічної підтримки розвитку школяра може розглядатися підтримка системи відносин вихованця зі світом, оточенням (дорослими та однолітками), самим собою: розвиток, корекція, відновлення цих відносин.

Аналіз основних досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми.

Джерельну базу з цієї проблеми представлено різноманітними публікаціями,

серед яких роботи О. Газмана, О. Сафонові, В. Серікова, А. Леонтєва, В. Петровського, І. Зимньої, В. Слободженка тощо. Але спеціального дослідження питання соціально-педагогічної підтримки технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру не було.

Формування цілей статті.

Метою даної наукової статті є обґрунтування соціально-педагогічної підтримки технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру.

Виклад основного матеріалу дослідження.

За О. Газманом, педагогічна підтримка – одна з основних поряд із навчанням і вихованням. На його думку, навчання і виховання більшою мірою пов'язані із соціалізацією, йдуть до школяра наче ззовні, співвідносячи його із соціальними нормами і цінностями. А педагогічна підтримка спрямована на процеси індивідуалізації і здійснюється лише у ситуаціях зустрічного душевного руху дитини.

У зв'язку із цим доцільно підкреслити, що, на думку психологів, будь-яке ефективне виховання завжди передбачає "запуск" процесів активного саморозвитку і самокорекції особистості. "Ми також вважаємо, – підкреслює А. Реан, – що головним завданням виховання з "технологічної" точки зору якраз і є запуск механізму суб'єктності вихованця, запуск процесу самовиховання як механізму формування культури життєздатності – психологічної і моральної готовності жити і працювати у швидкозмінному світі. У такому випадку механізмами особистісного розвитку людини виступають "власний пошук, вибір, визнання, затвердження, досягнення, задоволення бажаного, а витоками – довколишні люди, середовище, сама людина, здатна і здібна до самозмінності" [8, 109-111].

Відповідно до такого розуміння сутності виховного процесу, у його основі повинен бути ситуаційно-подійний механізм, а не традиційний "заходовий" (О. Сафонова). Під умовно названим "заходовим" підходом до виховної діяльності як правило вченими розуміється така організація і здійснення виховання, за яких педагогами перш за все акцент робиться на факті присутності у планах і програмах виховання та у педагогічній реальності яких-небудь форм виховної роботи зі школярами (дискусії, КВК, походи, вечори тощо), наявність "подій" та "діяльності" вихованців, результатом яких навіть необов'язково буває зусилля школяра, яке пов'язано з подоланням суперечностей і розв'язанням морально-етичних проблем.

Ознаками, які свідчать про здійснення такого зусилля, є такі: "витрати власного часу, сил, засобів на іншу людину, зусилля волі для присвячення їх іншому" (В. Серіков); "внутрішня боротьба із собою (зі своєю лінню, безвільністю) за наявності можливості вибрати більш легкий шлях"; самостійне прийняття рішення у спірних етичних ситуаціях; подолання власних амбіцій у випадках, коли мова йде про командну честь і гідність тощо.

Як свідчать психологічні дослідження в галузі акмеології, особистістю приймаються, як правило, тільки "відкриті" нею самою цінності. Саме тому для нашого дослідження важливо, що для формування морально-ціннісного ставлення школяра до соціалізації необхідно, щоб він "пережив" його відкриття як актуальну, значущу для себе цінність.

Саме такий випадок ми спостерігаємо, коли виховна діяльність будується на ситуаційно-подійному механізмі. Саме та-

кий механізм допомагає педагогу-вихователю зрозуміти та засвоїти засоби становлення індивідуально-особистісного, морального досвіду школяра, а також виступає як засіб формування морально-ціннісного ставлення школяра до власної соціалізації.

Механізм виховання, названий ситуаційно-подійним, розроблено О. Сафоновою з урахуванням психологічного знання про механізм особистісних новоутворень. Це такі психологічні концепції, як:

- генералізації, де характеризується механізм позитивних ситуативних проявів дитини;

- інтеріоризації, суть якої в орієнтації вихованця на моральний зразок поведінки;

- "зрушення мотиву" на мету діяльності, яке визначає умову прийняття соціально-значущої, моральної норми вихованцем;

- смислоутворення, яке складається з відмови вихованця від смислових орієнтацій, що себе не виправдали;

- надситуативної активності;

- розвиток особистості як її діалогу зі світом;

- рефлексії.

Підтримуючи наукові висновки О. Сафонові, ми також підкреслюємо, що для школяра подійно те, що особистісно значуще: тому розв'язання або спроба розв'язання власних проблем для педагога-вихователя це не підготовка для школярів власне подій, а організація їх переживання, що і є головним.

До ознак прояву "події" нами віднесено:

1. Особистісна значущість будь-якого явища, справи, заходу, чийогось вчинку, поведінки, дії для людини;

2. Вплив якогось факту, явища на емоційну сферу особистості, здатність "зачепити за живе", "залишити слід" в пам'яті, можливо навіть у біографії;

3. Внутрішня діалогічність факту, явища, вчинку, які торкнули ціннісно-сміслову, моральну сферу особистості, потягли за собою необхідність прийняти рішення, зробити висновок, вибір на основі моральних принципів, причому не сліпо, а лише усвідомивши, переживши й прийнявши їх самостійно у свій внутрішній світ як своєрідний моральний орієнтир;

4. Утвердження у діяльності (інтелектуально-пізнавальній, смисло-пошуковій, художньо-творчій, рефлексивно-аналітичній тощо) гідності людини, її самоцінності;

5. Своєрідний "духовно-моральний катарсис", який відбувся завдяки контакту з естетичним предметом, або об'єктом, що становить моральну цінність;

6. Досягнення вихованцем значущого для нього результату, успіху у будь-якій діяльності, тобто все те, де людина досягла успіху самостійно або за допомогою і за підтримки однолітків, учителів, батьків.

Таким чином, для школяра у процесі виховної діяльності значуще те, що він може вивчити та зрозуміти самого себе, проявити і показати себе. Діяльність, явище, "зустріч", об'єкт культури виступають для школяра як подія тоді, коли в учня назріла криза у зв'язку з якоюсь проблемою та відбулася втрата колишніх сенсів. Подія – це не обов'язково відповідь, можливо це те, завдяки чому відбувається народження запитання.

Подія може стати фактом виховання, оскільки через роботу "розбудженої душі" запускається процес розв'язання завдань на сенс, який веде до ставлення, прирощування особистісного досвіду. Паралельно із завданням на сенс (за А. Леонтєвим) розв'язуються і завдання на соціальність, оскільки сенси тісно пов'язані з моральною сферою. Знайдений школярем сенс відображає нові цінності і його особистості. Це можуть бути цінності напруженої навчальної праці, роботи над собою та як результат – принциповість, наявність моральної життєвої позиції, терпимість, вимогливість, самовладання, співчуття до іншого.

За такої логіки побудови виховного процесу з боку педагога-вихователя повинно бути використано тільки технологію педагогічної підтримки, оскільки саме вона забезпечує вихованцю активну позицію суб'єкта. З позиції педагогічної підтримки дії педагога-вихователя мають такі цільові орієнтації:

- забезпечення нормального розвитку дитини (відповідно до норми розвитку згідно з віком);
- запобігання виникненню проблем розвитку дитини;
- допомога, сприяння дитині у розв'язанні актуальних завдань, проблем розвитку, навчання, виховання;
- усунення перепон, які заважають успішному самостійному просуванню дитини в освіті, навчанні, вихованні, саморозвитку;
- підтримка дитини у будь-якому виборі і виразі, допомога у будь-якому випадку;
- проблеми, пов'язані з навчальними труднощами;
- проблеми з вибором освітнього і професійного маршруту;
- порушення емоційно-вольової сфери;
- проблеми взаємовідносин із однолітками, вчителями, батьками;

– розвиток психолого-педагогічної компетентності (психологічної культури) учнів, батьків, педагогів.

Спираючись на трактування педагогічної підтримки як процесу взаємодії соціуму і педагога з дитиною, який створює умови для її розвитку, ми дійшли висновку, що в умовах обраної нами технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу з урахуванням регіонального виміру, соціально-педагогічного за типом, доцільно застосовувати саме соціально-педагогічну підтримку.

На нашу думку, соціально-педагогічна підтримка технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру – це сприяння за допомогою соціально-педагогічних факторів духовному становленню школяра, формуванню ключових життєвих компетенцій, визнанню його самоцінності, розвитку індивідуальних соціалізаційних можливостей в освітньо-виховному просторі загальноосвітнього навчального закладу.

Сутність соціально-педагогічної підтримки ми бачимо у створенні умов у соціально-педагогічному просторі школи та регіону, які сприяють вихованню особистості, гармонізації духовного світу дитини в системі відносин із самою собою, іншими і навколишнім світом. Іншими словами, соціально-педагогічна підтримка, базуючись на безумовному визнанні пріоритету особистості дитини і її свободи, спираючись на вже наявні позитивні результати особистісного розвитку, передбачає створення соціально-педагогічних умов для самостійного засвоєння дитиною простору (у першу чергу – регіонального) відносин з самою собою і з навколишнім середовищем.

Мета соціально-педагогічної підтримки – сприяння формуванню морально-ціннісного ставлення школярів до соціалізації в умовах регіонального середовища, створення умов для повноцінного розвитку і саморозвитку особистості.

У процесі соціально-педагогічної підтримки технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру реалізуються такі завдання:

- гармонізація внутрішнього світу школяра як основи індивідуального, соціального, професійного зростання;
- гармонізація міжособистісних відносин як основи особистісного зростання в умовах соціуму (зокрема – регіонального рівня);

Функції визначено нами відповідно до компонентів соціально-педагогічної підтримки як соціально-педагогічної діяль-

ності. Так, духовно-особистісно-розвивальну функцію орієнтовано на пріоритет духовного розвитку як основи розвитку особистості. Діагностична функція передбачає здійснення комплексної діагностики на всіх етапах підтримки. Виховна – характеризується наявністю змісту, який відповідає вимогам навчально-виховного процесу, спрямованого на розв'язання особистісного і духовного розвитку, а також реалізації завдань соціалізації. Креативно-розвивальна функція передбачає створення умов для розвитку творчих здібностей. Соціально-орієнтувальну функцію спрямовано на адаптацію суб'єкта в соціумі і освітньому просторі за рахунок формування життєвих компетентностей, вміння його взаємодіяти з довколишніми людьми, використовувати отримані знання у процесі життєдіяльності. Профілактична функція передбачає здійснення підтримки з метою запобігання відхиленням в особистісному розвитку, у процесі соціалізації, надання превентивної допомоги.

Соціально-педагогічна підтримка технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу, на нашу думку, повинна будуватися з урахуванням загальнопедагогічних принципів. Тому ми не будемо зупинятися на цьому питанні.

Етапи соціально-педагогічної підтримки визначено таким чином. Перший з них – діагностичний. Він полягає у фіксації факту, сигналу проблеми, проектуванні умов діагностики передбачуваної проблеми, встановленні контакту зі школярами, вербалізації постановки проблеми (обговорення її зі школярами), спільної оцінки проблеми з точки зору значущості її для школяра.

Другий етап – пошуковий – це організація спільно зі школярем пошуку причин виникнення проблеми (труднощі, погляд на ситуацію з боку – прийом "очима дитини").

Договірний – третій етап – проектування дій педагога-вихователя та школяра (розподіл функцій та відповідальності щодо розв'язання проблеми), налагодження договірних відносин і укладання угоди у будь-якій формі.

Наступний, четвертий етап – діяльнісний, складається з двох частин: а) діє сам школяр: з боку педагога-вихователя – схвалення його дій, стимулювання, звернення уваги на успішність самостійних кроків, заохочення ініціативи; б) діє сам педагог-вихователь: координація дій фахівців у школі й поза її межами – спеціалістів з регіонального середовища, пряма безпосередня допомога школяру з питань соціалізації.

Останній, п'ятий етап – рефлексивний – включає спільне зі школярем обговорення успіхів та невдач попередніх етапів діяльності, констатацію факту розв'язання проблеми або переформатування утруднень.

У педагогічному плані зміст процесу соціально-педагогічної підтримки представлено методиками і технологіями, які сприяють формуванню морально-ціннісного ставлення школяра до соціалізації, формуванню в нього життєвих компетентностей, розвитку самосвідомості, само-рефлексії, міжособистісної взаємодії і становленню системи екзистенціальних цінностей. Зміст діяльності щодо надання соціально-педагогічної підтримки розподілено нами відповідно до трьох пріоритетних типів взаємовідносин, в яких вступає школяр: із самим собою, з іншими людьми, із навколишнім світом (і регіональним простором у тому числі).

Методи, використані у процесі соціально-педагогічної підтримки технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру, поділяються на:

- загально-педагогічні;
- психологічні;
- соціальні.

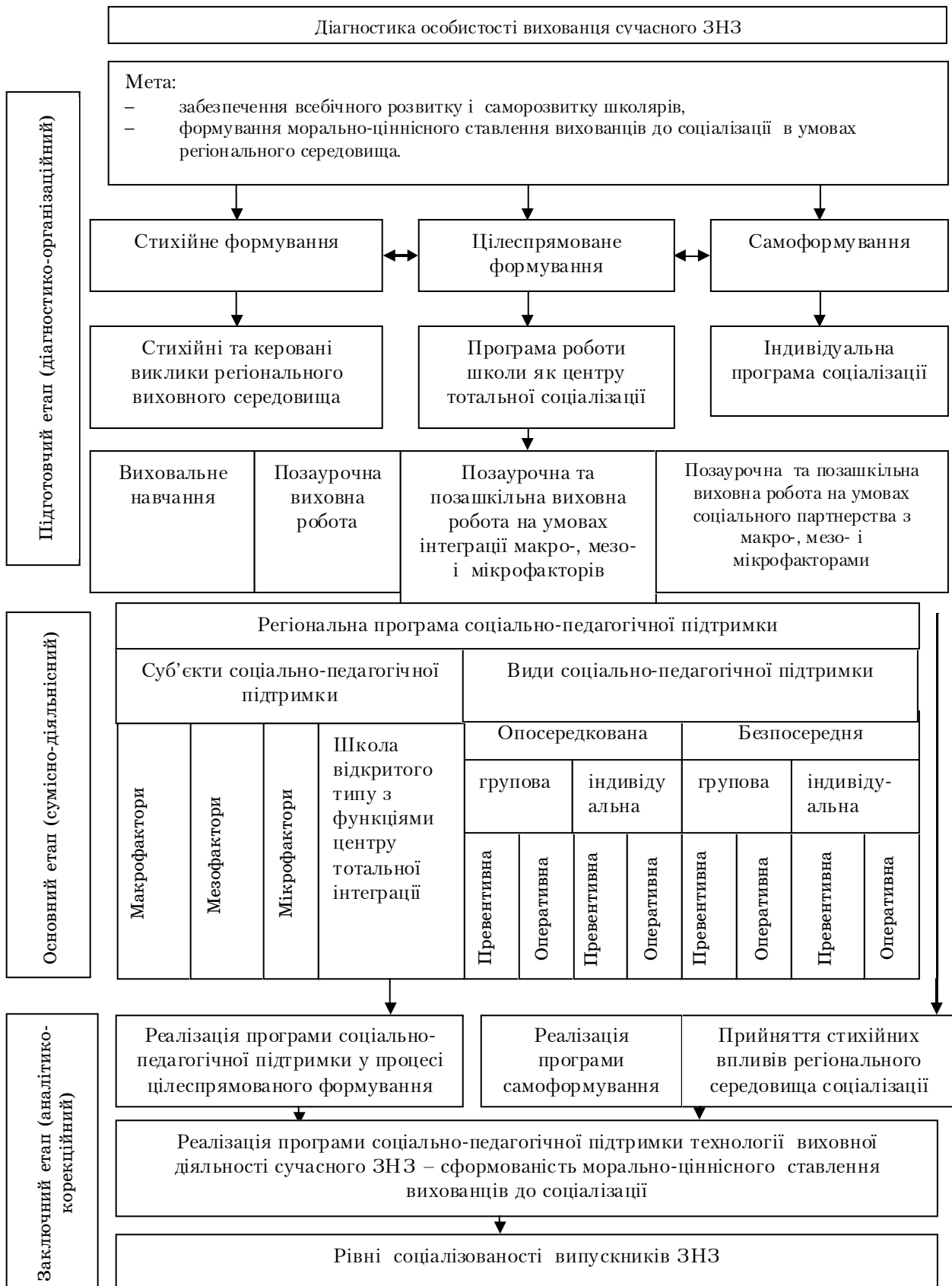
У межах нашого дослідження ми розробили (визначили) загальну логіку надання соціально-педагогічної підтримки технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру (див. схему 3.2.).

Процес соціально-педагогічної допомоги складається з трьох етапів:

- підготовчий (діагностико-організаційний);
- основний (спільно-діяльнісний);
- завершальний (аналітико-корекційний).

Перший етап – діагностико-організаційний – розпочинається з діагностики особистості школяра сучасного загальноосвітнього навчального закладу, і з урахуванням її результатів визначається мета технології виховної діяльності. Вона включає забезпечення всебічного розвитку та саморозвитку школяра відповідно до загальнонаціональних документів щодо виховання та формування морально-ціннісного ставлення школяра до соціалізації в умовах регіонального середовища (що відповідає завданням нашого дослідження).

