

Висновки. Отже, дослідження вчених харківських наукових шкіл у галузі історії педагогіки дають змогу виявити закономірності розвитку виховання, школи і педагогічної думки в різні історичні періоди; сформувати у молодих науковців систему знань про світовий історико-педагогічний процес і місце української педагогіки в ньому; розкрити кращі здобутки педагогічної мудрості українського народу та виробити вміння застосовувати їх у своїй майбутній професійній діяльності; сформувати самостійне історико-педагогічне мислення (навчити бачити і розуміти закономірності розвитку педагогічних категорій); оволодіти методами ретроспективного аналізу історико-педагогічних явищ і фактів; розширити професійний світогляд, збагатити духовну культуру педагогів.

Література

1. Бачинская Т.А. Историко-педагогические труды и высказывания Надежды Константиновны Крупской : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Т.А. Бачинская. – Харьков, 1953. – 14 с.
2. Выдающиеся педагоги высшей школы г. Харькова : биограф. словарь. – Харьков : Глобус, 1998. – С. 285–286.
3. Гнізділова О.А. Наукові здобутки кафедри загальної педагогіки / О.А. Гнізділова // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Х. : ХНПУ, 2008. – Вип. 34. – С. 149–158.
4. Гнізділова О.А. Наукова школа Л.Д. Попової як педагогічна система / О.А. Гнізділова // Імідж сучасного педагога. – 2008. – № 7–8 (86–87). – С. 57–60.
5. Гребенная Г.П. Педагогические взгляды Г.С. Сковороды : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Г.П. Гребенная. – Харьков, 1959. – 19 с.
6. Кафедра педагогіки: минуле і сучасне / Харківський державний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. – Харків: “ОВС”, 2001. – С. 15–17, С. 25–27.
7. Логинова Л.Е. Натуральные наглядные пособия, их роль в обучении и методика использования в средней общеобразовательной политехнической школе : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Л.Е. Логинова. – К., 1961. – 24 с.
8. Педагогічна Харківщина : довідник / за ред. В.І. Лозової, І.Ф. Прокопенка. – Х. : Видавництво Круглова, 1997. – С. 116.
9. Павлий М.Н. Наглядность обучения в советской дидактике и школе в 1917–1931 гг. : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / М.Н. Павлий. – К., 1968. – 21 с.
10. Привалова Л.Д. Проблема наглядного обучения в педагогическом наследстве В.И. Водовозова и Н.Ф. Бунакова : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Л.Д. Привалова. – М., 1964. – 23 с.
11. Прокопенко І.Ф. Харківська науково-педагогічна школа: теоретичні здобутки та досвід (20–70-ті рр. ХХ ст.) / І.Ф. Прокопенко, Л.Д. Попова, І.Т. Сіра. – Х. : ХНПУ, 2007. – С. 104–106.
12. Професори Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. – Х. : Відомі імена, 2006. – С. 82.
13. Харченко Н.Д. Книги для чтения в начальной школе К.Д. Ушинского и Л.Н. Толстого : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Н.Д. Харченко. – Харьков, 1959. – 13 с.

ГОНЧАР О.В.

СУПЕРЕЧНОСТІ РОЗВИТКУ ІДЕЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

Загострення конкуренції в умовах ринку праці, періодичні економічні й політичні кризи сучасності вимагають підвищення якості підготовки фахівців, що адекватно відповідає вимогам часу та реаліям постіндустріального суспільства. “Серед важливих позитивних тенденцій розвитку педагогічної школи – курс на демократизацію та диференціацію освіти, гуманістичну спрямованість виховання, викорис-

тання форм і методів навчання, що підвищують активність, самостійність студентів, включення їх у дослідно-експериментальну діяльність” [3, с. 6]. Отже, основним завданням вищої школи сьогодні є виявлення творчого потенціалу особистості студента й створення умов для його максимального розвитку.

