Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Збірник наукових праць

Суми
СумДПУ ім. А.С. Макаренка
2008

УДК 371
ББК 74.00
П 24

Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка

Сбруєва А.А., д. пед. н., проф. (голов. ред.); **Лазарєв М.О.,** к. пед. н., проф. (відп. ред.); **Лозова В.І.,** д. пед. н., проф., член-кореспондент АПН України; **Статівка В.І.,** д. пед. н., проф.; **Стахевич О.Г.,** д. мист., проф.; **Цикін В.О.,** д. філос. н., проф.; **Чайченко Н.Н.,** д. пед. н., проф.; **Михайличенко О.В.**, д. пед. н., доц.; **Козлова О.Г.,** канд. пед. н., доц.; **Чашечникова О.С.,** к. пед. н., доц.; **Лобова О.В.,** к. пед. н., доц.; **Лоза Т.О.,** к. пед. н., доц.; **Ніколаї Г.Ю.,** к. пед. н., доц.; **Полякова О.М.,** к. пед. н., доц.; **Тарапата-Більченко Л.Г.,** к. філос. н.; **Тарасова Т.Б.,** к. псих. н., доц.; **Коваленко С.М.,** канд. пед. н.; **Перетятько О.В.,** к. пед. н., доц. (відп. секр.)

П 24 **Педагогічні науки:** Збірник наукових праць. Частина друга. – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2008. – 412 с. Затверджено Президією ВАК України як фахове видання з педагогічних наук (Бюлетень ВАК України, 1999 р., № 4).

ISBN 978-966-698-111-3

У збірнику вміщено статті учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції «Педагогічна спадщина А.С. Макаренка в контексті сучасної гуманістичної освіти», присвяченої 120-й річниці з дня народження видатного педагога і письменника**.**

Проблемами педагогічної спадщини А.С. Макаренка, що розглядались на конференції, стали: гуманістична особистісно зорієнтована освіта як основа формування свідомого громадянина; педагогічна творчість і педагогічна майстерність у наукових роботах і практиці А.С. Макаренка; комплексний підхід до соціальної реабілітації у контексті педагогіки А.С. Макаренка; проблеми управління педагогічним закладом в освітній системі А.С. Макаренка і в сучасних закладах освіти; проблеми ефективності та якості освіти і виховання в педагогічній спадщині А.С. Макаренка; проблема особистості й колективу: історія і сучасність; психологічний аспект формування особистості у виховній парадигмі А.С. Макаренка.

ISBN 978-966-698-111-3

УДК 371
ББК 74.00

©СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2008

РОЗДІЛ І. ГУМАНІСТИЧНА ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНА ОСВІТА ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ СВІДОМОГО ГРОМАДЯНИНА

УДК 37.014

Л.В. Голуб, Н.М. Синяговська

Сумська спеціалізована школа І – ІІІ ступенів № 25

СУЧАСНА ШКОЛА І ГУМАНІСТИЧНА ПЕДАГОГІКА А.С. МАКАРЕНКА

У статті розглядаються актуальні проблеми розвитку сучасної освіти. Особлива увага приділяється відображенню концепції гуманістичної педагогіки А.С. Макаренка в сучасній школі.

The article is devoted to actual problems of education. The special attention is paid to display of the concept of humanistic pedagogics of A.S. Makarenko in modern school.

Постановка проблеми. Проблемі педагога у вітчизняній літературі присвячено багато праць і досліджень. Її актуальність і важливість зумовлена тим, що саме виховання як суспільний процес постійно вдосконалюється разом з розвитком суспільства. У вирішенні педагогічних проблем завжди з нами наш мудрий порадник – учений, учитель, вихователь А.С. Макаренко, який жив і працював в епоху авторитаризму, соціалістичної формації, проте створив геніальне педагогічне вчення для майбутнього. Саме тому його концепції не тільки частина нашого сьогодення, але й гуманістична педагогіка XXI століття [3].