Далі вказуються основні фактори, які використовуються для досягнення поставленої мети – це стихійне виховання, самовиховання та цілеспрямоване виховання, яке у випадку нашого дослідження має провідне становище. За допомогою



Мал. 4. Загальна логіка соціально-педагогічної підтримки технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру

соціальних засобів визначаються стихійні та керовані виклики регіонального середовища, з урахуванням яких складаються індивідуальні програми самовиховання та програми роботи школи як закладу відкритого типу з функціями центру тотальної інтеграції виховних можливостей усіх суб'єктів регіонального середовища. Виховна програма загальноосвітнього навчального закладу включає такі складові, як виховальне навчання, позаурочну виховну роботу, а також позаурочну та позашкільну виховну роботу на умовах інтеграції виховних потенціалів макро-, мезо-, та мікрофакторів регіону, крім того ще позакласну та позашкільну виховну роботу на умовах соціального партнерства з макро-, мезо-, мікрофакторами регіону.

Виховна програма школи, крім того, умовно розподіляється на такі модулі:

- модуль аналізу життєвої ситуації кожного школяра;
- модуль розробки регіональної стратегії виховної роботи;
- модуль визначення мети та планування спільної виховної роботи у рамках регіону;
- модуль здійснення спільної виховної роботи у регіоні на засадах соціального партнерства;
- модуль функціонування школи як школи відкритого типу з функціями центру тотальної інтеграції виховних можливостей усіх суб'єктів регіонального виховного середовища;
- модуль науково-методичного та організаційного забезпечення спільної виховної діяльності у регіоні.

Другий етап – спільно-діяльнісний – включає три види діяльності, які за суттю є спільною діяльністю у рамках технології соціально-педагогічної підтримки. Перш за все це реагування школярів та педагогів на стихійні або соціально прогнозовані виклики у питанні формування морально-ціннісного ставлення школярів до соціалізації на регіональному просторі. По-друге – це самостійна діяльність школярів щодо самоформування морально-ціннісного ставлення до соціалізації. По-третє, власне спільна діяльність вихованців, педагогів-вихователів, постатей та організацій регіонального середовища щодо формування морально-ціннісного ставлення школярів до соціалізації в умовах регіону.

У цей час педагоги-вихователі виявляють наявність запиту на соціально-педагогічну підтримку або відсутність такого запиту, з урахуванням виявленої картини складається регіональна програма соціально-педагогічної підтримки та аналітичні програми на рівні загальноосвітньо-

го навчального закладу як шкіл відкритого типу з функціями центру тотальної інтеграції виховних можливостей усіх суб'єктів регіонального середовища.

До виконання програми соціально-педагогічної підтримки залучено всі суб'єкти регіонального середовища: макро-, мезо-, мікрофактори, школа. А також усі види соціально-педагогічної підтримки: опосередкована чи безпосередня, групова або індивідуальна, превентивна або оперативна.

Далі відбувається процес реалізації програми соціально-педагогічної підтримки у процесі цілеспрямованого формування або в процесі реалізації індивідуальної програми самовиховання школяра, а також у процесі прийняття школярем стихійних впливів регіонального середовища.

Третій етап – аналітико-корекційний – включає аналіз отриманих результатів, співвідношення їх з метою виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу, проводить відповідну корекцію технології виховної діяльності з урахуванням отриманих результатів та нових викликів регіонального середовища.

У межах нашого дослідження, розглядаючи соціально-педагогічну підтримку як процес взаємодії школяра та педагога-вихователя, ми не можемо не торкнутися ролі саме педагога-вихователя у здійсненні підтримки. Ми вважаємо, що взаємодія педагога-вихователя із вихованцями у процесі здійснення підтримки повинна базуватися на таких постулатах гуманістичної психології:

- повага в дитині Людини, її унікальності та неповторності;
- впевненість у талановитості кожної дитини;
- вселення у кожну дитину віри в себе, впевненості у власні сили;
- авансування успіху, створення ситуацій успішності для всіх без винятку дітей.

Ми згодні з В. Петровським [7], що підтримка будується в системі стилю "Дорослий – дитина", у якому генералізаційна, організаційна роль належить саме педагогу-вихователю. При цьому обов'язковою є опора на принцип трьох "П" (російською: понимание, признание, принятие).

Розуміння передбачає, вміння бачити учня "з середини", мотиви його діяльності, стати на позицію школяра, щоб децентруватися від власних уявлень та емоцій.

Визнання унікальності кожного школяра розуміється як пріоритет особистості дитини, яка має свої права і можливість вибору.

Прийняття означає безумовно позитивне ставлення до дитини як до унікальної, "неповторної" особистості, як до повноцінного суб'єкта життєдіяльності у соціокультурному просторі (перш за все у регіональному) незалежно від можливостей її здоров'я та індивідуальної траєкторії розвитку.

Будь-який стиль спілкування під час здійснення соціально-педагогічної підтримки передбачає самовдосконалення особистості педагога-вихователя, бережне ставлення до школяра й непрямий вплив на його особистість.

Процес взаємодії будується на відсутності готових матриць, зразків з боку педагога-вихователя. Школяр перебуває у самостійному пошуку способів дій і пізнання. Тобто взаємодія не є імітаційною, несиметричною співпрацею, коли пізнавальна ініціатива виходить у першу чергу від школяра. Ще Я. Корчак відзначав, що вихователь, який не сковує, а звільняє, не ламає, а формує, не пригнічує, а підносить, не диктує, а вчить, не вимагає, а питає, переживає з дитиною багато піднесених хвилин [4].

Тільки за такої позиції педагога-вихователя соціально-педагогічна підтримка покликана забезпечити повільний (лагідний) перехід зі світу власної природи і субкультури дитинства у дорослий світ соціальності і культури завдяки формуванню ключових життєвих компетентностей.

Ми також повинні дати аналіз такому поняттю як "одиниця виховання" або ситуація розвитку особистості. Це пов'язано з тим, що й механізм технології підтримки, і механізм становлення досвіду моральності (що дуже важливо для нашого дослідження, коли мова йде про формування морально-ціннісного ставлення школяра до соціалізації) пов'язано з такою характеристикою як одиниця виховання. Саме до неї сучасні теорії виховання відносять поняття "жизнеотношенческая ситуация" (за І. Зимньою), і саме там створюються так звані "маленькі бурі". У ролі "бурі" у контексті нашого дослідження виступають події, тому "жизнеотношенческая ситуация" для нас є ситуацією розвитку особистості, яка може вимагати соціально-педагогічної або психологічної підтримки.

Ситуація розвитку особистості виступає центральною характеристикою ситуаційно-подійного механізму обраної нами технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру. Адже, за визначенням В. Слободчикова, ситуація розвитку це "точка переходу, перетворення одного в інше", "єдність, живе буття

одного для іншого", "сукупність передтечій і умов, що перетворюються у простір зв'язків і відносин між сучасниками, які і створюють динамізм, напруженість і внутрішню суперечливість ситуації" [11, 37].

Феномен ситуації розвитку полягає у тому, що це реальний момент контакту вихователя і вихованця, вихованця та культури. Розвиток особистості здійснюється (відбувається) під впливом складної життєвої ситуації, у якій взаємодіють об'єктивні і суб'єктивні фактори, і в одному й тому самому середовищі ситуація розвитку особистості різних школярів значно відрізняється.

Завдяки ситуації розвитку особистості спостерігається зовсім інша спрямованість засобів педагогічного впливу: намагання виростити новий досвід, створити його разом з вихованцем. Тому ситуаційно-подійний механізм обраної нами технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру розкриває конкретний засіб реалізації ідеї особистісно-розвивального навчання у сфері шкільної освіти. Сутність його у тому, що механізм виховного впливу на школярів не може бути редуковано до інформаційно-просвітницьких технологій, натомість він передбачає включення учнів у послідовність розвивальних ситуацій їхньої життєтворчості, колективного походження, переживання і оцінки подій, які виникають у процесі навчання й соціально-проектної творчості. Соціально-проектна творчість при цьому має місце в обох підсистемах виховної діяльності школи: у навчальному процесі й у позаурочній культуротворчій соціально-проектній діяльності (О. Сафонова).

Тому розроблений нами механізм технології виховної діяльності являє собою послідовність ситуацій-подій, оскільки основна мета виховання – допомогти розвитку особистісно-сміслових новоутворень, що неможливо без соціально-педагогічної підтримки.

Як експериментальний прийом і засіб формування морально-ціннісного ставлення школярів до соціалізації нами було обрано такі ситуації розвитку: практичні, ситуації вибору і вербальні. Як дослідницький прийом ситуація розвитку виконувала функцію методу, а як засіб виховання вона набувала ознак певної практичної справи, що органічно входила у навчально-виховний процес сучасного загальноосвітнього навчального закладу.

У нашому дослідженні ми намагалися розкрити засоби соціалізації таким чином, щоб школярі могли уявити собі можливість їх застосування у власному

житті, у своїх відносинах або практичних справах, у взаєминах з навколишніми людьми, з регіоном, державою. Це була, так би мовити, своєрідна спроба використання засобів соціалізації щодо себе, що є кроком до сформованості морально-ціннісного ставлення до соціалізації.

Реалізувати це важливе положення ми змогли завдяки перш за все практичним ситуаціям розвитку, у яких школярі або колективи класів загалом, додержуючи рекомендованих нами зразків, накопичували соціально цінний досвід розв'язання питань соціалізації з урахуванням регіональних умов. У такому разі завдання полягало не стільки в тому, щоб формувати морально-ціннісне ставлення до соціалізації, скільки у поясненні та оцінці такого досвіду, з обговоренням можливих варіантів поведінки, які відповідають завданням соціалізації. При цьому у школярів завжди була можливість порівняти власні засоби або варіанти поведінки і дій й оцінити міркування з поведінкою, діями і міркуваннями інших членів класного колективу. Це викликало осмислення засобів розв'язання питань соціалізації, вироблялося відповідне ставлення до процесу і результату соціалізаційного акту поведінки, що, врешті-решт, приводило до підвищення вимогливості до себе та інших, формування морально-ціннісного засудження хибних кроків щодо соціалізації.

Від етапу до етапу експериментальної роботи у кожному типі ситуацій розвитку ускладнювалися мета, завдання, зміст діяльності, практичні предметні дії, об'єкт виховання поступово ставав суб'єктом, аналізу підлягали як процес, так і результат діяльності щодо прояву морально-ціннісного ставлення школярів до соціалізації.

Практичні ситуації розвитку логічно було об'єднано навколо головної справи кожного етапу експерименту. На першому етапі (6-7 класи) практичні ситуації розвитку орієнтували школярів на зрозумілий вибір напрямів допрофільного навчання у 8-9 класах, що вже певним чином було проявом сформованого в них морально-ціннісного ставлення до соціалізації.

На другому етапі (8-9 класи) практичні ситуації розвитку сприяли підготовці школярів до прийняття рішення про свій життєвий шлях після закінчення основної школи: піти у 10 клас, професійно-технічний навчальний заклад, технікум, або у заклад нового типу, де відбувається посилене профільне навчання.

І на третьому етапі (10-11 класи) школярі під час практичних ситуацій розвит-

ку готувалися зробити основний вибір професійного і життєвого шляху на підставі якісно сформованого морально-ціннісного ставлення до соціалізації саме в умовах регіонального середовища.

Кожна з вищезазначених ситуацій розвитку, відповідаючи певному етапу, виступала як контрольна, що дозволяє робити чергові "зрізи" і спостерігати зміну ставлення школярів до соціалізації. Контрольні заміри у головній ситуації етапу дозволяли підбити підсумки етапу та спланувати роботу на наступний. Цінність практичної ситуації розвитку полягала не тільки в тому, що вони давали можливість отримати педагогам-вихователями необхідну інформацію, а перш за все у тому, що ставили школярів перед необхідністю долати проріхи у їхньому морально-ціннісному ставленні до соціалізації, удосконалювати свої знання, поглиблювати їх, а також працювати над накопиченням відповідних умінь і навичок.

Ураховуючи особливості і рівень морально-ціннісного ставлення сучасних школярів до соціалізації (ми маємо на увазі їхню певну інфантильність), ми вважали за доцільне використання так званих ситуацій "вибору", коли школярі аналізували близькі їм ситуації, які гіпотетично можуть бути для них актуальними. При цьому ми намагалися з'ясувати, яким чином на вибір варіанта ставлення до соціалізації мають вплив внутрішні та зовнішні фактори. До внутрішніх факторів ми віднесли рівень громадянських та патріотичних знань, переконань, наявність чи відсутність відповідних ідеалів, мотивів, умінь і навичок поведінки, наявність чи відсутність почуття любові до малої батьківщини (регіону). До зовнішніх – вплив однолітків, батьків, педагогів-вихователів, впливових постатей регіону. Школярам пропонувалося дати три відповіді за умов, що першу з них не дізнається ніхто, друга стане відома одноліткам, а третя – батькам і педагогам школи. Від етапу до етапу ситуації "вибору" ускладнювалися. Таким чином, ситуації "вибору" надавали нам можливість відслідкувати динаміку дієвості сформованого морально-ціннісного ставлення школярів до соціалізації. Особливо це стосується ситуації "вибору", у якій школярі повинні були проявити стійкість до негативних впливів, своє несхвальне ставлення до негативних явищ, а також свою здатність керуватися сформованим ставленням до соціалізації у складних умовах.

Вербальні ситуації розвитку у нашому дослідженні слугували не тільки джерелами знань про регіон, соціалізацію, гро-

мадянський обов'язок, але й для розвитку активності школярів при обговоренні питань морально-ціннісного ставлення до соціалізації в умовах регіону. Школярам пропонувалися інформаційні матеріали про соціально-економічні аспекти життя регіону, про громадянський і патріотичний обов'язок, про почуття любові до рідного краю, "малої" батьківщини, про технологію та результати соціалізації в умовах регіону. Також як і у практичних ситуаціях увага учнів приверталася до внутрішнього переживання постатей, які вдало соціалізувалися в умовах регіону. Це робилося з метою викликати у школярів відповідні емоційні відгуки. При цьому відбувалися порівняння думок дітей з оцінками і міркуваннями авторів інформаційних і художньо-публіцистичних матеріалів. Це викликало осмислення ставлень героїв, знакових постатей регіону до соціалізації та виконання громадянського та патріотичного обов'язку. Саме єдність знань, переконань та активності героїв забезпечувала формування у школярів морально-ціннісного ставлення до соціалізації в умовах регіону. Врешті-решт, сформоване таким чином ставлення на вербальному рівні слугувало своєрідним кроком для перетворення цих переконань на керівництво до дії.

Вербальні ситуації розвитку застосовувалися спеціально, коли школярам пропонувалося дати оцінку тому чи іншому факту громадянської поведінки в усній або письмовій формі. Або у процесі проведення таких форм виховної роботи, як бесіда, урок мужності, екскурсія, зустріч, вечори, тематичне зібрання тощо. Для аналізу та міркувань учням пропонувалися: а) факти, змістом яких був прояв громадянського обов'язку або любові до рідного краю, на основі чого потрібно було визначити поведінку людини-патріота регіону; б) громадянські події або дії людей з їхньою аргументацією й обґрунтуванням; в) питання, пов'язані із соціалізацією, вибором життєвого або професійного шляху.

Усе це давало змогу педагогам-вихователям надавати дітям соціально-педагогічну допомогу у складанні характеристики патріота регіону, а також вводити школярів у ситуації, в яких вони могли пережити відповідний емоційний стан. З цією метою широко практикувалися твори на теми прочитаних книг, важливих регіональних подій, переглянутих кіно і телефільмів про регіон, служіння регіону з наступним обговоренням у колективі класу. Це, своєю чергою, створило можливість для особистісного прийняття школярами головних ідей книг, статей, фільмів, вистав регіональної тематики.

Поступове ускладнення відібраних для вербальних ситуацій матеріалів дозволило ставити та розв'язувати складніші виховні ситуації, які потребують вміння давати оцінні судження, складати характеристики регіональних патріотів та героїв, діставати цілісне уявлення про соціалізацію в умовах регіонального середовища. При цьому педагоги-вихователі намагалися вести школярів від простого доступного матеріалу до складного, який вимагав роздумів, аналізу, висновків.

Ефективність формування морально-ціннісного ставлення школярів до соціалізації досягалася комплексністю використання усіх видів ситуації розвитку за можливістю у рамках однієї форми організації виховної діяльності. Педагоги-вихователі спрямовувалися на те, щоб кожна форма організації виховної діяльності забезпечувала формування у школярів усіх компонентів морально-ціннісного ставлення до соціалізації.

Таким чином, завдяки спланованій нами системі ситуацій розвитку та технології соціально-педагогічної підтримки школярів під час реалізації цих ситуацій створюється єдиний соціально-педагогічний простір. Саме у такому єдиному просторі забезпечується ефективно функціонування технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу з урахуванням регіонального виміру.

Висновки.

На підставі вищезазначеного ми зробили такі висновки:

– в основі соціально-педагогічної підтримки технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру лежать особистісно орієнтований екзистенціальний та системний підходи;

– соціально-педагогічна підтримка технології виховної діяльності передбачає діалогове спілкування, партнерство, визнання самоцінності кожного школяра під час формування морально-ціннісного ставлення до соціалізації;

– в основі соціально-педагогічної підтримки технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру лежить ідея єдиного виховального соціально-педагогічного простору, сегментами якого є регіональний соціум та навчальні виховні заклади, які діють як школи відкритого типу з функціями центрів тотальної інтеграції виховних можливостей усіх факторів соціального середовища;

– соціально-педагогічна підтримка передбачає використання ситуаційно-подій-

ного механізму у технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру. Система ситуацій розвитку школяра покликана забезпечити повільний перехід школяра зі світу власної природи і субкультури дитинства у дорослий світ соціальності і культури за рахунок формування ключових життєвих компетентностей та формування морально-ціннісного ставлення до соціалізації в умовах регіонального виміру.