Успішне розв’язання визначених самим життям завдань можливо на основі нової парадигми педагогіки вищої школи, яка виходить з усвідомлення нових цілей і змісту освіти, що враховують як нові умови й потреби соціуму у фахівцях, так й освітні потреби самого студента. Складність і суперечливість цих умов зумовлює необхідність осмислення характеру педагогічної діяльності та розробки її методології. Останнім часом педагогічна наука все частіше звертається до прогресивного накопиченого досвіду, заснованого на гуманістично орієнтованому навчальному процесі, який спрямований на досягнення усвідомлених особистісно значущих цілей, де суб’єкти процесу навчання виступають як активні, рівноправні за мірою їх знань і можливостей партнери.

Вищезазначене зумовило зміни змісту, форм і методів педагогічної взаємодії, характеру відносин викладача і студента як провідної умови ефективності організації навчального процесу у вищій школі. Педагогічна взаємодія з пріоритетами одностороннього впливу викладача вже залишається в минулому. Осмислення та визначення новітніх стратегій і форм реалізації взаємодії неможливе без цілісного історичного дослідження становлення і розвитку ідеї педагогічної взаємодії викладача та студента в навчальному процесі, а також без розв’язання суперечностей її впровадження в реальній ситуації.

Середина ХХ ст. може бути відзначена як особливий рубіж у процесі розвитку ідеї педагогічної взаємодії. Становлення й розвиток на цьому історико-педагогічному етапі гуманістичного напрямку зумовили докорінну зміну самого змісту ідеї педагогічної взаємодії, що й актуалізує зазначену проблему.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про необхідність розв’язання різноманітних суперечностей, пов’язаних із розвитком ідеї педагогічної взаємодії.

Як показує проведене дослідження, в останні десятиріччя проблема педагогічної взаємодії викладачів і студентів продуктивно розробляється в різних аспектах. Протягом 1970-х рр. на тлі поглиблення методологічних розвідок явище взаємодії вивчалось як одна з провідних філософських категорій. Так, науковець І.І. Жбанкова вважає важливими складовими взаємодії умовність і суперечливість. На її думку, “будь-який процес ... у певному сенсі завжди є взаємодією” [6, с. 130], усі зміни є взаємозумовленими та за специфікою поділяються на суб’єктивні (внутрішні) та об’єктивні (зовнішні). Але вже у середині 1990-х рр. учений В.Є. Кемеров, розглядаючи процес взаємодії, змінює акценти на користь дослідження саме суб’єктів діяльності. Він підкреслює, що будь-який прогрес характеризується “перетворенням системи жорстких взаємодій між людьми на систему відносин, де самостійні суб’єкти пов’язують й урівноважують різні інтереси через спільні норми та цінності” [8, с. 203].

Поява нових філософських підходів уможливило більш об’єктивно переосмислення вічних питань та понять, поглиблює розуміння витоків явища педагогічної взаємодії, яке за своєю специфікою є прикладним. На це вказують сучасні українські вчені-педагоги А.М. Бойко, А.Б. Добрович, І.В. Дубровіна, В.К. Дьяченко, С.Т. Золотухіна, Н.В. Єлізарова, Т.І. Суєнко, М.І. Фрумін, Є.В. Чудінова та ін.

У роботах зарубіжних авторів (Р. Селман, О. Стауфорд, М. Фландерс, М. Хаузен) педагогічна взаємодія, або інтеракція, у навчанні розглядається через

положення гуманістичної й когнітивної психології. Навчанню в малих групах співробітництва (cooperative learning) присвячені праці Р. Славіна (“навчання в команді”), Д. Джонсона й Р. Джонсона (“навчаємося разом”), Ш. Шаран (“групові дослідження”), а також Ел. Аронсона, Спенсера, М.С. Кагана та ін.