Сьогодні в Україні відбуваються суспільно-економічні зміни, тривають інтеграційні процеси, здійснюються реформи в освітній галузі. Реформування не є випадковим: школа в умовах незалежної держави почала здавати свої позиції, а новий час вимагає сучасних підходів до модернізації освітньої галузі, нових стандартів, а отже, відповідних навчальних програм, оновлення змісту підручників, що поступово, звичайно, дозволить піднести рівень освіти. У більшої частини суспільства залишилася повага до праці педагога [6]. Авторитет же школи в цілому знизився, матеріальне забезпечення шкіл украй низьке. Відчувається, що основна криза вже позаду, щось починає змінюватися на краще. Закінчився «кадровий голод», зараз немає проблеми нестачі

вчителів, які викладають фізику, математику, іноземну мову, інформатику. Однак талановита молодь не йде навчатися в педагогічні ВНЗ. А якщо і потрапляє випадково, то намагається не працювати у школі після закінчення навчання. До цього часу у школах практично немає чоловіків-педагогів. Великим залишається навантаження вчителів (18 годин), а дослідження засвідчують, що для результативної роботи потрібно 14. До того ж 70% учительського часу займає паперова робота: звіти, відписки, пояснювальні тощо. Це негативно впливає на виконання завдань, які зазначені в державних документах. Так, у Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті відзначено: "Держава має сприяти підготовці освічених, моральних, мобільних, конструктивних, практичних людей, здатних до співпраці, міжкультурної взаємодії, які мають глибоке почуття відповідальності за долю країни, її соціально-економічне процвітання" [5].

Метою статті є відображення концепції гуманістичної педагогіки А.С. Макаренка в сучасній школі Педагогічний колектив школи зосереджує особливу увагу на основних ідеях гуманістичного виховання: прийняття самостійності дитячого життя, повага до дитини і на цій основі стимулювання в неї самоповаги, утвердження педагогіки прав дитини, вирішення проблеми свободи дитини в навчально-виховному процесі, створення умов для саморозвитку, самореалізації та самовиховання.

Виклад основного матеріалу. Усе це пов'язано з набуттям учнями необхідних знань, умінь, навичок та життєвих компетентностей [2]. Орієнтація змісту навчально-виховного процесу на компетентнісно орієнтований підхід є новим для вітчизняної освіти. Він відкриває можливість пов'язати процес навчання з потребами часу і суспільства, дає молоді необхідний інструмент для самореалізації на ринку праці, сприяє розвитку взаємовідносин між людьми та навчальним середовищем. Компетентнісно орієнтований підхід має також сприяти формуванню нової цілісної системи суспільства – відкритої, варіативної, духовно та культурно наповненої, толерантної, здатної забезпечити становлення громадянина і патріота. Він може бути ключем до того, щоб відбулись якісні зрушення – з'явилися підручники нового покоління, які,

на жаль, як засвідчують опитування, мають низьку якість. За такої ситуації батьки намагаються компенсувати нестачу якісних підручників, купляючи ті, які не завжди є продуктом професіоналів (збірники творів, задачники, так звані "шпаргалки", тощо). Вибір підручників здійснюється не знизу – споживачами послуг (педагогами та батьками), а зверху – МОН України, що значно знижує їх якість.

Невід'ємною складовою навчального процесу у школі є виховання всебічно та гармонійно розвиненої особистості, формування наукового світогляду, ознайомлення та опанування на відповідному рівні скарбниці світової та національної культури, розвиток творчих задатків учнів. Виховання, як відзначав А.С. Макаренко, завжди змінюється "уже тільки тому, що росте і дитина, входить у нові стадії суспільного й особистого розвитку" [4].

Кожна школа обирає шлях індивідуально орієнтованого навчання та виховання, намагається сконструювати власну модель, яка повинна сприяти одночасному розвитку вчителя, учнів і батьків. Звичайно, ця модель вимагає нового сучасного вчителя, не слухняного виконавця, а вчителя-конструктора, учителя-науковця, здатного моделювати гнучкий навчальний процес, забезпечує успіх, психологічний комфорт, обов'язкове просування вперед кожній дитині. Безперечно, така система діяльності вимагає переорієнтування вчительського світогляду, зміни позиції досконало займатися самоосвітою.

Самоосвітній діяльності вчителів і створенню умов для її здійснення приділяється особлива увага у школі. Можна виділити три напрямки, загідно з якими відбувається освітня робота вчителя: упровадження в практику педагогічної науки, аналіз, узагальнення і використання передового педагогічного досвіду, власна науково-методична робота та участь у педагогічних дослідженнях. Усі ці напрямки в сукупності забезпечують позитивний результат.