– соціально-педагогічна підтримка школярів у процесі системи послідовних ситуацій-подій дозволяє допомогти розвитку особистісно-сміслових новоутворень як основи формування у школярів морально-ціннісного ставлення до соціалізації в умовах регіонального середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О. С. Газман. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.
2. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика: моногр. / А. С. Запесоцкий. – М.: Наука, 2002. – 456 с.
3. Зимняя И. А. Воспитательная деятельность как объект анализа и оценивания / И. А. Зимняя; под общ. ред. проф. И. А. Зимней. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2003 – 85 с.
4. Корчак Я. Как любить детей [текст]: избр. пед. сочинения / Я. Корчак. – М.: Моск. психол. – соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 1999. – 186 с.
5. Леонтьев А. Проблемы развития психики / А. Леонтьев. – М.: Наука, 1981. – 310 с.
6. Лотова И. П. Психологические условия личностно-профессионального развития студентов ВУЗА / И. П. Лотова // Педагогика. – 2008. – №5. – С. 59–63.
7. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности [Текст]: доп. учеб. пособие для студентов вузов / В. А. Петровский. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 509 с.
8. Пикова Л. А. Переход от позиции в воспитательном процессе к условиям создания воспитательного пространства / Л. А. Пикова // Качество управления образовательным пространством в регионе: материалы Междунар. науч. практ. – Конф. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2003. – Ч.1. – С.109 – 111.
9. Сафонова Е. М. Воспитательная деятельность в общеобразовательной школе: функции, критерии, механизмы. – дис.

докт. пед. наук. / Е. М. Сафонова – Волгоград. – 2005. – 420 с.

10. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

11. Слободчиков В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе // Психологические основы проектирования образования: автореф. дис. в форме науч. докл. д-ра психол. наук / В. И. Слободчиков. – М., 1994. – С.53 – С. 37.

Стаття надійшла в редакцію 10.10.2011 ■

Бібліографічний опис цієї статті:

Чернишов Д. О. Соціально-педагогічна підтримка технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру / Д. О. Чернишов // Постметодика. – 2011. – № 5(102). – С. 33–42.

У статті подається стислий огляд діяльності та здобутків Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти в освітній галузі Полтавщини в руслі Указу Президента України щодо створення системи безперервної освіти громадян з метою постійного фахового й особистісного вдосконалення, а також з огляду на курс українського суспільства на повноцінну інтеграцію у світове співтовариство.

В статтє представлен краткий обзор деятельности и достижений Полтавского областного института последипломного педагогического образования в образовательной сфере Полтавщины в духе Указа Президента Украины относительно создания системы непрерывного образования граждан с целью постоянного профессионального и личностного совершенствования, а также с учетом курса украинского общества на полноценную интеграцию в мировое сообщество.

The article provides a brief overview of activities and achievements of Poltava Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education in the education of Poltava land, according to the Decree of President of Ukraine on forming a system of continuous education of the citizens for the purpose of their permanent professional and personal improvement as well as in view of the Ukrainian society striving for the full-scale integration into the world community.

УДК 37.011.33



ПРО ОСВІТНЮ ДІЯЛЬНІСТЬ НА ПОЛТАВЩИНІ

У КОНТЕКСТІ ЩОРІЧНОГО ПОСЛАННЯ ПРЕЗИДЕНТА УКРАЇНИ ДО ВЕРХОВНОЇ РАДИ УКРАЇНИ

В. В. Зелюк

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського dbає про те, щоб педагогічні колективи навчальних закладів області швидко реагували на зміни в суспільстві та готували учнів як успішних особистостей у житті. Така робота вимагає впровадження перспективних освітніх інновацій, що неможливо без допомоги влади. Інститут постійно відчуває підтримку з боку Полтавської обласної ради, Полтавської обласної державної адміністрації та Головного управління освіти і науки Полтавської ОДА. Поліпшенню якості системи післядипломної педагогічної освіти області сприяє Комплексна програма розвитку освітньої галузі Полтавської області на 2011–2015 pp.

Як зазначається у щорічному Посланні Президента України "Модернізація України – наш стратегічний вибір" до Верховної Ради України (2011), "на шляху до повноцінної інтеграції у світове співтовариство українське суспільство має перетворитися на таке, що постійно вчиться, динамічно нагромаджує й ефективно використовує нові знання. Перспектива розбудови в Україні суспільства знань вимагає глибокого реформування освітньо-виховної сфери, що має здійснюватися на основі розумного поєднання кращого зарубіжного досвіду з національними традиціями". У процесі обговорення щорічного послання Президента України В. Ф. Януковича до Верховної Ради України працівники ПОППО та методичні працівники області погоджуються з оцінкою Президента України, за якою "загальна середня освіта перебуває в

критичному стані щодо переходу на профільне навчання у старшій школі та змін термінів навчання. Недостатню увагу приділено формуванню системи безперервної освіти, навчанню дорослих, що найбільшою мірою гальмує розбудову в Україні суспільства, що постійно навчається". Освітяни підтримують викладені В. Ф. Януковичем основні завдання щодо розбудови сильної незалежної України та проведення реформи, що суттєво мали б покращити якість життя українського народу. Зокрема це стосується передусім необхідності запровадження системи загальнодержавного рейтингу загальноосвітніх навчальних закладів за результатами стандартизованого оцінювання; переходу від режиму бюджетного утримання системи освіти до режиму інвестування в неї домогосподарствами, бізнесом і державою, для чого остання має створити нормативно-правову базу та визначити відповідні правила, оскільки чинна законодавча база у сфері освіти, що сформувалася на рубежі 1990-2000-х років, вже не відповідає актуальним завданням розвитку українського суспільства як суспільства знань.

Указом Президента України № 926 від 30 вересня 2010 року "Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні" 2011-й рік оголошено в Україні Роком освіти та інформаційного суспільства. ПОППО наполегливо виконує завдання цього Указу Президента, зокрема, прагне в області "забезпечити створення ефективної системи післядипломної освіти, яка передбачатиме мотивацію грома-

дян до безперервного фахового та особистісного вдосконалення”.

Навчанням і вихованням 130 240 учнів і 39 590 дошкільнят регіону займається майже 16 тисяч педагогічних працівників, які працюють у 551 дошкільному та 753 загальноосвітніх навчальних закладах.

Щороку в ПОППО курси підвищення кваліфікації проходять майже 5 тисяч осіб, під час занять слухачі знайомляться з найновішими фаховими досягненнями з урахуванням освітніх потреб регіону. Навчання здійснюється за очною, індивідуальною, дистанційною та очно-дистанційною формами. Для забезпечення більш зручних умов для педагогів, які проживають і працюють у Кременчуці та у близьких до нього сільських районах, курси підвищення кваліфікації проводяться на базі консультативно-методичного центру ПОППО при Кременчуцькому педагогічному училищі імені А. С. Макаренка. У навчальних закладах I-II рівнів акредитації організуються проблемні курси підвищення кваліфікації "Розвиток і саморозвиток творчого потенціалу педагога".

Науково-методичну роботу інституту спрямовано на дослідження проблем змісту освіти й організації навчально-виховного процесу, на допомогу педагогам розробляється і видається наукова та науково-методична література. Дбаючи про відповідність науково-методичної роботи потребам педагогічної громадськості області та вимогам часу, інститут працює над дослідженням проблеми "Моделі взаємозв'язку наукових досліджень і освітніх практик в умовах трансформації українського суспільства".

Над виконанням цих завдань працюють 4 кафедри інституту: педагогічної майстерності, філософії і економіки освіти, менеджменту освіти та методики змісту освіти; 10 відділів – гуманітарних дисциплін, природничо-математичних дисциплін, редакційно-видавничий, ліцензування та атестації навчальних закладів, роботи з персоналом, дошкільної, початкової та спеціальної освіти, методики виховання, зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти, засобів навчання, навчальний. Розвитком інноваційного потенціалу педагогів області опікуються 4 центри: педагогічних інновацій та інформації, обласний центр практичної психології та соціальної роботи, методичний тренінговий центр природного розвитку дитини (за системою М. Монтесорі), консультативно-методичний центр на базі Кременчуцького педагогічного училища імені А. С. Макаренка. У структурі закладу діє науково-методичний центр інтеграції змісту освіти НАПН України, співробітниками якого розроблено педагогічну систему "Довкілля", яка пройшла апробацію і яку наказом МОН України допущено до впровадження у школі (2000 р.) разом із системою підручників "Природознавство".

Інститут має висококваліфікований штат – 6 докторів наук, професорів, 1 дійсний член НАПН України, 15 кандидатів наук, 11 доцентів, 69 методистів, 54 із яких вищої кваліфікаційної категорії.

Для забезпечення роботи курсів маємо 8 навчальних аудиторій на 240 місць; актову залу на 100 місць, два навчальні комп'ютерні класи; 15 сучасних технічних засобів навчання; 52 комп'ютери та 35 одиниць периферійної техніки, доступ до Інтернету; веб-сайт (<http://www.ipe.poltava.ua/>); локальну мережу. Для ефективного навчання слухачів функціонує спеціальна навчально-педагогічна бібліотека. В її роботі використовується інформаційно-бібліотечна система "Ірбіс", за допомогою якої створюється власний електронний каталог праць, формується контент бібліотечної веб-сторінки інститутського веб-сайту, що оновлюється не лише бібліотекарем, а й користувачами. На початок 2011 р. бібліотечний фонд інституту налічував 28,2 тис. примірників, оформлено передплату на 106 найменувань періодичних видань України. Із 2008 по 2011 рр. бібліотечний фонд поповнився на суму 32 тис. грн.

Проводиться постійна та цілеспрямована діяльність щодо покращення матеріально-технічної бази інституту. Для створення комфортних умов навчання слухачів на території інституту відкрито буфет, обладнано роздягальню. У гуртожитку здійснено капітальний ремонт: встановлено нові електроплити, придбано холодильники, телевізори, ліжка, стільці, відремонтовано приміщення спільного користування мешканців гуртожитку, кахлями облицьовано умивальники, душові, туалети, кухні; усі вікна замінено на металопластикові, проведено оновлення каналізаційних, водопостачальних, теплових мереж і встановлено лічильники. Відремонтовано фасад гуртожитку, підключено кабельне телебачення та мережу Інтернет.

Окрім навчання на курсах, учителі області беруть участь у роботі спеціальних дослідницьких груп інституту, у моніторинговому дослідженні якості навчально-методичної літератури, апробації нових підручників, проведенні педагогічного моніторингу вчителів, конференціях, семінарах тощо. Так, щорічно співробітниками інституту проводиться близько 20 обласних, всеукраїнських, міжнародних науково-практичних конференцій, понад 50 семінарів з актуальних проблем дошкільної, загальної середньої, спеціальної та післядипломної педагогічної освіти.

У відповідь на потреби сьогодення працюємо над формуванням комунікативної культури та комп'ютерної грамотності вчителів. Під час навчання на курсах підвищення кваліфікації та у міжкурсовий період слухачі інституту активно використовують безкоштовні інтернет-технології та мережу обласних інформаційних порталів, на яких розміщено освітянські

документи, методичні рекомендації, анонси та інформацію про проведення семінарів, форумів, круглих столів, розв'язки завдань і результати учнівських предметних олімпіад тощо. В освітньому інноваційному проекті "Щоденник.ua" зареєстровано 61 ЗНЗ регіону. За участі інституту у рамках проекту "Заклади освіти Полтавської області в мережі Інтернет" створено 172 веб-сайти закладів освіти.

У ПОППО розроблено й впроваджено статистично-аналітичну комп'ютерну програму електронного обліку навчальної літератури "Шкільний підручник", яка пройшла чотирирічну апробацію на Полтавщині і яку рекомендовано до впровадження в усіх школах України.

Одне із важливих завдань нашого інституту – модернізація навчально-виховних закладів на основі запровадження перспективних освітніх інновацій, створення мережі експериментальних майданчиків, опорних і базових шкіл для апробування нових підходів до змісту і технологій навчання. Під керівництвом ПОППО в області проводиться 3 всеукраїнські та 7 регіональних експериментів, у яких задіяно 46 загальноосвітніх навчальних закладів області, розроблено 17 експериментальних проектів місцевого рівня. Найуспішнішими є експерименти Всеукраїнського рівня: "Формування лідерської компетентності учня та вчителя для життя в інноваційному суспільстві" (Кременчуцький лицей № 11); "Упровадження здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховний процес загальноосвітнього навчального закладу як умова формування культури здоров'я учнів" (ЗОШ № 12 м. Кременчука); регіонального рівня – "Методична система формування компетентності учнів з фізичної географії" (учасники – 10 ЗНЗ області).

Із 2011 року всі навчально-виховні заклади Полтавщини працюють над укладанням планів розвитку відповідно до методичних рекомендацій, розроблених нашим інститутом. На допомогу директорам шкіл та їхнім заступникам проводимо відповідне навчання на курсах підвищення кваліфікації. Здобутки з питання планування розвитку школи опубліковано в низці видань ПОППО. Вісімдесят представників Рад громадсько-активних шкіл (ГАШ) із 20 навчально-виховних закладів регіону пройшли навчання із проблем самооцінювання освітніх закладів і планування їх розвитку у рамках проекту "Розвиток Полтавської обласної мережі ГАШ: форми, зміст, переваги".

З метою розвитку психічного здоров'я учасників навчально-виховного процесу, розвитку їхньої емоційної компетентності у ПОППО розроблено і поетапно впроваджується обласний проект "Емоційний інтелект і сучасна школа". За ініціативи нашого інституту на базі районних (міських) відділів освіти для вчителів основ здоров'я проводимо п'ятиденні семінари-тренінги з викладання за методикою розвитку життє-

вих навичок. За останні п'ять років підготовлено 597 педагогів, які впроваджують цю методику у понад чотирьохстах навчальних закладах області.

Десять років триває співпраця інституту зі спеціалізованим навчально-виховним комплексом (СНВК) № 10 м. Полтави, на базі якого працює методичний тренінговий центр природного розвитку дитини. Це інновація в системі післядипломної педагогічної освіти, що розширює можливість впровадження у практику інноваційних методик.

Важливою ланкою діяльності інституту є популяризація передового педагогічного й наукового досвіду за допомогою видання інформаційно-методичних збірників, навчальних і навчально-методичних посібників, наукових монографій. Видана нами друкована продукція містить найновіші досягнення психолого-педагогічної науки, вітчизняної та світової педагогічної практики. Упродовж 1994-2010 рр. опубліковано понад 1 300 назв книг, збірників, брошур, серед них 534 найменування науково-методичної літератури обсягом 4 595 умовних друкованих аркушів. Науково-методичний журнал "Постметодика" та науково-практичний освітньо-популярний журнал "Імідж сучасного педагога", що видаються інститутом, включено у перелік наукових видань ВАК України.

За вагомих внесок у розвиток національної освіти, впровадження сучасних методів навчання і виховання молоді, плідну науково-педагогічну діяльність у 2010 році наш заклад нагороджено Почесною Грамотою Кабінету Міністрів України. Результати діяльності інституту відзначено золотою медаллю Міжнародної виставки "Сучасні навчальні заклади – 2011".

На сьогодні ПОППО – перший в Україні заклад післядипломної освіти, що отримав сертифікат системи управління якістю ISO 9001:2009, який засвідчує відповідність рівня якості менеджменту нашого інституту чинним в Україні нормативним документам і стандартам.

Наш інститут не зупиняється на досягнутому, крокує вперед відповідно до векторів руху сучасної української системи освіти та власної стратегії. Серед основних завдань на майбутнє – розроблення і втілення в життя нашими працівниками "Мегаплану інноваційного розвитку дошкільної і загальної середньої освіти Полтавської області", спрямованого на реалізацію завдань щорічного Послання Президента України "Модернізація України – наш стратегічний вибір" до Верховної Ради України.

Стаття надійшла в редакцію 20.08.2011 ■

Бібліографічний опис цієї статті:

Зелюк В. В. Про освітню діяльність на Полтавщині у контексті щорічного Послання Президента України до Верховної ради України / В.В.Зелюк // Постметодика. – 2011. – № 5(102). – С.43 – 45.

У статті приділено увагу осмисленню поняття державного управління освітою. Виокремлено загальні принципи, функції та механізми державного управління освітою.

В статье уделено внимание осмыслению понятия государственного управления образованием. Выделены общие принципы, функции и механизмы государственного управления образованием.

The article deals with the rethinking of notion of State management in education. The general principles, functions and ways of State management in education are singled out.

УДК 37.014:6

МЕХАНІЗМИ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ СФЕРОЮ ОСВІТИ

Л. В. Пшенична

Постановка проблеми. Проблема держави і державного управління – одна із центральних у фундаментальних і прикладних соціальних науках. Без її розгляду є неможливим дослідження практично жодного питання суспільного життя, зокрема розвитку вищої освіти.

Ураховуючи природу і субстанційну специфіку суб'єктів управління, найбільш часто дослідники виділяють такі основні види управління у державі: державне управління, суб'єктом якого є держава; місцеве самоврядування, суб'єктом якого виступають мешканці територіальних громад, інших адміністративно-територіальних одиниць; менеджмент, що являє собою управління власністю з боку власника (як правило, це менеджмент організацій); церковне управління, суб'єктом якого виступає церква; громадське управління, суб'єктом якого є інституціоналізовані (юридично оформлені через закони, статuti) громадські об'єднання; групова (колективна) саморегуляція, суб'єктом якої виступають групи людей, що вільно (на власний розсуд) і, водночас, з урахуванням інтересів інших та норм культури і соціального співжиття, керують спільною поведінкою й діяльністю; сімейне управління (управління у межах конкретної родини), що являє собою саморегуляцію соціального співжиття членів сім'ї [32, С. 133].