Незважаючи на широке коло існуючих досліджень, що розвивають різні аспекти педагогічної взаємодії, наприклад: педагогіку взаємодії (А.С. Белкін, В.А. Кан-Калик, І.А. Зимова, Є.В. Коротаєва, А.І. Кравченко, М.Д. Никандрова, М.І. Щевандрін); педагогіку підтримки (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфін); мистецьку педагогіку (О.П. Рудницький), організацію навчального співробітництва в колективних, кооперативних, групових формах роботи (А.І. Донцов, Х.Й. Лийметс, А.В. Петровський, В.В. Фляків, Д.І. Фельдштейн, Г.А. Цукерман, С.Г. Якобсон), раціонально-психологічний напрям (П.П. Блонський, Г.О. Гордон, А.Г. Калашников, Г.С. Костюк, А.В. Луначарський, А.П. Пинкевич, С.Л. Рубінштейн), на сьогодні немає цілісного дослідження, в якому організація педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в системі вищої освіти виступала окремим предметом.

Отже, актуальність дослідження визначається наявністю конфлікту між очевидною необхідністю відходу від традиційної звичайної імперативної організації навчального процесу, з одного боку, та недостатнім рівнем розробки нових технологій взаємодії й умов їх реалізації на практиці – з іншого. Перехід сучасного суспільства від тоталітарності та авторитарності здійснюється шляхом розв’язання ряду суперечностей, тому що будь-який розвиток, згідно з діалектичним розумінням, є виникненням протилежностей.

Мета статті – розкрити категорії суперечності як один з найважливіших методологічних параметрів дослідження розвитку ідеї педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в системі вищої освіти України другої половини ХХ ст.

Педагогічна взаємодія є частиною загальної, глобальної взаємодії. Це зумовлює важливість філософського підходу до розгляду цього поняття. Насамперед, слід звернутися до хрестоматійної дефініції поняття взаємодії. У філософському словнику “взаємодія” тлумачиться як “філософська категорія, що відображає особливий тип відносин між об’єктами, при якому кожен з об’єктів діє (впливає) на інші об’єкти, внаслідок чого вони змінюються, водночас зазнає дії (впливу) з боку кожного з цих об’єктів, що, у свою чергу, зумовлює зміну його стану. Її фундаментальне значення зумовлено тим, що вся людська діяльність у реальному світі, практика, а саме: наше існування і відчуття його реальності ґрунтуються на різноманітних взаємодіях, які людина здійснює і використовує як засіб пізнання, знаряддя дії, спосіб організації буття” [13, с. 77–78].

В історії філософії категорія “взаємодії” набула істотного значення в працях видатного німецького філософа Г.В.Ф. Гегеля. Він, уподібнюючи діалектику і взаємодію, останню розглядав як процес, при якому через явища відштовхування і тожності наявне перетворення речей та явищ [4, с. 39–94]. Великий філософ, даючи фундаментальну характеристику сутності розвитку, підкреслював, що “...коренем будь-якого руху та життєвості” [5, с. 520] є протилежність. А відношення між протилежностями як джерело руху чи розвитку розглядаються у гегелівській діалектиці як суперечність. Тому закономірним є твердження про те, що розгляд розвитку ідеї педагогічної взаємодії учасників навчального процесу може вважатися багатомірним тільки за умови включення категорії суперечності до методологічного апарату дослідження як базового, оскільки такий підхід “допомагає об’єктивно врахо-

увати історичні потреби розвитку суспільства, невідповідність старих форм новому змісту, необхідність переходу до вищих форм, які сприятимуть прогресу людства” [14, с. 122].

Як відомо, характер суперечностей залежить від специфіки протилежних сторін (суб’єктів діяльності), а також умов, у яких ця взаємодія відбувається. Теза про розрізнення внутрішніх і зовнішніх суперечностей стосовно педагогічної взаємодії дає можливість виділити педагогічні та екстрапедагогічні суперечності її розвитку.

Педагогічні суперечності виступають як рефлексія у процесі освіти дисонансу, зумовленого екстрапедагогічними факторами. Отже, останні посідають більш високе місце в ієрархічному ряду, тобто є такими, що визначають цільові орієнтири для подальшого педагогічного втілення.