Демократизація управлінської діяльності нашої школи допомагає вчителю на основі виявлених особистих якостей розвивати свій спосіб навчання. "Всякая программа преподавания, всякая метода воспитания, как бы хороша она ни была, не перешедшая в убеждение воспитателя, остается мертвой буквой, не имеющей никакой силы в

действительности" [1].

Сучасний учитель повинен зрозуміти, що в основі його професійної діяльності лежить головна функція – керівництво процесами навчання, виховання, розвитку, формування особистості учня. Не вчити, а направляти, не виховувати, а керувати процесом виховання та самовиховання покликаний учитель, наскільки чітко він розуміє цю головну функцію, настільки дає своїм учням самостійність, ініціативу, свободу. Справжній майстер свої справи залишається в навчально-виховному процесі ніби "за кадром", за межами вільно здійснюваного учнями, а в дійсності керованого педагогом вибору. При цьому вчитель, як зауважує В.О. Сухомлинський, у педагогічному процесі є організатором, який створює сприятливі умови для самостійного й осмисленого учіння, активізує і стимулює допитливість і пізнавальні мотиви школярів, їхню індивідуальну, групову та колективно-навчальну роботу, підтримує прояви до співпраці.

Зрозуміло, що найважливішим завданням кожного педагогічного колективу школи є глибокий науковий аналіз процесів у системі навчання і виховання, а також прогнозування можливих шляхів подальшого його вдосконалення і розвитку. Кожен учитель повинен прагнути до наукового аналізу і проникнення в сутність явищ, до безперервного особистісного вдосконалення і духовного зростання.

А.С. Макаренко виховував те, у що сам вірив, чому сам радів, про що все життя мріяв. Він знав, що єдино правильною, життєвою і необхідною формою людського співіснування є колектив, а його створенню, росту, перемозі підпорядкував усе, перш за все самого себе. Отже, уважне вивчення і вирішення життєвих суперечностей у педагогічному процесі приводить не тільки до правильних педагогічних прийомів у конкретному випадку, але й до створення всієї системи роботи педагога [4].

У творчій лабораторії нашої школи ведуться пошуки нових підходів, технологій та шляхів формування сучасного вчителя, зміцнюються та налагоджуються зв'язки з науковцями вищих навчальних закладів міста, проводяться науково-дослідницькі експерименти з питань творчої самореалізації особистості.

Відпрацювання єдиних підходів до концептуальних питань, обговорення авторських програм, спецкурсів і курсів за вибором, раціональне використання варіативної частини навчального плану, вдосконалення підходів до роботи щодо відбору здібних та обдарованих дітей відбувається шляхом педагогічних читань, методичних, соціально-психолого-педагогічних семінарів, дискусійного клубу, круглих столів, науково-практичних конференцій, засідань методичної та педагогічної ради.

Учителі мають позитивно реагувати на нововведення, відчувати зміни, відродження в освіті. Таке ж відчуття треба формувати і в учнів. І – і школа, і сім'я, і держава повинні турбуватися про те, щоб наша молодь змогла реалізувати і досягти максимальних висот у своєму розвитку, знайшла вихід своїм силам і можливостям. Якщо молодь буде бачити, що вона має всі можливості отримати освіту, престижну роботу, може реалізувати свій творчий потенціал, то вона відповість країні повагою і визнанням.

"Ні, – говорив А.С. Макаренко, – діти – це живі життя, і життя прекрасні, і тому потрібно відноситися до них як до друзів і громадян, потрібно бачити і поважати їхні права і обов'язки, право на радість і обов'язок відповідальності". А тому ми прагнемо, щоб наша школа стала острівцем людяності й гуманізму, творчості й постійного пошуку, щоб її випускники на все життя засвоїли: якщо хочеш стати щасливим, то слідуй золотому правилу – розум у голові, щирість у серці, здоров'я в тілі.