Аналіз актуальних досліджень. Важливими для нашої статті є наукові доробки в галузі державного управління відомих українських фахівців: В. Авер'янова, В. Бакуменка, В. Дзюндзюка, В. Князева, В. Корженка, С. Майбороди, В. Малиновського, В. Мартиненка, Н. Нижник, Г. Одінцової, В. Пілюшенка, Є. Ромата,

С. Серьогіна, Ю. Сурміна, С. Телешуна, В. Токовенко та інших.

Особливе значення для означеної нами проблеми мають наукові праці з філософії освіти (В. Андрущенко, В. Лутай, І. Зязюн, С. Клепко та ін.), а також ті, що стосуються державного управління вищою освітою в сучасному глобалізованому світі (Н. Протасова, В. Огаренко, М. Білинська, С. Калашнікова, В. Майборода, С. Крисюк, В. Луговий, М. Кісіль, А. Мазак, О. Дубовка, С. Опятний та ін.).

З'явилися окремі дослідження у сфері науки державного управління (С. Андрейчук, І. Сікорська), що стосуються вдосконалення державного управління вищою освітою в Україні у контексті євроінтеграції та Болонського процесу.

Водночас, незважаючи на цілу низку нормативно-правових актів органів влади, зокрема Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, значної кількості публікацій щодо розвитку системи вищої освіти в Україні та вдосконалення механізмів державного управління нею, ще й сьогодні немає комплексного науково-методологічного забезпечення сучасного менеджменту вищої освіти.

Мета статті. Теоретично обґрунтувати механізми державного управління у сфері освіти України.

Виклад основного матеріалу. Незаперечним є те, що держава виконує певні функції: політичну, соціальну, міжнародну та економічну. У межах кожної функції держава реалізує відповідні заходи. Функції державного управління (у традиційному вигляді – це планування, організація, мотивація і контроль [3, с. 119]) тісно пов'язані із суспільними функціями держави та відображають способи здійс-

снення останніх. Вони демонструють, як, яким способом, у процесі яких взаємозв'язків із суспільством держава їх здійснює. Крім того, функції державного управління розкривають і характеризують взаємозв'язки держави як цілісного суб'єкта управління. Кожна з функцій державного управління є певним видом керівного впливу, який повністю пронизує ієрархію державних органів та є загальним для них. Тому вважається, що в структурі держави функція державного управління отримує певну диференціацію, розподіл та розосередження в управлінських функціях державних органів, їх ланок та підсистем.

З'ясування та обґрунтування ролі держави в розвитку суспільства є предметом багатьох наукових дисциплін. Для визначення цієї ролі в науковій літературі використовуються різні терміни, поняття та категорії. Наприклад, доволі часто вживаними є такі: "державне втручання", "державна політика", "державне управління", "управлінські функції державних органів", "державна регуляторна політика", "державне регулювання" тощо. При цьому в кожній науковій дисципліні вони можуть по-різному трактуватися та використовуватися.

Що стосується саме державного управління, то на сучасному етапі ще немає сталого й загально визнаного визначення цього поняття. Саме тому, як показує дослідження, у навчально-методичній літературі, у наукових працях та нормативно-законодавчих актах існує досить багато визначень терміна "державне управління" як у вузькому тлумаченні, так і у широкому.

Коли йдеться про державне управління у широкому значенні, то найчастіше мається на увазі: (1) *сукупність усіх видів діяльності держави на рівні аналізу системи суспільного управління та її окремих підсистем*, а коли мова йде про його визначення у вузькому значенні, то ми, як правило, говоримо про державне управління як про (2) *особливий та самостійний різновид діяльності держави*, тобто маємо справу з диференційованим представленням держави як сукупності державно-владних органів, між якими розподілено різні види державної діяльності [1, С. 6]. Найбільш конкретизованим визначенням державного управління у вузькому трактуванні можна вважати таке: державне управління – це особлива діяльність із виконання законів та інших актів органів державної влади шляхом різних форм організувального впливу на суспільні явища та процеси.

Цілком зрозуміло, що найчастіше про державне управління, засоби, методи і шляхи його реалізації мове йде у норма-

тивно-законодавчих актах, інструктивних документах. Тому якщо ми розглядаємо державне управління з точки зору юриспруденції, то найчастіше воно визначається як виконавча і розпорядча діяльність держави.

Представники загальносоціологічного напрямку в науці визначають державне управління як специфічний вид суспільної діяльності, наголошуючи на його характерній рисі – організувальній діяльності держави, спрямованій на виконання її функцій та завдань.

В основі державного управління є його принципи. Принципи управління – це правила, якими керуються у своїй діяльності суб'єкти управління і які визначають вимоги до системи, процесу та механізму управління.

Коли мова йде про *принципи державного управління*, то маються на увазі закономірності, відношення чи взаємозв'язок суспільно-політичної природи та інших груп елементів державного управління (системи онтологічних елементів), виражені у вигляді певного наукового положення, що закріплено у більшості випадків правом і застосовується в теоретичній та практичній діяльності спеціалістів із управління [1].

Як свідчить аналіз навчально-методичної та наукової літератури з теорії управління, у кожній галузі знань та сфері діяльності у різні часи формувалися і використовувалися досить різноманітні принципи управлінської діяльності. Проте основні *принципи державного управління* можна виокремити, використовуючи різні підстави:

– *суспільно-політичні принципи* – стосуються пізнання соціальної природи державного управління, загальних закономірностей та головних особливостей його розвитку;

– *функціонально-структурні* – абстрагуються шляхом дослідження взаємодії компонентів суб'єкта і об'єктів державного управління та розкривають закономірності структури державно-управлінських впливів;

– *організаційно-структурні* – відображають характер, закономірності та специфіку організаційної структури державного управління та слугують відправною точкою при його формуванні та вдосконаленні, а також при організації державно-управлінських впливів;

– *управлінсько-діяльнісні* – розкривають закономірності, відносини і взаємозв'язки методів, форм та стадій управлінської діяльності державних органів при формуванні та реалізації управлінських функцій, а також підтримці власної життєздатності [1].

Досліджуючи державне управління, необхідно з'ясувати, що собою являє механізм державного управління. При цьому можна використовувати як структурно-організаційний (сукупність певних складових елементів, сукупність установ), так і структурно-функціональний підходи.

Доволі часто механізм державного управління розглядається як складна система державних органів, організованих відповідно до визначених принципів для здійснення завдань державного управління [1], тобто в цьому разі використовується структурно-організаційний підхід.

Можна зустріти визначення механізму державного управління як процесу організації практичного здійснення державного управління (виконавчо-розпорядчої діяльності) [3]. При цьому до механізму державного управління включаються об'єкти управління, суб'єкти управління та їхні взаємовпливи. Ідеться про структурно-функціональний підхід, який, на наш погляд, є більш вдалим.

Немає сумнівів, що дослідження державного управління повинно проводитися з використанням системного підходу, який передбачає розгляд та аналіз таких аспектів соціальної системи, зокрема управління: структурної побудови; процесів функціонування; процесів розвитку.

Виходячи з теорії системного підходу до державного управління і беручи до уваги ситуацію у сфері державного управління в Україні, слід зазначити, що потребує негайного розв'язання низка методологічних завдань:

- наукова інтерпретація суперечностей державного управління як специфічного явища суспільного розвитку;

- виявлення, ідентифікація, формалізація та класифікація більш-менш загальних суперечностей, характерних для державного управління, за типами, видами, формами тощо;

- з'ясування особливостей динаміки розвитку суперечностей державного управління та можливостей їхнього прогностування;

- обґрунтування дієвих методів і засобів розв'язання суперечностей державного управління.

У зв'язку із зазначеним можна запропонувати ще одне визначення механізму державного управління як засобу розв'язання суперечностей об'єкта управління, послідовної реалізації дій, що базуються на основоположних принципах, цільовій орієнтації, функціональній діяльності з використанням відповідних їй методів управління задля досягнення наперед визначеної мети [3, С. 12].

Розкриємо взаємозв'язок між основними функціями державного управління та

конкретними управлінськими функціями державного органу управління (Рис. 1). Слід зауважити, що до них належать, зокрема, загальні види управлінського впливу держави, тобто реальний, силовий, цілеспрямований, організувальний, регулювальний вплив (планування, організація, мотивація і контроль [3, С. 119]) на об'єкт управління (конкретний процес або явище). Проте слід також мати на увазі наявність деякої різниці між функціями державного управління й управлінськими функціями конкретного державного органу управління.

Характеристика відмінностей між основними функціями державного управління і конкретними управлінськими функціями державного органу може проводитися на таких підставах:

- *за суб'єктом впливу*: основні функції державного управління є обов'язковими для здійснення (реалізації) будь-якою організаційною структурою державного управління; конкретні управлінські функції державного органу стосуються конкретного органу (як єдність основного і конкретного);

- *за обсягом (межами) впливу*: основні функції державного управління стосуються усіх сфер, галузей, великих підсистем тощо; конкретні управлінські функції державних органів націлено лише на окремі компоненти, ланки, прояви суспільної системи;

- *за засобами реалізації*: основні функції державного управління забезпечуються правом; конкретні управлінські функції державних органів – нормативними актами (наказами, постановами) відповідно до повноважень та організаційними можливостями, наданими певному органу;

- *за характером*: основні функції державного управління відображають об'єктивні взаємозв'язки держави та суспільної системи, відносно до якої здійснюється управління; конкретні управлінські функції для кожного державного органу встановлюються у межах його правового статусу і є юридичною констатацією керівного впливу державного органу (зокрема, стосовно вищої освіти).

У результаті такого порівняння можна стверджувати, що конкретні *управлінські функції державних органів* можна трактувати як юридично визначені керівні дії (впливи) окремих державних органів, що їх останні можуть та зобов'язані здійснити відносно певних об'єктів управління. Конкретні функції також розрізняються за спрямованістю впливу, організаційно-регулювальними можливостями, способом реалізації. Однак при розгляді конкретних управлінських функцій державних органів до зазначених параметрів до-

дають ще один – *обсяг кожної конкретної управлінської функції* державного органу, який визначає ступінь його участі в реалізації державного управління. Обсяг управлінської функції обумовлюється місцем державного органу в структурі системи управління та окреслює його межі і роль в управлінні суспільними процесами.

Зазначимо, що залежно від спрямованості та місця впливу виділяють внутрішні та зовнішні функції управління.

Внутрішні функції управління уособлюють управління всередині державної системи управління, а їх здійснення обумовлено багаторівневою та різнокомпонентною побудовою держави як суб'єкта управління. Внутрішні функції управління орієнтовано на надання динамічності та законності управлінню кожного державного органу, на його вдосконалення та розвиток, відповідність суспільним потребам у державному управлінні.

Зовнішні функції управління характеризують безпосередньо процес впливу державних органів на суспільні процеси (об'єкти управління). Система зовнішніх функцій визначається вертикальною та горизонтальною побудовою організаційної структури відповідних органів державного управління та особливостями цілей і змісту діяльності різних об'єктів управління.

Крім того, при аналізі функцій державного управління слід мати на увазі, що за критерієм змісту, характеру й обсягу впливу функції управління діляться на загальні та специфічні.

Загальними можна вважати такі функції управління (внутрішні та зовнішні),

які відображають сутнісні моменти державного управління, його основні об'єктивно необхідні взаємозв'язки. Вони властиві практично будь-якій управлінській взаємодії державних органів між собою та з об'єктами управління, є характерними для функціонування всіх компонентів суб'єкта державного управління. До загальних функцій державного управління можна віднести такі функції: організація, планування, регулювання, кадрове забезпечення, контроль тощо.

Специфічні функції державного управління відбивають особливий зміст певних впливів, зумовлений розмаїттям багатьох компонентів, що взаємодіють в управлінні. Вони реалізуються, як правило, в окремих сферах, галузях або на ділянках державного управління та обумовлені потребами об'єктів управління. Можна виділити групи специфічних функцій управління за видами об'єктів управління, оскільки, наприклад, управління школою суттєво відрізняється від управління суто економічними об'єктами.

Окрім того, залежно від специфіки параметрів функції державного управління управлінські функції державних органів може бути розділено на окремі види.

Державне управління порівняно з іншими різновидами управління має свої характерні риси. Наприклад, Г. Райт [6] наводить ознаки державного управління, які стосуються практично всіх країн світу, зокрема, цілком відповідають українським умовам:

– *персоналізм* – стосується відданості державних службовців радше певним особам, родині чи політичному лідеру, ніж організаціям чи широким суспільним ін-

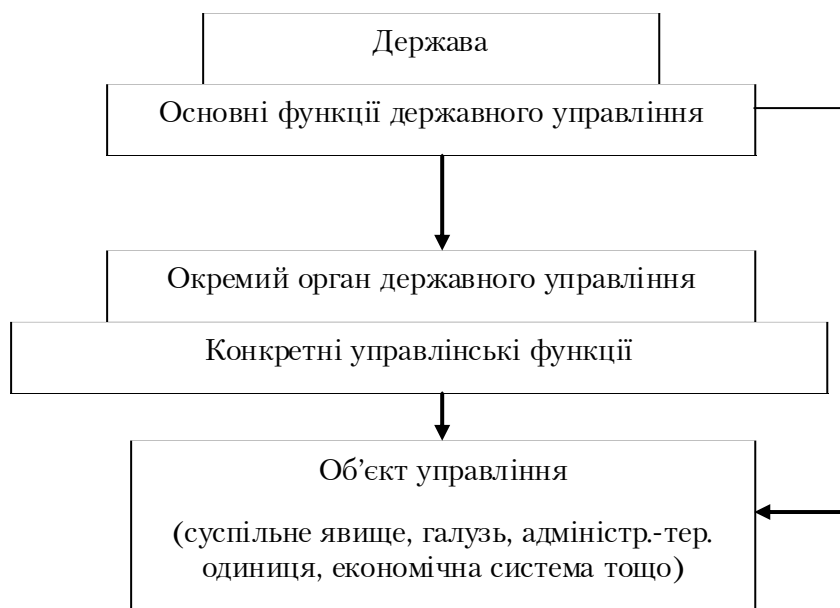


Рис. 1. Взаємозв'язок основних функцій державного управління і конкретних управлінських функцій окремого державного органу

тересам і виявляється у підтримці політичного лідера чи відданості йому;

– *часті зміни в уряді* – призводять до змін посадових осіб і викликають непевність у термінах реалізації політики та будь-яких спроб висунути ініціативи чи зберегти безперервність програм або служб;

– *корупція* – самовідтворюється на всіх рівнях і всіма посадовими особами, потребує упровадження державою дієвих механізмів запобігання корупції;

– *брак загальної координації та зв'язку між міністерствами та відомствами*, що призводить до ситуації, коли кожне міністерство діє на власний розсуд і часто проголошуються суперечливі правила діяльності чи стосунків, бо через часті зміни в уряді адміністративні структури вагаються, які правила слід застосовувати;

– *ставлення бюрократії до зайнятості* – вакансії створюються й заповнюються радше для того, щоб надати роботу, аніж на основі потреби в реалізації певної програми дій, або людина працює в кількох місцях, щоб заробити достатньо грошей;

– *гуманістична традиція* – показники успіху чи досягнення в роботі є вторинними для збереження гарних соціальних стосунків, а система менеджменту робить наголос на особистому пристосуванні до нав'язуваних виконавчих стандартів;

– *брак схильності брати на себе відповідальність*, проте передбачається узгодженість повноважень працівників кожного рівня управління;

– *брак "громадянської культури" чи "службової культури"* в тих, хто відповідає за державне управління, бо державна служба часто розглядається в контексті вдоволення радше особистих чи приватних інтересів, ніж громадських чи суспільних.

Зазначимо: необхідність реалізації цілей та завдань державного управління приводить до формування апарату державного управління, що підтверджує взаємозв'язок та вплив загальних цілей і завдань державного управління на структурне становлення і системи органів держави, і структури власне органів системи [2]. Створені таким чином органи управління мають значне ресурсне забезпечення, поширені в усіх регіонах держави і можуть видавати юридичні акти нормативного характеру, що впливають на об'єкти управління.

До компетенції усіх органів державного управління належить забезпечення прав, свобод і законних інтересів громадян. Проте цей обов'язок не завжди реалізується. Так, відповідно до Міжнародного пакту про громадянські і політичні

права (ст. 13) середня освіта у різних її формах повинна бути відкрита та доступна для всіх людей, але на практиці є і платна освіта.

У структурі системи органів виконавчої влади виділяють три організаційно-правові рівні:

– вищий (наприклад, Кабінет Міністрів у функціональній взаємодії з Президентом);

– центральний (міністерства, державні комітети, інші підвідомчі Кабінету Міністрів органи виконавчої влади);

– місцевий (органи виконавчої влади загальної компетенції, наприклад, в Україні – Рада Міністрів АР Крим, обласні, районні, Київська і Севастопольська міські державні адміністрації; органи спеціальної галузевої та функціональної компетенції, прямо підпорядковані центральним органам виконавчої влади, і такі, що перебувають у підпорядкуванні місцевих органів влади).