У цьому контексті проаналізуємо основні суперечності розвитку ідеї педагогічної взаємодії учасників навчального процесу у вищій школі другої половини ХХ ст. і визначимо зміст їх складових.

Відомо, що мірилом спроможності системи освіти є добробут та життєздатність усього світового співтовариства в цілому та кожної окремо взятої особистості зокрема. Водночас головним “замовником” системи вищої освіти, безумовно, є суспільство з його економічними, політичними та соціокультурними складовими. Конфлікт відносин між суспільством і системою освіти породжує багатоаспектність проблеми.

В останні десятиріччя ХХ ст. в усіх країнах світу розвиток соціально орієнтованої економіки став поштовхом до суттєвих змін у системі вищої освіти. Протилежності між запитами світової практики, що швидко змінюється, й традиційного інституту освіти, між цілями освітнього процесу та реальними результатами набувають особливого значення для пострадянської України, де тотальна переоцінка цінностей супроводжується трансформаціями суспільно-правового, соціально-економічного, морально-психологічного та культурного характеру. З огляду на це, в Україні труднощі, пов’язані з приєднанням до Болонського процесу, необхідністю підвищення конкурентоспроможності фахівців на ринку праці, гуманізацією та демократизацією освіти, посилюються історико-політичними особливостями розвитку країни. Освіта сьогодні рефлектує зміну життєвих ціннісних орієнтирів, незабезпеченість суспільством повною мірою спеціалістів деяких професій, недостатність фінансового і матеріально-технічного забезпечення системи освіти.

Отже, головне завдання освіти – чому та як навчати – постає джерелом основних суперечностей, які мають зовнішній, екстрапедагогічний характер. Сьогодні виявляються суттєві суперечності в розумінні завдань освіти вищої школи як студентами, так і викладачами. Студенти часто сприймають навчання у ВНЗ як щось таке, що спонукає здобувати непотрібну на практиці величезну суму знань, умінь та навичок. А викладачі, навпаки, більше звертають увагу студентів на успішне засвоєння того, що вивчалось на заняттях, незалежно від їх особистісних потреб, бажань, а головне – усвідомлення значущості цієї “триєдності” для подальшої життєдіяльності кожного з них.

Крім того, варто зосередитися на суперечностях, пов’язаних з невідповідністю швидкості прирощення знань у сучасному світі й особистісними можливостями щодо їх засвоєння студентом. Науково-технічний прогрес і комп’ютеризація освіти не тільки суттєво розширюють інформаційні можливості студентів, а й ведуть до

надмірної деталізації знань, що, як наслідок, змінює їх мислення, спричиняє емоційне перевантаження та іноді відбиває бажання навчатися.

Відповідно до тенденцій розвитку європейської освіти (Болонського процесу) у ВНЗ істотно скорочено аудиторне навантаження студентів. Водночас збільшено час, передбачений на самостійну навчальну діяльність. Необхідність відмовлятися від довгих лекцій, де викладач є трансформатором того, що викладено в підручниках, зумовлює суперечність між тенденцією гуманізації освіти, розвитком прагнення особистості до творчості, самовдосконалення, постійної самоосвіти та режимом освіти, а саме: фіксованим розкладом занять і чіткою освітньою стандартизацією.