Коли мова заходить про компетенцію органу виконавчої влади, то при цьому мають на увазі сукупність його прав і обов'язків (повноважень), підвідомчість (питання, які розв'язує той чи інший орган влади) та соціально-політичну відповідальність за результати діяльності органу виконавчої влади. Так, Кабінет Міністрів України як уряд очолює систему органів виконавчої влади і здійснює її як безпосередньо, так і через центральні та місцеві органи виконавчої влади, спрямовуючи, координуючи та контролюючи їхню діяльність. Основними завданнями Кабінету Міністрів є забезпечення суверенітету й економічної самостійності України, реалізація прав і свобод громадян, виконання Конституції, законів України й актів Президента України тощо. Основною формою реалізації компетенції Кабінету Міністрів є прийняття правових актів – постанов (мають нормативний характер і найважливіше загальне значення) та розпоряджень (мають індивідуальний або поточний характер).

До основних повноважень Кабінету Міністрів України відповідно до ст. 21 Закону України "Про Кабінет Міністрів України" поряд з іншими належать і такі, що стосуються соціальної політики, освіти та науки, зокрема [5]:

– забезпечення проведення державної соціальної політики, вжиття заходів щодо підвищення реальних доходів населення та забезпечення соціального захисту громадян;

– розв'язання питань профорієнтації, підготовки та перепідготовки кадрів, регулювання міграційних процесів;

– забезпечення проведення державної політики у сфері освіти, доступності для громадян послуг освітніх закладів;

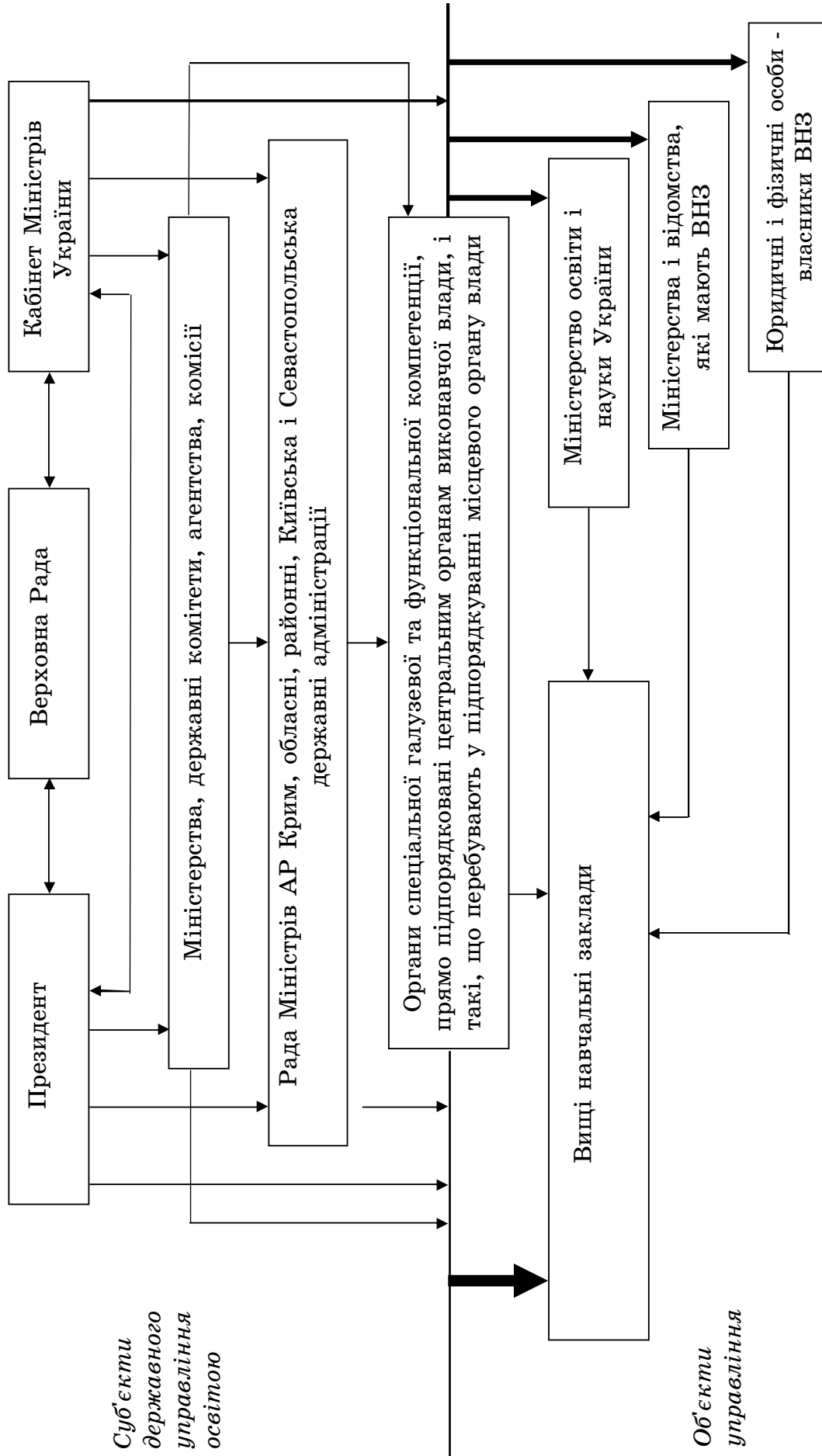


Рис. 2. Система державного управління вищою освітою в Україні

– забезпечення розроблення і здійснення заходів щодо створення матеріально-технічної бази та інших умов, необхідних для розвитку освіти;

– забезпечення в науково-технічній політиці розвитку і зміцнення науково-технічного потенціалу України, розроблення і виконання загальнодержавних науково-технічних програм;

– вжиття заходів щодо вдосконалення державного регулювання в науково-технічній сфері, стимулювання інноваційної діяльності підприємств, установ та організацій;

– визначення порядку формування та використання фондів для науково-технічної діяльності.

Чільне місце серед центральних органів влади займають міністерства, зокрема Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України.

Виконавча влада на місцях здійснюється головним чином місцевими (обласними і районними) державними адміністраціями, що їх очолюють голови місцевих адміністрацій (за призначенням Президента на основі подання Кабінету Міністрів), які одноосібно реалізують владні повноваження шляхом прийняття розпоряджень.

Вища освіта належить до сфери компетенції обласних управлінь освіти і науки обласних державних адміністрацій. Інституційну побудову державного управління галуззю освіти представлено на рис. 2.

Висновки. Досліджено основні функції держави і державного управління, узагальнено принципи державного управління, розмежовано функції державного управління в галузі освіти і управлінські функції органів державного управління освітою. Встановлено, що система державного управління вищою освітою в Україні перебуває на етапі розвитку і суттєвої перебудови; її влаштовано таким чином, що не виключається ускладнене (навіть подвійне) підпорядкування органів виконавчої влади, які опікуються питаннями освітньої політики.

Перспективним бачиться опис механізмів удосконалення системи державного управління освітою в аспекті спрощення структурно-функціональних зв'язків і децентралізації повноважень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атаманчук Г. В. *Теорія державного управління : курс лекцій* / Г. В. Атаманчук. – *изд. 2-е, доп.* – М. : *Омега-Л*, 2004. – 584 с.

2. *Державне управління в Україні : навч. посіб.* / за заг. ред. В. Б. Авер'янова. – К. : *Вид-во УАДУ*, 1999. – 432 с.

3. *Державне управління в Україні: централізація і децентралізація : монографія* / кол. авт. ; відп. ред. Н. Р. Нижник. – К. : *Вид-во УАДУ*, 1997. – 487 с.

4. *Державне управління : навч. посіб.* / А. Ф. Мельник, О. Ю. Оболенський, А. Ю. Васіна [та ін.] ; за ред. А. Ф. Мельник. – К. : *Знання-Прес*, 2003. – 343 с.

5. Закон України "Про Кабінет Міністрів України" від 21 груд. 2006 р. № 514-V (Із змінами, внесеними згідно із Законом України від 28 груд. 2007 р. № 107-VI(107-17)). – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/>

6. Райт Г. *Державне управління* / Г. Райт ; перекл. з англ. В. Івашка, О. Коваленка, С. Соколик. – К. : *Основи*, 1994. – 191 с.

7. Стельмащук А. М. *Державне регулювання економіки : навч. посіб.* / А. М. Стельмащук. – Тернопіль : *Астон*, 2001. – 362 с.

Стаття надійшла в редакцію 20.08.2011 ■

Бібліографічний опис цієї статті:

Пшенична Л. В. *Механізми державного управління сферою освіти* / Л. В. Пшенична // *Постметодика*. – 2011. – № 5(102). – С.46–52.

Представлено останню частину збірки приміток, укладених керівником марбурзької лабораторії "Макаренко-реферат" до видання стенограм усіх відомих на сьогодні публічних виступів А. С. Макаренка, виголошених у 1936–1939 рр. У примітках до 19 – 22-го виступів мова йде про вплив колишнього директора Полтавського вчительського інституту О. К. Волніна на становлення Макаренка як педагога, про перші, несхвальні відгуки критиків на його повість "Прапори на баштах", про деякі неточності Макаренка, зокрема щодо розміру його зарплати на посаді вчителя залізничного училища в Крюкові за царських часів, про зустрічі з Горьким та оцінку останнього книжки Макаренка "Марш 1930 року", про ставлення педагога-письменника до розстрілів "ворогів народу", про обстоювання А. С. Макаренком виробничого виховання, про госпрозрахунок, особовий облік, продуктивність праці комуни імені Ф. Е. Дзержинського тощо.

Представлена заключительная часть собрания заметок, составленных руководителем марбургской лаборатории "Макаренко-реферат" к изданию стенограмм всех известных на сегодня публичных выступлений А. С. Макаренко в период с 1936 по 1939 годы. В примечаниях к 19 – 22-му выступлениям речь идет о влиянии бывшего директора Полтавского учительского института А. К. Волнина на становление Макаренко как педагога, о первых, нелестных отзывах критиков на его повесть "Флаги на башнях", о некоторых неточностях Макаренко, в частности, касательно размера его зарплаты на должности учителя железнодорожного училища в Крюкове в царские времена, о встречах с Горьким и оценке последним книги Макаренко "Марш 1930 года", об отношении педагога-писателя к расстрелам "врагов народа", о приверженности Макаренко производственному обучению, о хозрасчете, личном учете, производительности труда коммуны имени Ф. Э. Дзержинского и др.

Paper represents the last part of the notes compiled by the head of the Marburg laboratory "Makarenko-abstract" to the transcripts of all the currently known public speeches of Makarenko made between 1936 and 1939. The notes to the 19th – 22nd speeches are about the influence of A. K. Volnin, former Director of Poltava Teachers' Institute, on the formation of Makarenko as teacher, about the first brickbats from critics at his novel "Flags on the Towers", about his inaccuracies in some details about himself, in particular the amount of his salary as a teacher at Railway School of Kryukiv in Tsarist times, about attitude of the educator writer to shootings of "enemies of the people", about Makarenko standing up for industrial education, about the self-financing, personnel records, performance of the commune n. a. Dzerzhinsky, etc.

УДК 371.4(477.53)



НА ПУТЯХ К НАУЧНОЙ БИОГРАФИИ А. С. МАКАРЕНКО (окончание*)

Г. Хиллиг

19. Речь на юбилее школы № 1 Ярославской железной дороги в Москве (18.02.1939 г.). РГАЛИ, 332-4-185.

Прим.2: "Среди вас я вижу и моего учителя – Александра Константиновича Волнина". Волнин – директор Полтавского учительского института во время обучения там Макаренко в 1914-17 гг. Автор статьи "Антон Семенович Макаренко в учительском институте" (в кн.: Учебно-воспитательная работа в детских домах. Бюллетень 2-3, М., 1941, с.117-24). Как видно из неопубликованной части этих воспоминаний, в связи с украинизацией института после Февральской революции Волнин в конце 1916/17 уч. г. был вынужден покинуть полтавское заведение и переселиться в Новосибирск, где также стал директором учительского института

(см.: РГАЛИ, 332-4-455, л.8). В 1950-х гг. – преподаватель пед. института в г. Кирове. Заслуженный учитель РСФСР (ПС 4, с.384, пр.2).

Прим.3: "У него (Волнина) я занимал главное положение моей педагогической веры: как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему". Вариант этой фразы, которую газ. "Харьковский пролетарий" от 02.10.1927 г. привела как "важнейший лозунг в колонии" им. Горького, сам Макаренко цитирует в письме "пролетарскому писателю" от 18.04.1928 г. (Переписка, с.55, 156). Необходимо отметить, что вышеупомянутые слова из доклада, прочитанного педагогом-писателем в Москве, были произнесены в присутствии адресата (Волнина); однако тремя неделями позже, на выступлении в далеком Харь-

* Початок у "ПМ", 2011, № 1–4.

кове, Макаренко, говоря о своей "основной педагогической вере", ссылается на Горького (см. док. № 21, прим.39) – такое понятие существует в макаренковедении до наших дней.

Достоин упоминания и то обстоятельство, что Волнин в своих написанных в 1940 г. воспоминаниях макаренковские слова обобщает таким образом: "Жизненные ценности не всегда поддаются точному измерению [...]. Так и мне трудно измерить и трудно... рассказать, как много сделали для меня и для других мои учителя. Они были работниками Полтавского учительского института перед самой революцией. В то время, разумеется, они не могли быть большевиками и открыто воспитывать большевистские характеры. Но из их рук много вышло большевиков, и многие из них положили головы на фронтах гражданской войны. Это потому, что они были всегда настоящими людьми, и они воспитывали в нас лучшие человеческие стремления. В моем же педагогическом развитии они создали самые главные принципы и навыки духа. У них я заимствовал главные положения моей педагогической веры: как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему" (РГАЛИ, 332-4-455, л.9; курсивом выделены различия – Г.Х.). Достоверность данного высказывания автор пытался подчеркнуть с помощью следующего примечания: "Эти слова [...] приводятся по тексту речи, отпечатанному на пишущей машинке, за собственноручной подписью Антона Семеновича" (там же).

20. Публичная лекция в Московском гос. университете на тему "О коммунистическом воспитании и поведении" (01.03.1939 г.). РГАЛИ, 332-4-186.

Прим.11: "Легко сказать – "от каждого по способности, каждому по потребности"". Цитата из Нового завета (Послания апостолов), а также из программы Первого интернационала.

Прим.13: "Первые не поверили критики. Они сказали: Макаренко рассказывает сказки". Имеется в виду первый отклик на повесть "ФнБ", опубликованный в ленинградском журнале "Лит. современник" (1938, № 12, с.226-27) – пародия А. Флита "А. Макаренко. Детки в сиропе. (Фрагменты медового романса)"; см. также статью лит. критика Ф. Левина "Четвертая повесть А. Макаренко" (Лит. критик, 1938, № 12, с.138-43).

Прим.14: "Другой критик добавил: это мечта Макаренко". Речь идет о подробной статье М. Лоскутова "Два писате-

ля", напечатанной в "Лит. газете" (1938, № 69, 15.12, с.5). Проводя сравнительный анализ "ПП" с "ФнБ", рецензент доказывает, что эти произведения принадлежат как бы двум разным авторам. По мнению Лоскутова, книга "ФнБ" является "творческим перевоплощением некоей авторской мечты".

Прим.17: "Я в позапрошлом году поехал с товарищем по Волге. Хороший друг". О такой трехнедельной поездке Макаренко с товарищем в 1937 году исследователям ничего не известно. По всей вероятности здесь подразумевается волжско-черноморский поход коммунаров-дзержинцев летом 1933 г., в котором участвовал и начальник финансовой части К. С. Кононенко (о нем см. док. № 12, прим.5). В своих воспоминаниях "Забывать его нельзя" он пишет: "Наша дружба все крепла. Особенно она упрочилась во время летней поездки коммуны по Волге и на Кавказ. В долгие вечера и ночи, лежа рядом на полках вагона, сидя на палубе парохода, мы вели с ним нескончаемые беседы" (Свидетельства искренней дружбы: Воспоминания К.С. Кононенко о А. С. Макаренко. Марбург, 1997, ОМ № 20, с.8). С помощью намеренного изменения даты этой поездки (с 1933 г. на 1937 г.) Макаренко, очевидно, хотел отвлечь слушателей от того обстоятельства, что данный поход состоялся во время голода на Украине и в южных областях России.

Прим.18: "Блаженны... Радуйтесь и веселитесь". См. Евангелие (канонический перевод на рус. яз.): "Блаженны вы, когда будут поносить вас и гнать, и всячески неправедно злословить за Меня. Радуйтесь и веселитесь, ибо велика награда ваша на небесах". Лука 6, 22-23.

Прим.19: "[...] посмотрите на птиц небесных, они ничего не делают, а живут". См. Матф. 6, 26: "Взгляните на птиц небесных: они ни сеют, ни жнут, ни собирают в житницы; и Отец ваш Небесный питает их. Вы не гораздо ли лучше их?"

Прим.22: "У вас это тоже, наверное, бывает. Встает вопрос: а для чего жить? А какая цель жизни? И потом такая сентенция: везде материя. Материя, материя и материя. Живем, а потом умрем и сгнием.

Я с ним возился, возился – не за что взять. А тут приехал товарищ и замечательно сказал: "Материя, говоришь?" – "Да". – "И музыка Чайковского тоже материя?" – "Да". – "Ну, что же, с такой материей и жить можно. Материя хорошая. Никакой другой материи не хочу, и духа другого не хочу". И убедил человека". См.: Ницше (Nietzsche) Фридрих

(1844-1900): "Так говорил Заратустра", из гл. "О старых и новых скрижалях": "К чему жить? Все – суета! Жить – это молотить солому; жить – это сжигать себя и все-таки не согреться". – / Эта старая болтовня все еще слывет за "мудрость"; за то, что стара она и пахнет затхлым, еще более уважают ее. Даже плесень облагораживает ... / ... Много ребяческого в старых книгах мудрости. / И кто всегда "молотит солому", какое право имеет он хулить молотилу! Таким глупцам следовало бы завязывать рот! / Они садятся за стол и ничего не приносят с собой, даже здорового голода; и вот хулят они: "все – суета!" / Но хорошо есть и хорошо пить, о, братья мои, это, поистине, не суетное искусство! Разбейте, разбейте скрижали тех, кто никогда не радуется!"