З цією суперечністю тісно пов'язана інша, яка стосується конфлікту між орієнтуванням нового змісту освіти на розвиток навичок самостійного дослідного пошуку, з одного боку, і традиційних методів і цілей навчання, спрямованих, головним чином, на передачу нових знань – з іншого. Як відомо, авторитарні методи дають змогу заощадити навчальний час, виконати за відведений період великий обсяг роботи, засвоїти новий тематичний блок інформації. Але при цьому відчувається значне зниження стимулювання та мотивації навчально-пізнавальної діяльності студента, припинення будь-якої ініціативності або творчості з боку студента. Навчальний процес є вмотивованим, що значно впливає на результати й продуктивний характер діяльності студентів. Саме потреба в новій діяльності, бажання займатися нею, зацікавленість в одержанні знань спонукає студентів успішно вчитися. Згідно з положеннями сучасної гуманістичної педагогічної концепції, закладеної в особистісно орієнтованій системі навчання, можна стверджувати, що освітній процес буде продуктивним, тільки якщо мета навчальної діяльності та мотиви збігаються, а, якщо ні, то навчальна діяльність, як правило, не досягне стабільних результатів.

Визначене коло проблем екстрапедагогічного характеру ускладнюється ще й відсутністю академічної літератури та належної навчальної бази. Це зумовлює суперечність між розробленими новітніми педагогічними концепціями та реальними умовами їх упровадження. Життя диктує вимоги стрімкіше, ніж вони можуть отримати якісне педагогічне підґрунтя, дидактичну та матеріальну забезпеченість. Звісно, що підручники з'являються зі значним відставанням, а часто з уже застарілою інформацією або манерою викладення матеріалу. А це негативно позначається на швидкості реформування освіти та на якості отриманих результатів.

Аналіз науково-педагогічної літератури, досвіду роботи ВНЗ різних рівнів акредитації та професійного спрямування свідчить про надзвичайну актуальність процесу “педагогізації” [9, с. 6] вищої гуманітарної, природничої та інженерної освіти тощо. Зокрема, у технічних ВНЗ ситуація складається таким чином, що висококваліфікований інженер-практик, досвідчений у сучасному інжинірингу, дуже рідко має педагогічну освіту [12, с. 145–146]. Щодо цього стає зрозумілою сутність суперечності між недостатнім рівнем педагогічної та методичної підготовки досвідченого викладача-практика та часто низьким рівнем професійної компетентності (“затеоретизованості”) знань викладача без практичного досвіду, але з вищою педагогічною освітою.

Важливе місце у процесі навчання, безумовно, відводиться особистості викладача. Наявність у педагогів старих шаблонів відносин зі студентами, стереотипних методів проведення занять, з одного боку, та недостатній методичний рівень підготовки або небажання впроваджувати новітні педагогічні концепції, принципи, методи або форми організації навчального процесу, які б сприяли стимулюванню

особистого розвитку майбутнього спеціаліста, з іншого – визначають педагогічну за своїм характером суперечність.

Реалізація курсу України на євроінтеграцію, розширення міжнародних контактів зумовили великий приплив зарубіжних дидактичних концепцій і розробок щодо побудови навчального процесу. При цьому українські викладачі вищої школи, які відчують потребу в модернізації свого професійного інструментарію, часто опиняються перед суперечністю – між застосуванням ряду готових зарубіжних методів і необхідністю їх цілісного теоретичного осмислення й адаптування для подальшого їх розвитку і реалізації на практиці в контексті сучасного стану та цілей української національної системи вищої освіти й культури.

Мова йде про пошук і проблеми впровадження такої нової національно адаптованої освітньої технології, яка б передбачала залучення кожного студента до активної пізнавальної діяльності, максимальне наближення до реальних ситуацій і прийняття адекватних рішень, а також до формування системи ціннісних орієнтацій особистості. Водночас, наприклад, російські вчені-педагоги зазначають необхідність “відмовитися від абсолютного педагогічного ідеалу і прийняти як новий ідеал максимальний розвиток здібностей людини до саморегуляції та самоосвіти” [1, с. 22].

Сьогодні на фоні педагогічної тенденції до пошуку резервів сутнісних і творчих сил студента, його орієнтування й мотивування на постійний саморозвиток, з одного боку, стає показовою відсутність розробки та впровадження нових підходів до оцінювання знань та їх навчальної діяльності – з іншого. В.О. Сухомлинський був переконаний, що “вміння правильно визначати, на що здатний кожен учень у конкретний момент, як розвивати його розумові здібності у майбутньому, – це надзвичайно важлива складова педагогічної мудрості” [10, с. 21]. А це означає, на думку видатного педагога, що в навчанні повинна бути “індивідуалізація” [11, с. 437–438] – і в змісті, і в часі, і в оцінюванні.

Зараз звична оцінка більше орієнтована на відображення результату “фактичних” знань студента. Однією зі складових цієї суперечності є система оцінювання без зважання на самий процес їх придбання студентом, старанності, ретельності, часу та зусиль, які були ним витрачені.

Принципи гуманізації привертають особливу увагу й до того, як подати результат навчальної діяльності студента. Яскравим прикладом може слугувати те, як у 1993 р. студенти факультету іноземних мов Харківського державного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди були приємно вражені тим, що їх вчителі, запрошені з Америки та Канади, віддавали їм результати тестування, перегортаючи їх чистим папером нагору, тим самим зберігаючи конфіденційність індивідуального оцінювання та прогресу. Отже, психолого-педагогічний аспект діагностики успіхів кожного студента й застосування оцінки як мотиваційного компонента процесу навчання набуває особливого значення та має суперечливий характер.

Аналізуючи сучасні педагогічні технології, що зумовлені загальною гуманізацією освіти та базуються на суб’єкт-суб’єктних відносинах учасників навчального процесу в системі вищої школи, можна виділити деякі базові проблеми.

По-перше, це перелік тем, які вивчаються. Країни – учасниці Болонського процесу вважають особливо важливими умовами євроосвітньої інтеграції забезпечення якості й мобільності студентів і викладачів ВНЗ [2]. Отже, тематичний реєстр і відведений навчальний час повинні залежати від професійно усвідомлених інтересів самих студентів, але зміст курсу з дисципліни не може відрізнятися залежно від держави, університету, групи.

По-друге, вивчення суміжних проблем або розгляд останніх досліджень у цій галузі засвідчують наявність великого обсягу тематичного блоку, недостатність навчального часу. Бажання викладача дати більш глибоку інформацію змушує його багато задавати, а це вимагає від студентів більше часу на підготовку, що неминуче призводить до їх перевантаження. До цього ж відхилення в бік захоплень лідерів групи призводять до порушень балансу інтересів, і як наслідок, до періодичної втрати контролю над усією навчальною групою.

По-третє, це проблема з відстаючими, тобто тими, хто з певних причин був відсутнім на занятті, регулярно не відвідував заняття або не готувався до них. Такий великий обсяг корисної, на перший погляд, інформації може налякати його настільки, що він відмовиться засвоїти навіть елементарні обов'язкові знання.

Висновки. Так, узагальнення результатів дослідження суперечностей, які виникають у процесі розвитку ідеї педагогічної взаємодії учасників навчального процесу, дають змогу зробити такі висновки щодо перспектив подальшого дослідження.

Педагогічна взаємодія розглядається як ієрархічна система, яка природно базується на ряді суперечностей, між складовими яких існують як прямі, так й опосередковані зв'язки, що розвиваються по-різному залежно від специфіки та умов реалізації взаємодії. Таку систему можна зробити схематично (див. рис.).

Взаємодія як наукова категорія має демократичний характер, що базується на паритетності обох сторін педагогічного процесу. Між двома сторонами (учасниками) педагогічної взаємодії складаються наперемінно асиметричні відносини залежно від того, яка з сторін виступає суб'єктом або об'єктом у конкретному фреймі. У рамках таких паритетних відносин наявні взаємовплив і зміни, що зумовлюють особливу форму суб'єкт-суб'єктної взаємодії або співробітництва.

Дослідження розвитку ідеї педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в певний історичний період і з урахуванням суперечностей, розв'язання яких є перспективними освітніми стратегіями, забезпечує отримання відносно об'єктивного уявлення про особливості розвитку ідеї педагогічної взаємодії суб'єктів навчального процесу в системі вищої школи.