См. также письмо Макаренко от 15.08.1938 г. бывшему коммунару-дзержинцу Федору Борисову, инженеру, по словам педагога-писателя, "без сомнения самому способному" из выпускников рабфака коммуны 1933 г. (ПС 1, с.195). Здесь говорится: "Рассуждения о том, что мы – материя, – рассуждения лишние. Никто еще не знает, что такое материя, но можно уже предчувствовать, что материя очень сложная штука. А если даже и материя, так почему это плохо? Какое ты имеешь право презирать материю? Материя – это прямо замечательная штука, богатая возможностями и красотой. И я хочу жить в материи, которая в моем ощущении все-таки представляется богатой и великолепной моей личностью. / Самое главное, Федор, надо уметь видеть прелесть сегодняшнего и завтрашнего дня и жить этой прелестью. В этом и заключается мудрость жизни и, если хочешь, ее цель. Только один человек видит прелесть жизни в куске хлеба или водке, а другой находит более сложные и богатые прелести – в работе, красоте, борьбе, в росте человеческой материи. Уже и сейчас материя, выраженная в музыке Бетховена или Чайковского, в великих изобретениях, в технике, – очень высокая штука, такая высокая, что я не променял бы ее на вечность" (ПС 8, с.87).

Прим.23: "Сейчас последний прекрасный закон о точном прибытии на работу. Многим кажется, что этот закон требует напряжения, что это жестоко". См. С 5 (1951), с.496; С 5 (1958), с.538: "А.С. Макаренко имеет в виду постановление СНК СССР, ЦК ВКП(б) и ВЦСПС от 28 декабря 1938 г. "О мероприятиях по упорядочению трудовой дисциплины, улучшению практики государственного социального страхования и борьбе с злоупотреблениями в этом деле". В постановлении сказано: "Государство требует и ра-

бочий класс поддерживает это требование, чтобы установленная законом продолжительность рабочего дня соблюдалась в точности и без всяких нарушений, чтобы там, где установлен восьмичасовой, семичасовой или шестичасовой рабочий день, работа производилась согласно закону, полных восемь, семь или шесть часов" (см. сборник "Трудовое законодательство", М., "Профиздат", 1946. стр. 87)". Указанное постановление явилось прологом к введению серии жестких законов и подзаконных актов (1939-май 1941 г.), резко ухудшающих положение трудящихся в СССР.

Прим.26: "Даже Маркс считает, что дети с 14 лет должны принимать участие в производительном труде". См. док. № 18, прим.16.

Прим.27: "'Флаги на башнях" – здесь нет ничего выдуманного, там описана только правда". Это типичная для макаренковских публичных выступлений 1936-39 гг. неискренность. См. также комментарий в ПС 4, с.395, пр.11: "А. С. Макаренко подчеркивает реализм этой книги ("Флаги на башнях"), его соответствие жизненной правде. Это не означает, что в этом произведении нет художественного вымысла, типизации".

Прим.29: "Требования нашей партии – большие требования к человеку и коллективу". Здесь оратор публично отмежевывается от своей генеральной установки на неразрывное единство требования и уважения к человеку и, конечно, к коллективу в его макаренковском значении.

См. дикий и бессмысленный комментарий в ПС 4, с.395, пр.12: "А.С. Макаренко руководствовался марксистско-ленинским учением об объективных законах воспитания и его социальной, классовой природой". Никогда Макаренко таким положением не руководствовался. Только требование без уважения – это не марксизм-ленинизм, а сталинщина с ее крепостническим самодержавием, всевластием работодателя-государства.

21. Доклад в Харьковском гос. педагогическом институте (09.03.1939 г.). РГАЛИ, 332-4-187.

Прим.1: "Я сын рабочего, маляра, железнодорожника, который на вагонном заводе проработал 47 лет". Симеон Григорьевич Макаренко, отец педагога-писателя, работал в ремонтных мастерских Южной ж.д. Последнее его место работы, Крюковские мастерские, лишь в советское время были реорганизованы в вагонный завод.

Прим.2: "Это было такое низкое обращение, что мне могли доверить только

должность помощника учителя в низшей начальной школе, с жалованьем 25 рублей в месяц". В действительности Макаренко 01.09.1905 г. был назначен учителем (а не помощником учителя) двухклассного ж.д. училища в Крюкове. О величине его заработной платы см. опровержение В.С. Макаренко (в письме от 03.02.1975 г. составителю данного издания): "Это ложь: он получал 47 р. 50 к., плюс 12 билетов бесплатных (6 на Южн. ж.д. и 6 по всей Империи), плюс бесплатно 2 тонны угля в год, плюс керосин, плюс бесплатную медицинскую помощь вплоть до больницы, плюс бесплатную баню и пр. И т.д., и т.д.". Зарплату в размере 47 рублей 50 копеек брат А.С. Макаренко Виталий уже упоминал в своих воспоминаниях 1973 г. Подтверждение этой суммы содержится в воспоминаниях учителя Л.Т. Степанченко "Антон Семенович Макаренко в моей жизни" (Кривой Рог, 1963), где сказано: "[...] ж.д. школы были почему-то в особо привилегированных условиях: рядовой учитель здесь получал около пятидесяти рублей, плюс бесплатные билеты на проезд по втором классе". (Хиллиг Г., Он родился и вырос в России. Вместо некролога. Марбург, 1987, ОМ № 8, с. XX-XXI).

Прим.3: "Вот 16 лет, с 1920 по 1936 г., я вел один коллектив: колонию им. Горького и коммуну им. Дзержинского". См. док. № 5, прим.20.

Прим.4: "[...] там (в коммуне) уже было пятьдесят моих бывших горьковцев. А вслед за мной очень много, еще сотня горьковцев тоже перешли в коммуну им. Дзержинского". По поводу числа переселенцев из колонии в коммуну см. док. № 5, прим.21.

Прим.5: "Ни одного письма учителяского по поводу этой книги ("Марш 1930 года"), ни одной критической заметки". На самом деле известна одна рецензия на данное произведение: журн. "Худож. литература", 1933, № 4, с.31-32 (Л. Гессен).

Прим.6: "[...] Алексей Максимович Горький, который, живя в Сорренто, ухитрился получить (я ему не посылал и он не знал, что я ее (книгу "Марш 1930 года") написал) [...]". Вопреки этому предположению оратора, Горький все же был в курсе дела. Уже в июне 1931 г. издательство по настоянию "пролетарского писателя" выслало ему рукопись "Марша". Ознакомившись с этим произведением, Горький неоднократно обращался к председателю Госиздата А.В. Халатову с просьбой ускорить его публикацию (см.: Архив А.М. Горького, т.10, кн.1. М., 1964, с.254). Макаренко, очевидно, не знал о таких усилиях своего покровителя.

Прим.7: В письме от 17.12.1932 г. Горький писал: "Дорогой Антон Семенович – / вчера прочитал Вашу книжку "Марш 30-го года". Читал – с волнением и радостью. Вы очень хорошо изобразили коммуну и коммунаров. На каждой странице чувствуешь Вашу любовь к ребятам, непрерывную Вашу заботу о них и такое тонкое понимание детской души. Я Вас искренне поздравляю с этой книгой. Вероятно, немножко напишу о ней". (Переписка, с.72-73.) Экземпляр книги с отдельными подчеркиваниями и правками рукой Горького находится в личной библиотеке писателя (Музей А.М. Горького в Москве).

Прим.8: "Сейчас я сдал в печать второй том ("Кдр") [...]". См. док. № 18, прим.6.

Прим.10: "[...] Макаренко не литератор и не художник, а мастер-фактограф". Имеется в виду статья Ф. Левина "Четвертая повесть А. Макаренко" (см. док. № 20, прим.13), где рецензент пришел к заключению: "Макаренко обнаруживает неумение создавать характеры, не говоря уже о типизации их. Он силен лишь как рассказчик о действительных событиях и людях и слаб как художник – творец синтетических образов" (с.154).

Прим.13: "Последние семь лет коммуна им. Дзержинского жила на хозрасчете – это совсем не пустяк". Переход цехов на хозрасчет коммуна начала лишь с 06.07.1932 г. (Вт.р., с.30), т.е. в связи с передачей "секретных цехов" ее производств в АХУ НКВД УССР (см. док. № 2, прим.9).

Прим.27: "Как можно руководить 1200 детей, если нет картотеки! Это некультурно, так руководят десятилеткой только на какой-нибудь Новой Гвинее. У нас должны быть картотека, учет". С таким требованием по поводу эффективного руководства писателей Макаренко уже выступал на их общемосковском собрании в апреле 1937 г.: "Нам нужен настоящий, специальный, прекрасно организованный американский учет нашей работы, наших недостатков, наших тем, наших ошибок. Это, конечно, не бухгалтерский учет. На таком учете должны работать хорошие писательские кадры. Такой настоящий учет, такой совершенный учет по последнему слову техники должен быть в президиуме правления [...]". (GW 9. Ravensburg, 1978, с.75).

Прим.33: "Я вообще сторонник не только трудового воспитания, а [но. – Г.Х.] и производственного воспитания, и Маркс прямо об этом говорит, что все дети с 14 лет должны принимать участие в производстве". См. док. № 18, прим.16.

Прим.35: "Я с ним (Горьким) встретился основательно один раз, когда он приехал ко мне в колонию Горького. Жил у меня три дня". Это Макаренко утверждает также в статье "Максим Горький в моей жизни" (1936 г.): "[...] прожил в ней три дня [...]". В колонию его имени Горький прибыл 08.07.1928 г. Но уже на следующий день из Куряжа он отправился в коммуну им. Дзержинского.

Прим.36: "Два раза был у него [...]". У Горького в Москве Макаренко был 21.09.1933 г. (передача рукописи "ПП") и во второй половине апреля 1934 г. (консультация по поводу пьесы "Мажор"); см.: Переписка, с.172, 176.

Прим.37: "[...] один раз в поезде приезжал вместе с ним [...]". 21.09.1934 г. Макаренко встретился с Горьким на его даче в Горках под Москвой, а с 23 по 25.09 сопровождал его в поездке в Тессели, Крым; см.: Переписка, с.179.

Прим.38: "[...] и еще где-то один раз в Одессе видел, когда он ехал из Италии через Турцию". 17.05.1933 г. Горький прибыл из Италии в Одессу – окончательное его возвращение в СССР; см.: Летопись жизни и творчества А.М. Горького. Вып.4, М., 1960, с.295.

Прим.39: "Самое важное, что я нашел в нем (Горьком), – это большая вера в человека и большая требовательность к человеку. / Я считаю, что в этом смысле Горький – один из лучших педагогов, ибо он предъявляет максимальные требования к человеку, максимальное уважение. Это и моя основная педагогическая вера". См. док. № 19, прим.3.

Прим.40: "[...] расстрел в нашей стране вовсе не значит, что тот человек, которого расстреляли, почему-либо неправим; наверное с ним еще можно возиться, но коллективный опыт, коллективное требование, коллективный гнев – вот что нас прежде всего интересует. Мы уничтожаем таких врагов, хотя возможно, что они как-нибудь могли прожить, и, уничтожая их, мы усиливаем наше требование к человеку и наше уважение к коллективу и наши надежды, и нашу ненависть к врагам". Данное высказывание в советских изданиях трудов педагога-писателя в таком виде никогда не публиковалось. Для его оценки следует обратить внимание на то, что Макаренко эти чересчур острые слова сказал в присутствии неизвестной ему публики.

22. Выступление "Из опыта работы" на совещании учителей Ярославской железной дороги в Москве (29.03.1939 г.). РГАЛИ, 332-4-188, лл.16-33.

Прим.1: "Мне в Полтаве предложили заниматься в здании Групп совнархоза [Губсовнархоза. – Г.Х.]". Летом 1920 г. Макаренко временно работал в аппарате Полтавского губотдела наробразаведующим секцией детских колоний (Центральный державний архів вищих органів влади України, 166-1-950, л.43). Губнаробраз находился в здании Губсовнархоза.

Прим.2: "Приходя туда, я всегда находил там грязные канцелярские столы, окурки на полу и, как правило, воздух, состоящий главным образом из никотина и дыма. Обстановка была ужасная. Заниматься в таких условиях было очень трудно, и, разумеется, я готов был ударить куда угодно, даже к правонарушителям". Первый редактор стенограммы данного выступления А.Г. Тер-Гевондян, сотрудник макаренковской лаборатории при Институте теории и истории педагогики АПН РСФСР, дополнил в конце 1940-х годов соответствующее место высказывания докладчика таким образом: "Заниматься с детьми в таких условиях [...]" (РГАЛИ, 332-4-188, лл.1, 16, 24). Так он закладывал основы для традиции советского макаренковедения: великий педагог до момента его перевода в колонию якобы работал учителем в одной из школ Полтавы.

Прим.3: "Вот в 1936 году этот мой опыт закончился более или менее насильственно, не по моему желанию, не по моей вине". О стремлении Макаренко (в своих выступлениях московских лет) продлить срок работы в коммуне им. Дзержинского см. док. № 5, прим.20.

Прим.8: "Я теперь буду бороться за идею, что в нашей советской школе должно быть производство". К "еретическим" планам восстановления производительного труда школьников Макаренко возвращался и в предыдущих выступлениях (см. док. № 18, прим.16; № 20, прим.26; № 21, прим.33). В настоящем докладе в присутствии уже известной ему публики эти мысли были уточнены и усилены: "в нашей советской школе должно быть производство".

Прим.9: "Коммуна Дзержинского существовала восемь лет". "Дзержинка" работала и после 1935 г., когда Макаренко ушел из коммуны. С начала 1939 г. эта "производственно-воспитательная база для правонарушителей" НКВД УССР была реорганизована в промышленный комплекс и переименована в Харьковский комбинат НКВД СССР им. Ф.Э. Дзержинского; см. многотиражку "Дзержинец" (Харьков), 1939, № 4. 20.01, с.2.

Прим.10: "[...] последние семь лет она (коммуна) покрывала содержание заво-

да, общежития, всего быта, пищи, одежды, школы целиком и 5 млн. рублей давала государству чистой прибылью". О доходе производства коммуны им. Дзержинского см. док. № 2, прим.29; № 17, прим.20.

Прим.11: "Человек-творец" – настоящая формулировка восходит к известному выражению римского историка Гая Саллюстия (Gaius Sallustius; 86-35 до н.э.) "Всякий человек есть творец своей судьбы". Затем это выражение использовалось и в трактовке "человек – творец своего счастья" и в более широком плане "человек-творец".

Прим.18: "Только на 16-м году я нашел у Энгельса место, где было написано, что в школе должна быть проведена правильная военизация". См. док. № 7, прим.12.

Прим.19: "Я в Кисловодске 7 ноября 1938 г. наблюдал, как одна школа строилась на демонстрацию, причем это не было злым умыслом, просто они не могли построиться". С конца октября до конца ноября 1938 г. Макаренко лечился в Кисловодске (санаторий Курортно-санаторного управления им. М. Горького).

Прим.24: "Последние 5 лет мне присылали школьников, которые в школе дошли, что называется, до ручки, и мне отдавали этих ребят в качестве братьев [баринков. – Г.Х.]. / Эти дети, конечно, тяжелее беспризорных. У беспризорного все дороги сходятся на коммуне, на мне и на учительском коллективе. У этого – папа и мама. А у папы иногда автомобиль, ромб, патефон и деньги". Имеются в виду руководящие сотрудники ГПУ/НКВД УССР.

Прим.25: "Действие на семью через учеников я мог усилить, когда у меня была военизированная школа. [...] Я приходил во двор, бригада была выстроена, и я со всей бригадой обходил квартиры". Такое обращение к собственному опыту является плодом фантазии докладчика. А.Г. Тер-Гевондян на основании производной вставки Г.С. Макаренко в первую фразу ("[...] военизированная школа в Крюкове; РГАЛИ, 332-4-188, л.21.) "уточнил" данное сообщение следующим образом: "Действие на семью через учеников можно усилить. Я работал в Крюковской железнодорожной школе. Ученики жили в семьях. Я организовал бригады учащихся по территориальному признаку. Все руководители бригад каждое утро отдавали рапорт о том, что делается во дворах, как ведут себя ученики, члены бригад. Приказом я периодически назначал смотр, на смотре присутствовали, кроме меня, старосты классов. Я приходил во двор, бригада была выстроена, и я

с членами бригады обходил квартиры, где жили ученики моей школы"; С 5 (1951), с. 318. Именно в таком виде данный эпизод включен во все советские издания трудов педагога-писателя. Впрочем, этот способ контроля за учащимися, их семьями, считается изобретением именно Макаренко и по сей день используется некоторыми школьными администраторами, причем не только (пост)советскими.

Стаття надійшла в редакцію 1.04.2011 ■

Бібліографічний опис цієї статті:

Хиллиг Г. На путях к научной биографии А.С. Макаренко / Г. Хиллиг // Постметодика. – 2011. – № 5(102). – С. 53– 58.

У статті представлено результати моніторингового дослідження вживання психоактивних речовин учнівською молоддю Полтавської області, які свідчать про недостатню ефективність системи профілактики шкідливих звичок у загальноосвітніх навчальних закладах.

В статье представлены результаты мониторингового исследования употребления психоактивных веществ учащейся молодежью Полтавской области, которые свидетельствуют о недостаточной эффективности системы профилактики вредных привычек в общеобразовательных учебных заведениях.

The paper presents the results of monitoring study of the drug use by the young students of Poltava region, which showed a lack of effectiveness in prevention of bad habits in the secondary schools.

УДК 37.015.3:159.922

ВЖИВАННЯ ПСИХОАКТИВНИХ РЕЧОВИН УЧНЯМИ: СТАН ПРОБЛЕМИ ТА ОРІЄНТИРИ ЇЇ РОЗВ'ЯЗАННЯ

Я. В. Сухенко

Нині тютюнопаління, алкоголізм і наркоманія є суттєвою соціальною, економічною, правовою, медичною, психолого-педагогічною проблемою, яка привертає увагу широкого кола фахівців. Для працівників освітньої галузі першочерговими завданнями є запобігання вживанню психоактивних речовин учнівською молоддю та його профілактика. Їх виконання, насамперед, потребує володіння достовірною інформацією про масштаби цих явищ та їхні причини. Моніторинг поширеності вживання психоактивних речовин учнівською молоддю загальноосвітніх навчальних закладів Полтавської області було проведено у вересні 2011 року на виконання рішення Координаційної ради з питань протидії туберкульозу, ВІЛ-інфекції/СНІДу та боротьби з наркоманією при Полтавській обласній державній адміністрації, протоколу засідання тимчасової робочої групи з проведення моніторингу поширеності вживання психоактивних речовин учнівською молоддю при Головному управлінні освіти і науки. Враховуючи запити Координаційної ради, для вивчення ситуації щодо вживання психоактивних речовин учнями загальноосвітніх навчальних закладів було визначено такі індикатори: рівень поінформованості та обізнаності учнів стосовно цієї проблеми; показники поширеності цього явища в учнівському середовищі; причини, що спонукають дітей до зловживань; шляхи отримання коштів на психоактивні речовини та місця розповсюдження наркотиків; особливості ставлення родин учнів до вживання шкідливих речовин.

Метою статті є посилення інформаційного та методичного забезпечення діяль-

ності освітянських організацій щодо профілактики шкідливих звичок і формування здорового способу життя учнівської молоді на основі аналізу результатів моніторингового дослідження та методичних рекомендацій учасникам навчально-виховного процесу.

Загальна характеристика моніторингового дослідження

Під психоактивною речовиною (ПАР) розуміється будь-яка хімічна речовина, здатна при одноразовому прийомі змінювати настрої вживача, фізичний стан, самовідчуття та сприйняття навколишнього світу, поведінку або інші психофізичні ефекти, а при систематичному вживанні викликати психічну та фізичну залежність. Відповідно до міжнародної класифікації хвороб до психоактивних речовин належать: алкоголь, опіюїди, каннабіоїди, седативні або снодійні речовини, кокаїн, стимулятори, зокрема кофеїн, галюциногени, тютюн, легкі розчинники [2]. Під час моніторингу досліджувалися особливості вживання учнями таких психоактивних речовин, як тютюн, алкоголь і наркотики.

Мета моніторингу полягала у визначенні кількісних показників і якісних характеристик вживання психоактивних речовин учнями загальноосвітніх навчальних закладів.

Основним його завданням було отримання достовірної інформації про: 1) поширеність та причини тютюнопаління, вживання алкоголю, наркотиків учнівською молоддю; 2) рівень її поінформованості та обізнаності з даної проблеми;

3) шляхи отримання учнями коштів на придбання цигарок, алкоголю, наркотиків та місця розповсюдження останніх; ставлення родин учнів до вживання психоактивних речовин; 4) визначення та аналіз особливостей вживання психоактивних речовин для різних за віком, статтю, місцем проживання груп дітей.

Цільовою групою цього дослідження були молодші школярі, молодші підлітки, старші підлітки та юнаки загальноосвітніх навчальних закладів Полтавської області. Виходячи з цього, анкетування проводилося у 4-х (молодший шкільний вік), 6-х (молодший підлітковий вік), 8-х (старший підлітковий вік) та 10-х (юнацький вік) класах.

Особливості побудови вибіркової сукупності. Формування списку міст, районів та навчальних закладів для проведення анкетування було здійснено методом випадкового добору. Добір одного класу з паралелі 4-х, 6-х, 8-х та 10-х класів у кожній школі проводився відповідальним за анкетування – керівником міської (районної) психологічної служби. Загальна кількість учнів, які взяли участь у дослідженні, становила 1 845 осіб.

Аналіз результатів моніторингу

Поінформованість і рівень обізнаності учнів про шкоду тютюнопаління, алкоголізму, наркоманії

Для дослідження особливостей поінформованості учнів про шкоду психоактивних речовин визначено такі індикатори, як джерела, ступінь, зрозумілість інформування. Рівень обізнаності учнів про шкоду тютюнопаління, алкоголізму, наркоманії визначався за їхніми відповідями на запитання: "Що ти знаєш про тютюнопаління, алкоголізм, наркоманію?".

Рейтинг джерел інформування про тютюнопаління, алкоголізм та наркоманію для всіх опитаних респондентів має такий вигляд: I місце – засоби масової інформації (54,85 %); II місце – батьки, родина (14,8 %); III місце – вчителі (14,1 %); однокласники, друзі, інші ровесники (5,8 %); IV місце – співробітники психологічної служби (5,4 %); V місце – інші дорослі (3,3 %); IV місце – медичні працівники (1,8 %).

Є відмінності у визначенні учнями різних вікових категорій основних джерел інформування: найбільше інформації із ЗМІ (29,1 %) учні отримують у молодшому підлітковому віці; від батьків (41,7 %) – у молодшому шкільному віці; від учителів (39,1 %) – у молодшому шкільному віці; від однокласників, друзів, ровесників (32,7 %) – у старшому підлітковому віці; від працівників психологічної служби (38,1 %) – у старшому підлітковому віці; від інших дорослих (40,7 %) – у молодшо-

му підлітковому віці; від медичних працівників (33,3 %) – у юнацькому віці.

Ступінь інформування про шкідливість та наслідки вживання психоактивних речовин більшістю учнів визначається як достатній (85,8 %).

Інформація, яку отримують учні у школі стосовно тютюнопаління, алкоголізму та наркоманії, для переважної їх більшості (85,4 %) є зрозумілою, але 14,7 % учнів потребують додаткових пояснень.

Оцінка рівня власної обізнаності підвищується з віком респондентів. Дівчата вважають себе більш компетентними, ніж хлопці. Частка учнів із села та селищ міського типу, які хочуть знати більше, майже на 10 % перевищує цей показник у міських учнів.

Поширеність тютюнопаління в учнівському середовищі

Оцінка поширеності вживання психоактивних речовин учнями здійснювалася за такими індикаторами, як "Я-оцінка" вживання учнями психоактивних речовин та поширеність вживання психоактивних речовин у близькому учнівському оточенні респондентів.

Згідно з "Я-оцінкою", серед усіх опитаних не палять 84,8 %, пробували палити 12,5 %, палять – 2,7 % учнів.

Кількість дітей, які спробували палити та палять постійно, зростає зі збільшенням віку, а кількість учнів, які не палять, у юнацькому віці на 19,7 % менша, ніж у молодшому шкільному віці.

Найсуттєвішим чином за всіма варіантами відповідей змінюються показники між групами учнів молодшого підліткового та старшого підліткового віку: "не палять" – зниження показника на 13,3 %; "декілька разів пробував палити із цікавості" – збільшення показника на 9,5 %; "палять" – підвищення показника на 3,8 %.

Відсоток хлопців, які декілька разів пробували або палять регулярно, перевищує відповідний показник у дівчат.

Показники поширеності тютюнопаління, отримані шляхом оцінки респондентами ситуації у своєму найближчому оточенні, значно перевищують аналогічні показники, отримані за "Я-оцінкою" учнів. Так, частка учнів, в оточенні яких ніхто не палять, становить 46,7 %, палять одиниці – 32,9 %, палить половина і більше – 19,3 %, палять усі – 1,1 %.

Поширеність вживання алкоголю в учнівському середовищі

Згідно з "Я-оцінкою" учнів, серед усіх опитаних не вживають алкоголь 69,5 %, декілька разів вживали алкоголь із цікавості – 26,4 %; вживають алкоголь – 4,1 %.

Кількість дітей, які спробували алкоголь та вживають його постійно, збільшу-

ється зі збільшенням віку дітей, а кількість учнів, які не вживають алкоголь у юнацькому віці, на 44,2 % менша, ніж у молодшому шкільному.

Відсоток хлопців, які декілька разів пробували або вживають алкоголь, перевищує відповідний показник у дівчат.

Учні, котрі проживають у селищі міського типу, частіше, ніж ті, які мешкають у селі та місті, пробували алкоголь та вживають його регулярно.

Показники вживання алкоголю, отримані шляхом оцінки респондентами ситуації у своєму найближчому оточенні, значно перевищують аналогічні показники, отримані за "Я-оцінкою" учнів. Так, частка учнів, в оточенні яких ніхто не вживає алкоголь, становить 47,4 %, вживають алкоголь одиниці – 25,3 %, вживають алкоголь половина і більше – 24,0 %, вживають алкоголь усі – 3,3 %.

Кількість учнів, в оточенні яких однолітки вживають алкоголь, у різновікових групах змінюється досить динамічно: якщо в оточенні 79,1 % опитаних молодших школярів ніхто не палить, то у молодших підлітків цей показник зменшується на 9 % і становить 70,1 %. У старших підлітків, порівняно з молодшими, цей показник зменшується на 40,1 % і становить 30,0 %. У близькому оточенні лише 9,1 % юнаків не палить ніхто.

Поширеність вживання наркотиків в учнівському середовищі

Згідно з "Я-оцінкою", серед усіх опитаних учнів не вживають наркотики 98,3 %; декілька разів пробували з цікавості – 1,4 %; вживають постійно – 0,3 %.

Кількість дітей, які зазначили, що декілька разів пробували наркотик, найбільша у молодшому підлітковому віці (2 %), цей показник серед учнів інших вікових категорій коливається у межах від 1,1 % до 1,5 %. Чим старші діти, тим вищий відсоток тих, хто вживає наркотики постійно – від 0,2 % у молодшому шкільному віці до 0,7 % у юнацькому.

Показники вживання наркотиків, отримані шляхом оцінки респондентами ситуації у своєму найближчому оточенні, перевищують аналогічні показники, отримані за "Я-оцінкою". Так, частка учнів, в оточенні яких ніхто не вживає наркотики, становить 96,4 %, вживають наркотики одиниці – 2,5 %, вживають наркотики половина і більше – 0,9 %, вживають наркотики усі – 0,2 %.

Причини, що спонукають учнів до вживання психоактивних речовин

Рейтинг причин, які спонукають учнів 4-10 класів до вживання психоактивних речовин (від більш значущої до менш значущої), виглядає таким чином: I місце –

брак знань про шкоду цигарок, алкоголю, наркотиків (30,1 %); II місце – вплив друзів (30,0 %); III місце – прагнення пережити нові враження, емоції (19,1 %); IV місце – почуття самотності, відсутність уваги і допомоги з боку оточення (10,5 %); V місце – вплив телебачення, реклами (7,6 %); VI місце – вплив батьків, дорослих – (2,7 %).

Порівняння різновікових груп респондентів вказує на те, що чим старші учні, тим більш вагомими чинниками, що спонукають їх до зловживань, виступають: вплив однолітків, друзів, компанії (від 12,4 % у молодших школярів до 41,9 % у юнаків); прагнення пережити нові враження та емоції (від 8,4 % у молодших школярів до 27,3 % у юнаків); почуття самотності, відсутність уваги та допомоги з боку оточення (від 8,8 % у молодших школярів до 13 % у юнаків). Натомість знижується вага таких чинників, як відсутність знань про шкоду психоактивних речовин (від 53,9 % у молодших школярів до 10 % у юнаків); вплив телебачення, реклами (від 12,5 % у молодших школярів до 5,7 % у юнаків та 5,0 % у старших підлітків); вплив батьків та дорослих (від 4,0 % у молодших школярів до 2,1 % у юнаків).

Існують певні розбіжності у визначенні основних причин вживання наркотиків хлопцями і дівчатами. На думку дівчат (33,3 %) – це вплив друзів і однолітків, а на думку хлопців (35,6 %) – це брак знань.

Більшість респондентів (33,5 %) із сільської місцевості вважають недостатність знань головною причиною, що спонукає учнів до вживання шкідливих речовин. В учнів із селищ міського типу та міст на першій позиції знаходиться вплив друзів і однолітків (34,8 % та 31,6 % відповідно).

Шляхи отримання коштів учнями для придбання цигарок, алкоголю, наркотиків; місця розповсюдження наркотиків

Більшість респондентів (від 41,3 % у молодших школярів до 72,5 % у юнаків) вважають, що кошти на придбання цигарок, алкоголю, наркотиків учні можуть отримати у батьків; вкрати – 19,2 % респондентів; отримати у друзів, або заробити – по 9,5 % респондентів; отримати в інших дорослих – 4 % респондентів.

Кількість учнів, які вважають, що кошти на тютюн, алкоголь і наркотики можна взяти у батьків, збільшується у кожній старшій віковій групі – від 41,3 % у молодших школярів до 72,5 % у юнаків. Аналогічна динаміка має місце за показником "власний заробіток" – від 8,5 % у наймолодших опитаних до 13,2 % у найстарших.

Чим старші респонденти, тим рідше вони вважають, що гроші на цигарки, алко-

голь, наркотики можна вкрати (30,9 % у молодших школярів, 6,4 % у юнаків), отримати у друзів (13,6 % у молодших школярів, 5,2 % у юнаків) або інших дорослих (5,7 % у молодших школярів, 2,7 % у юнаків).

У дівчат відсоток відповідей "у батьків", "друзів", "інших дорослих" вищий, ніж у хлопців. Хлопці частіше, ніж дівчата, надають перевагу таким шляхам отримання коштів, як "крадіжка" та "власний заробіток".

Учні можуть узяти наркотики у знайомих "розповсюджувачів" – 33,2 % відповідей, незнайомих продавців – 29,5 %, у старших друзів – 24,3 %, у однолітків – 10,8 %, у батьків – 2,1 %.

Дівчата найчастіше обирають варіант "знайомі розповсюджувачі" (37,5 %), а хлопці – варіант "незнайомі продавці" (35,1 %).

Між варіантами відповідей учнів із різних типів місцевості також є відмінності. Вони вказують на те, що чим більший населений пункт, тим більша ймовірність того, що діти отримують наркотики у знайомих розповсюджувачів, а не у незнайомих продавців.

Ставлення родин учнів до зловживання тютюном, алкоголем, наркотиками

У більшості сімей респондентів (від 68,5 % до 78,0 % у різних за віком підгрупах) не зловживають та ставляться негативно до тютюнопаління, алкоголю, наркотиків; у 12,5 % сімей випивка вважається гарною традицією, у 1,4 % сімей щоденно вживають алкоголь і палять; тютюнопаління, алкоголь і наркотики – це звичайна справа для 0,4 % сімей. Ухилилися від відповіді на дане запитання 11,3 % учнів, причому найбільше (15,3 %) учнів із сільської місцевості.

Відповіді молодших школярів видаються щирішими з огляду на те, що вік та стать респондентів не можуть бути суттєвими чинниками ставлення родини до вживання психоактивних речовин. Майже однакові показники за відповідями хлопців і дівчат підтверджують цю думку. Можна припустити, що відповіді старших респондентів більше залежать від норм соціальної бажаності, тому в них картина сімейного ставлення до шкідливих звичок має оптимістичніший вигляд.

Рекомендації учасникам навчально-виховного процесу щодо вдосконалення профілактичної роботи

У міжнародній практиці виокремлюють медичну, юридичну, освітню та психосоціальну моделі профілактики вживання психоактивних речовин. Медична модель переважно орієнтована на медико-соціальні

наслідки наркоманії, юридична – на розроблення адекватного законодавства та його додержання, освітня модель – на забезпечення інформацією, головною метою психосоціальної моделі є формування захисних чинників особистості, як психологічних, так і соціальних.

Профілактична робота включає діяльність щодо запобігання асоціальному явищу (первинна профілактика), та діяльність щодо подолання асоціального явища (вторинна та третинна профілактика).

Первинна профілактика в освітньому середовищі – це комплекс педагогічних заходів, спрямованих на запобігання формуванню шкідливих звичок школярів та залученню до вживання психоактивних речовин. Її метою є зміна ціннісного ставлення дітей та молоді до тютюну, алкоголю, наркотиків, формування особистої відповідальності за свою поведінку, зниження показників залучення до вживання психоактивних речовин та попиту на них в учнівському середовищі завдяки пропаганді здорового способу життя, формування антинаркотичних настанов та профілактичної роботи в освітніх установах.

Вторинна профілактика спрямовується на запобігання формуванню хвороб та ускладнень в осіб, які епізодично вживають тютюн, алкоголь і наркотики (мають звичку), але поки що не мають ознак хвороби. Вона має на меті максимальне скорочення тривалості впливу психоактивних речовин на людину, обмеження ступеня шкоди як для споживача, так і для його мікросередовища; створення системи раннього виявлення споживачів; надання кваліфікованої психологічної, педагогічної, соціальної допомоги.

Третинна профілактика є комплексом заходів, які сприяють відновленню особистісного та соціального статусу хворого (наркоманія, токсикоманія, алкоголізм), запобігання зривам та рецидивам хвороби, поверненню хворого до сім'ї та навчального закладу. Її мета – запобігання зривам та рецидивам алкоголізму, наркоманії та реабілітація хворих [7].