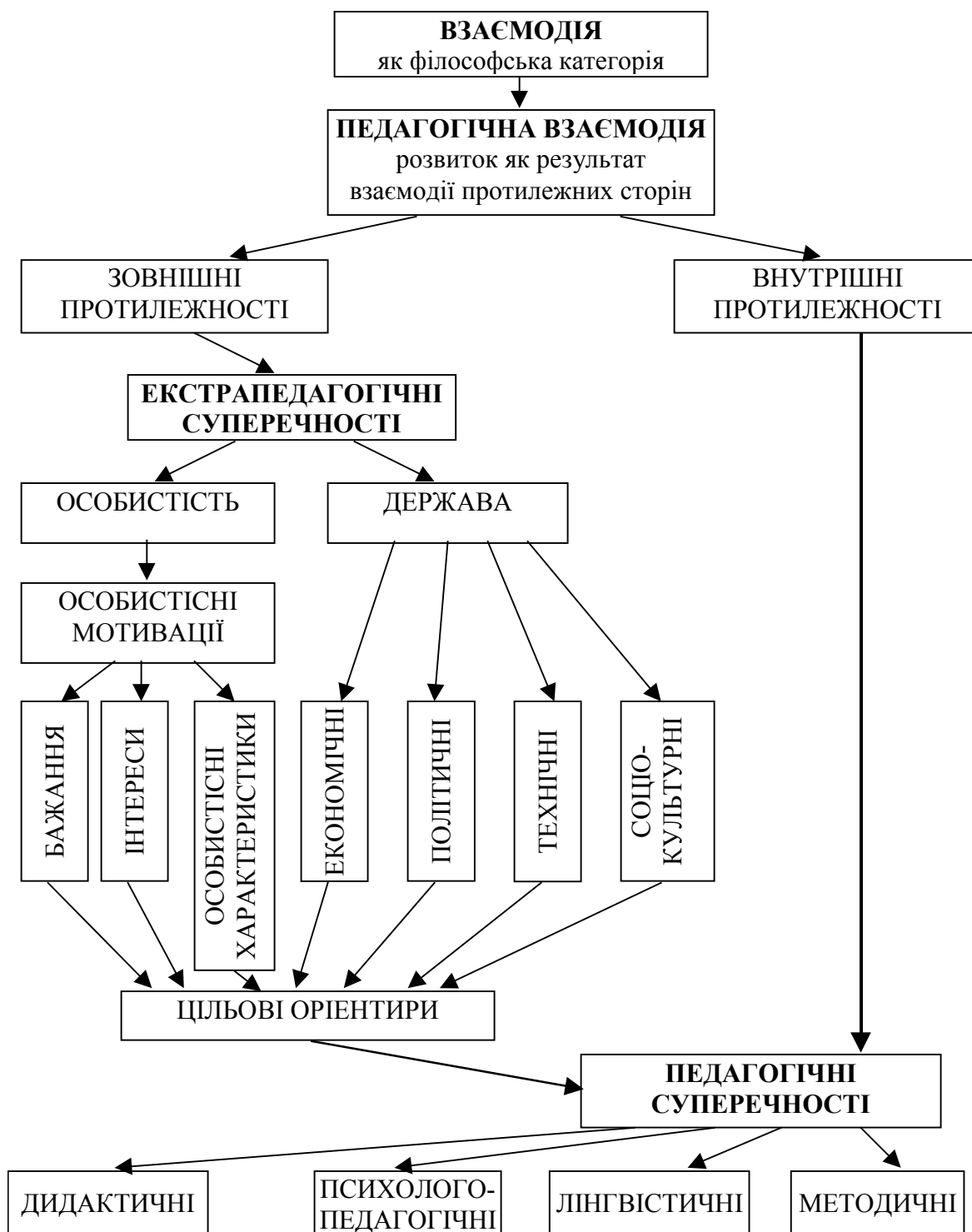


Рис. Схема ієрархічної системи розвитку педагогічної взаємодії

Поступове входження у світовий освітній простір, подолання неадекватності системи вищої освіти України зумовило проведення реформ у системі вищої освіти, які передбачають якісні зміни на всіх етапах навчального процесу, що відбуваються через природну наявність ряду суперечностей.

Література

1. Вестник учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. Проф.-пед. ун-та, 2004. – Вып. 1 (35). – 262 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В.Г. Кременя. – К. : Освіта, 2004. – 384 с.

3. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С.С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
4. Гегель Г.Ф.В. Наука логика / Г.Ф. Гегель. – М., 1998. – 245 с.
5. Гегель Г.Ф.В. Собр. соч. : в 7-х т. / Г.Ф. Гегель. – М. ; Л., 1937. – Т. 5. – 549 с.
6. Жбанкова И.И. Философские принципы в научном познании / И.И. Жбанкова. – Минск, 1974. – 208 с.
7. Закон України “Про вищу освіту” // Освіта. – 2002. – 20–27 лютого.
8. Кемеров В.Э. Введение в социальную философию / В.Э. Кемеров. – М., 1996. – 348 с.
9. Козлакова Г. Чи потрібна кафедра педагогіки у технічному університеті? / Г. Козлакова // Освіта. Творче об’єднання “Галузь”. – 2005. – 26 жовтня – 2 листопада. – С. 6.
10. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 2. – 634 с.
11. Сухомлинський В.О. Найвідсталіші у класі / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 5. – 646 с.
12. Цырельчук Н.А. Инженерно-педагогическое образование как стратегический ресурс развития профессиональной школы : монография / Н.А. Цырельчук. – Мн. : МГВРК, 2003. – 400 с.
13. Філософський енциклопедичний словник. – К. : Арабіс, 2002. – 744 с.
14. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.

ГОНЧАРОВА О.В.

В.О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ВИХОВАННЯ СВІДОМОЇ ДИСЦИПЛІНИ

У вимогах сучасного суспільства України до шкільництва пріоритетним є формування особистості, здатної до усвідомленого самодисциплінування й самоорганізованості, розуміння своєї відповідальності за доручену справу, до розвитку конструктивних відносин з іншими людьми й здійснення правильного власного вибору в різних ситуаціях тощо.

Виконання цього завдання поставило перед шкільництвом ряд питань щодо формування у школярів свідомої дисципліни. Проблема дисциплінування школярів, хоч і перебуває сьогодні в центрі педагогічних пошуків і дискусій (О. Корнєв, С. Коротаєва, І. Котляр, І. Ненько, С. Шмуклер та інші), проте вона не лише набула загострення на сучасному етапі, а й вирішується в школах досить суперечливо.

Вважаємо, що в пошуках шляхів ефективного вирішення цієї проблеми слід звернутися до вивчення, аналізу й творчого осмислення позитивного досвіду минулого, де питання дисциплінування учнів займали чільне місце.

Метою статті є висвітлення позитивного досвіду формування свідомої дисципліни в педагогічному доробку видатного українського педагога ХХ ст. В.О. Сухомлинського.

Як показав аналіз педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського, він теоретично розробив і здійснив на практиці ряд педагогічних положень, які й сьогодні є цікавими й повчальними для вчителів, батьків, педагогічної громадськості у площині проблеми дослідження.

Передусім варто зазначити, що найбільшим пріоритетом для всієї педагогічної системи В.О. Сухомлинського, його альфою й омегою було виховання без покарань. Причому він категорично заперечував не лише фізичні покарання, символом яких називав “стусани та ремені”, а й названі ним “моральні різки”, або “удари духовного ременя”, до яких він зарахував моралізування, кепкування, образи, муштру, дріб’язковий контроль тощо. Як відомо, В.О. Сухомлинський був прихильни-