Основна увага в організації і плануванні профілактичної роботи у навчальних закладах зосереджується на просвітницькій, виховній і корекційній роботі. За визначенням В. М. Оржеховської, "профілактика вживання психоактивних речовин учнями – це виховна і корекційна діяльність, яка здійснюється на основі своєчасного виявлення причин і факторів ризику вживання наркотичних речовин" [5, С. 306].

Особливості профілактичної роботи у навчальному закладі полягають у тому, що:

1) вона входить до компетенції не тільки представників навчального закладу, а й значної кількості інших організацій;

2) учні, батьки, педагогічний колектив одночасно є об'єктами та суб'єктами цієї діяльності; 3) профілактична мета та заходи тісно пов'язані з навчально-виховним процесом [4, С. 277].

Чинниками, що впливають на результативність профілактичної роботи у закладах освіти, виступають: цільова аудиторія (її вікові, гендерні та соціально-економічні характеристики); рівень компетентності фахівців, які її здійснюють (обізнаність фахівців щодо проблем, запитів, ресурсів; володіння методами та технологіями профілактики); склад соціального оточення учнів; зміст та форми профілактичних програм; особливості сфери соціального та правового захисту учнів; реалізація потенційних можливостей навчальних дисциплін у профілактиці вживання психоактивних речовин.

Наголоси просвітницької роботи з учнями

Просвітницьку роботу щодо тютюнопаління, вживання алкоголю та наркотиків потрібно розпочинати у молодшій школі, оскільки виявилось, що частина молодших школярів вже спробували палити (8,3 %), алкоголь (11,1 %), наркотики (1,5 %), але при цьому майже третина учнів 4-го класу не знають нічого про тютюнопаління, алкоголь, наркоманію і майже 40 % вважають, що їхніх знань замало.

Під час організації просвітницьких заходів необхідно враховувати, що у молодшому шкільному віці учні найбільш сенситивні до таких каналів інформування як батьки, родина, вчителі, інші дорослі; у молодшому підлітковому – засоби масової інформації та інші дорослі; у старшому підлітковому – працівники психологічної служби, однокласники, друзі, ровесники; у юнацькому – медичні працівники та працівники психологічної служби. Одним із засобів підвищення ефективності просвітницької роботи може бути запровадження відповідної інформаційної кампанії на сайті школи; організація випуску тематичних шкільних газет.

Виявлено, що в учнів молодшої та середньої школи є потреба в отриманні інформації, яка стосується не лише наслідків вживання психоактивних речовин. Тому під час підготовки та проведення просвітницьких заходів особливу увагу потрібно приділити чинникам, які підштовхують до початку вживання шкідливих речовин та засобам елімінації їхнього впливу; динамічним особливостям та механізмам формування залежності; альтернативним "здоровим" методам розв'язання психологічних, соціальних і духовних проблем. Також доцільно виявляти специфічні запити учнів щодо тематики просвітницьких

заходів і надавати необхідну їм інформацію.

Хлопці потребують посиленої уваги під час проведення інформаційної та просвітницької роботи, оскільки вони гірше, ніж дівчата обізнані щодо проблеми вживання психоактивних речовин і гірше розуміють надану в школі інформацію.

Як з'ясувалося, інформацію, отриману в школі стосовно тютюнопаління, алкоголізму та наркоманії, від 12,3 % до 17,9 % учнів (залежно від вікової категорії) не розуміють взагалі або розуміють частково. Тому одним із шляхів удосконалення просвітницької роботи є підвищення рівня психологічних знань педагогів щодо особливостей пізнавальних процесів (відчуття, сприйняття, увага, пам'ять, мислення) в учнів різних вікових категорій. Формами такої роботи можуть бути психологічні всеобучі, лекторії для педагогів, внутрішньошкільні та міжшкільні навчальні тематичні програми-тренінги для педагогів.

Інформаційно-роз'яснювальна робота з боку медичних працівників і співробітників психологічної служби потребує суттєвої активізації з усіма віковими групами учнів, у цьому сенсі вони є її кадровим ресурсом. До річного плану роботи практичних психологів і соціальних педагогів має бути включено відповідні заходи.

Орієнтири виховної роботи

Виявлення груп ризику дітей з різними формами зловживань потребують від педагогічних працівників додаткових зусиль. Під час такої роботи варто орієнтуватися на факти, які виявлено під час моніторингу:

- ◆ майже половина учнів, навіть під час анонімного опитування, намагається приховати інформацію про вживання ними психоактивних речовин;

- ◆ показники поширеності вживання алкоголю учнівською молоддю вищі, ніж показники поширеності тютюнопаління;

- ◆ показники поширеності тютюнопаління, вживання алкоголю та наркотиків серед хлопців лише незначно перевищують відповідні показники серед дівчат;

- ◆ основний "приріст" постійних курців, споживачів алкоголю та наркотиків відбувається на межі молодшого підліткового та старшого підліткового віку;

- ◆ хлопцям легше вкрасти або заробити кошти на тютюн, алкоголь і наркотики, а дівчатам – отримати у оточення (батьків, друзів, інших дорослих).

Основною умовою ефективною виховної роботи виступає залучення та стимулювання до активної участі у профілактичній роботі самих учнів, орієнтація на конструктивну взаємодію з ними; отримання від них зворотного зв'язку. Використання інтерактивних методів та форм роботи акти-

візуватиме процеси співпраці учнів і педагогів. Натомість використання почуття сорому, страху в учнів, застосування технік навчання, залякування та покарання негативним чином впливатиме на результативність роботи.

Індивідуальну роботу з групами ризику та групову виховну роботу потрібно планувати та проводити, виходячи з того, що для старших учнів основними причинами, які спонукають до зловживань, виступають почуття самотності, відсутність уваги та допомоги з боку оточення; вплив однолітків, друзів, компанії; прагнення пережити нові враження та емоції; а у молодших – відсутність знань; вплив телебачення та реклами; негативний вплив батьків та дорослих. Основна гендерна відмінність у визначенні причин споживання психоактивних речовин полягає у тому, що хлопцям бракує знань, тоді як дівчатам важко протистояти впливу друзів.

Як показав моніторинг, інші дорослі виступають референтною групою для учнів усіх вікових категорій, тому співпраця зі службою у справах дітей, кримінальною міліцією, громадськими організаціями, медичними установами повинна здійснюватися на постійній основі.

Профілактична робота з батьками

Результати опитування показали, що значна частина дітей кошти на придбання шкідливих речовин отримує у батьків, більше того, є діти, які можуть отримати наркотики у сім'ї. Очевидно, що залучення до співпраці батьківської громадськості, організація заходів, спрямованих на підвищення їхньої антитютюнової, антиалкогольної та антинаркотичної освіченості та рівня психолого-педагогічної обізнаності виступає одним із головних чинників підвищення ефективності профілактичної роботи.

Сімейна профілактика включає роботу з різними групами батьків: батьки, які активно беруть участь у профілактичній роботі; батьки, які мають власні проблеми; батьки, що мають різні типи залежностей та співзалежностей.

Зміст роботи з сім'єю передбачає формування активного ставлення батьків до ризику наркотизації дитини у тому середовищі, де вона перебуває; запобігання залученню дітей до ранньої алкоголізації та наркотизації, емоційного відторгнення дітей та жорстокого поводження з ними; надання допомоги сім'ї, якщо дитина почала вживати психоактивні речовини.

Основними формами та засобами допомоги сім'ї є лекції (через батьківські збори, семінари, заняття у батьківському всеобучі); індивідуальне сімейне консультування батьків з проблемних сімей; формування груп підтримки з батьківського

активу; соціальне інспектування сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах; організація спортивних змагань за участю батьків, учнів та педагогів. Форми та засоби взаємодії педагогів з батьками можуть бути досить різноманітними: зустрічі, листівки, відео; батьківська рада; опитування, круглі столи; листи батькам; дні відкритих дверей та екскурсії для батьків, вчителів, учнів; заходи за участю батьків, які володіють спеціальними знаннями і навичками щодо профілактики здорового способу життя; тренінги щодо зміцнення ролі сім'ї у вихованні дітей та багато інших.

Висновок. Моніторинг показав, що наявна у загальноосвітніх навчальних закладах система профілактики шкідливих звичок є недостатньо ефективною, а потенційні можливості впливу на негативні явища педагогічними працівниками використовуються не повною мірою. Аналіз отриманих результатів дозволив визначити пріоритети у системі шкільної профілактичної роботи з учнями та батьками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Клепко С. Ф. *Наукова робота і управління знаннями : [навчальний посібник]* / С. Ф. Клепко. – Полтава : ПОІППО, 2005. – 201 с.
2. Корнієнко І. О. *Психолого-педагогічні аспекти профілактики алкоголізму серед учнів / Корнієнко І. О., Цушко І. І.* – К., 2007.
3. Моргунов В. Ф. *Делінквентний подросток : учебное пособие по психопрофилактике, диагностике, коррекции отклоняющегося поведения подростка для социальных педагогов, студентов педагогических, психологических, юридических специальностей, интернов-психиатров.* / Моргунов В. Ф., Седых К. В. – Полтава, 1995. – 161 с.
4. Мурашкевич О. А. *Деякі аспекти низької ефективності програм профілактики вживання психоактивних речовин серед підлітків* / Мурашкевич О. А. // *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* – Випуск 50. – Педагогічні науки. – 2010. – С. 159–166.
5. Оржеховська В. М. *Соціально-педагогічні основи профілактики правопорушень важковихованих учнів : дис. д-ра пед. наук : 13.00.01. "Загальна педагогіка та історія педагогіки"* / Оржеховська В. М. – К., 1995. – 440 с.
6. *Профілактика ризикованої поведінки в учнівському і студентському середовищі : методичні рекомендації* / [за ред. В. Г. Панка.] – К. : Ніка-центр, 2004. – 252 с.
7. Сидоров П. И. *Наркологическая превентология* / Сидоров П. И. – Издание 2-е, переработанное и дополненное. – М. : Мед-пресс-информ, 2006. – 720 с.
8. *Формування здорового способу життя : посібник для класного керівника* / [за ред. О. О. Новака.] – Полтава : ПОІППО, 2005. – 156 с.

Стаття надійшла в редакцію 20.10.2011 ■

Бібліографічний опис цієї статті:

Сухенко Я. В. *Вживання психоактивних речовин учнями: стан проблеми та орієнтири її розв'язання* / Я. В. Сухенко // *Постметодика.* – 2011. – № 5(102). – С. 59 – 64.

НАШІ АВТОРИ

Зелюк Віталій Володимирович,
кандидат педагогічних наук, ректор
Полтавського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти
імені М. В. Остроградського

Ільченко Віра Романівна,
доктор педагогічних наук, дійсний член НАПН
України, директор НМЦ інтеграції змісту освіти
НАПН України

Клепко Сергій Федорович,
доктор філософських наук, доцент, проректор,
завідувач кафедри філософії і економіки освіти
Полтавського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти
імені М. В. Остроградського

Литвинюк Людмила Вікторівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
філософії і економіки освіти Полтавського
обласного інституту післядипломної педагогічної
освіти імені М. В. Остроградського

Підоріна Людмила Іванівна,
вчитель географії Кременчуцької
загальноосвітньої школи I-III ступенів № 31

Прокопенко Наталя Сергіївна,
головний спеціаліст Національного інституту
стратегічних досліджень при Президентові
України, національний координатор
міжнародного моніторингового дослідження
якості природничо-математичної освіти TIMSS
2007 та TIMSS 2011

Пшенична Любов Василівна,
начальник управління освіти і науки Сумської
обласної державної адміністрації

Сухенко Яна Валеріївна,
методист центру практичної психології і
соціальної роботи Полтавського обласного
інституту післядипломної педагогічної освіти
імені М. В. Остроградського

Хілліг Гьотц,
d. phil. habil., приват-доцент історії педагогіки
Марбурзького університету, керівник
лабораторії "Макаренко-реферат"; віце-
президент Міжнародної Макаренківської
асоціації (Полтава), іноземний член НАПН
України (Київ) та Російської академії освіти
(Москва)

Чернишов Дмитро Олексійович,
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач
кафедри педагогіки та психології Донецького
державного інституту здоров'я, фізичного
виховання і спорту при Національному
університеті фізичного виховання і спорту
України

Шкода Володимир Васильович,
доктор філософських наук, професор, завідувач
кафедри соціології Мелітопольського
державного педагогічного університету імені
Богдана Хмельницького

На 1 стор. обкладинки: "ЕС" – робота художника,
ілюстратора та дизайнера Веслава Сметека (Wieslaw
Smetek), сайт <http://www.smetek.de/illustrator/index.html>.

На 3 стор. обкладинки: викладач інформатики
Кременчуцького педагогічного училища імені
А.С.Макаренка, заслужений учитель України,
співавтор підручників з інформатики для шкіл
Лисенко Тетяна Іванівна.



CONTENTS

YEAR OF EDUCATION AND INFORMATION SOCIETY

PHILOSOPHY OF EDUCATION

Educological Representations of Knowledge: Para-
digms of Education

S. Klepko

"Come, let us go down, and there confound their lan-
guage..."

V. Shkoda

PROJECT

Modernization of the Content of Secondary Education
in Ukraine on the Basis of Education for Sustainable
Development: Experimental Research Project Outline

V. Ilchenko

A PERSON IN THE MOVEMENT

Ascent to the Heights of Teaching Science: from
Teacher up to Corresponding Member of the National
Academy of Education of Ukraine

L. Lytvynyuk

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

Educational Measurements in Historical Retrospective

N. Prokopenko

Level Training in Geography for Vocational Guidance
of Pupils

L. Pidolina

Socio-Pedagogical Support for Upbringing Technolo-
gies in a Modern Educational Institution under the
Conditions of the Regional Measurement

D. Chernyshov

MANAGEMENT OF EDUCATION

On Educational Activities in Poltava Region for the
Purposes of the Annual Message of the President of
Ukraine to Verkhovna Rada of Ukraine

V. Zelyuk

Mechanisms of State Government in Education

L. Pshenychna

RETROMETHODS

In the Path to Scientific Biography of A. S. Makarenko

G. Hillig

PSYCHOLOGIST'S WORD

Drug Use by Pupils: Problem State and Guidelines for
Its Solution

Ya. Sukhenko



Ціль на вершину - попадеш на середину

Г. Сковорода

ДОВІДКА «ТМ»: ПОСТ... (лат. *POST* — *DA*, *ЗА*, *ПІСЛЯ*) — префікс, що означає наступність.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал Полтавського обласного інституту післядипломної (постдипломної) педагогічної освіти, адресований усім, хто виховує і вчить, вчиться чи любить освіту або просто цікавиться проблемами школи.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал, який прагне розвивати «ДАЛІ» методики полтавських педагогів: Г. Сковороди, Я. Козельського, І. Котляревського, М. Остроградського, В. Короленка, П. Юркевича, А. Макаренка, Г. Ващенко, О. Астряба, В. Сухомлинського.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал, який бажає виразити те, що знаходиться «ЗА» методикою й акумулювати в собі новий досвід хоча й однієї, але надзвичайно важливої верстви нашого суспільства — батьків і педагогів.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал про те, що потрібно вчителю «ПІСЛЯ» вузівської методики — таємниці його особистісного знання та фаху, які не віднайти в численних методичних книжках.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал, який спільно з усією педагогічною громадою вирішує, що є знання, і шукає тих, хто знає, що дає можливість це вирішувати.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал, що прагне вчити вміння читати і слухати, вміння жити і робити справу.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал, несумісний з уявленням про сучасну педагогіку як мішанину різномірних елементів у шкільній навчальній програмі — економіки та еротики, електроніки та східної містики, латини та біоенергетики, астрономії та астрології, щоб відразу одержати прищестя нової ери й Апокаліпсису.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал перш за все не пісний, а тому в ньому змішуються жанри і стилі мовлення, з іронією підкреслюється нестабільність і умовність усіх методичних систем і педагогічних технологій.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал не антиметодики, бо неможливо відкинути методику як розділ педагогіки, а журнал, який відмовляється від методик, що нівелюють особистість та орієнтовані на так званого "середнього" учня.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал з єдиною стратегією: на базі плюралізму педагогічних ідей та концепцій відшукувати суть чужого досвіду, передавати його нашим читачам у тісному поєднанні з усіма фактами життя Полтавщини, з її місцевими й національними традиціями.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал, який не лише констатує розлад концептуальних структур, що визначали методику недалекого минулого, але й бачить у цьому шанс нового: різноманітність конкретних педагогічних технологій, конкуренцію різних парадигм педагогічної творчості.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал, який усвідомлює, що ми всі опинилися в тому пункті історії педагогіки, коли в ній стали можливими радикальні зміни, про які заявлено в державній національній програмі "Освіта "УКРАЇНА ХХІ СТОЛІТТЯ", і можливість ця тісно пов'язана з **ПОСТМЕТОДИКОЮ**.

Те, що робиться сьогодні, — це питання досвіду і **МЕТОДИКИ**.

Те, що може робитися, — це питання **ПОСТМЕТОДИКИ**.

Кожний свідомий громадянин мусить матеріально й духовно підтримувати свої рідномовні журнали як головні двигуни наукового вивчення й збільшення рідної мови.

Іван Огієнко

Для отримання "Постметодики" поштою у 2011 році достатньо оформити передплату журналу (вартість одного комплексу (6 номерів) на рік - 120.00 грн) у будь-якому поштово-відділенні.

Передплатний індекс у всукраїнському каталозі періодичних видань - 98670.

Редакція "ТМ"

Журнал призначається для

Для всіх ціна вільна, а для Вас