Висновки. У наш час, коли постає питання про виховання нової людини, педагоги, як ніколи раніше, звертаються до спадщини А.С. Макаренка. Педагогічні ідеї, настанови, поради великого вченого сприяють вирішенню основної соціально-педагогічної проблеми сучасності – всебічного і гармонійного розвитку особистості. Його ідеї відображені в підручниках педагогіки, психології.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвілі Ш.О. Істина школи. – К.: СПД Богданова А.М., 2006. – 72 с.
2. Життєва компетентність особистості // Науково-методичний посібник / За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова та ін. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.
3. Макаренко А.С. О воспитании молодежи. – М., 1951. – 400 с.
4. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. – М.: Мол. гвардия, 1985. – 640 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти України // ІІ Всеукраїнський з'їзд працівників освіти. – К., 2002. – 138 с.
6. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики / За заг. ред. В. Андрущенка / Автор-уклад. О. Овчарук. – К.: К.І.С., 2001. – 22 с.

УДК 37.034(091) (073)

Н.П. Дичек
Институт педагогики АПН Украины

КОМПАРАТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

У статті здійснено порівняльно-зіставний аналіз діяльності з ресоціалізації вихованців дитячих виправних закладів А.С. Макаренка, пацієнтів психіатричних лікарень М. Джоунза, учнів школи в Саммерхіллі під керівництвом О.А. Нілла. Обґрунтовано плідність компаративного підходу до розкриття спільних ознак (й особливостей) ідей та методів впливу, що застосовувались цими діячами, який робить можливим більш глибоке розкриття сутності та універсальності їх досвіду.

The comparative analysis of the activity of A. Makarenko's commune for homeless children, M. Jones's psychiatry hospitals, A. Neil's Sommerhill school has done. The fruitfulness of the comparison of the ideas and practice of different persons for further more deeper understanding of the pedagogical process is proved.

Постановка проблемы. Для украинской педагогической науки советского периода (за исключением 20-х годов XX ст.) было характерным резкое сужение спектра компаративных исследований и превалирование в них негативно-критических суждений о западной педагогике, что обусловливалось существованием идеологических барьеров и господствованием методологической гипотезы об уникальности и самодостаточности опыта развития СССР, в том числе и образовательной теории и практики. Активное расширение границ и возможностей диалога отечественных ученых с зарубежными коллегами, развернувшееся в последнее десятилетие XX ст., актуализировало необходимость разворачивания сравнительно-сопоставительных исследований, что требует усиления их понятийно-категориального и инструментального аппарата, теоретических обоснований валидности сравнений – параллелей, а также смелых научных подходов.

В означенном аспекте интересной представляется задача определения места, роли и теоретико-практического значения наследия А.С. Макаренко в контексте достижений иностранных педагогов. Установление сходств и существенных расхождений во взглядах на воспитание и социализацию молодежи украинских и зарубежных деятелей, анализ социально-исторических, национальных, идеологических условий их педагогического творчества с последующим сравнением позволяет воссоздать действительную, идеологически не редуцированную картину возникновения, развития и распространения воспитательных идей. Результатом компаративного анализа порой непохожих педагогических концепций является нахождение связей отечественного опыта с мировым педагогическим процессом, что позволяет делать выводы о наличии общего и частного, нетленного и преходящего в трудах педагогов. Затем, на основании полученных сравнительно-сопоставительных данных, можно представить неискаженную панораму развития воспитания и образования в мире, с учетом взаимопроникновения идей и взаимообогащения опытом. Подобные исследования дают базис для создания футурологических концепций преобразования педагогической теории и практики.

Анализ актуальных исследаваний. В последние годы появился ряд работ, как отечественных, так и зарубежных, посвященных компаративному изучению взглядов А. Макаренко и других педагогов и ученых. Например, сравнительный анализ взглядов А. Макаренко и В. Сухомлинского содержатся в статьях Э. Гартман (Германия), В.И. Малинина (Россия), М.И. Сметанского, В.М. Галузяка (Украина); А.С. Макаренко и Г.Х. Кофода – в статье В.Ф. Моргуна (Украина), А.С. Макаренко и Г. Кершенштайнера – в статье Н.В. Абашкиной (Украина), А.С. Макаренко и И. Песталоцци – в статье В. Зюнкеля (Германия), А.С. Макаренко и Э. Фромма – в статье И. Шварцовой (Чехия), А.С. Макаренко и В. Франкла – в статье М.Р. Стуровой (Россия) и др. Однако спектр возможных продуктивных педагогических параллелей еще имеет неразработанные аспекты. Например, компаративный анализ идей А. Макаренко и английских деятелей в области воспитания: учителя А.С. Нилла и психиатра М. Джоунза, представленный в англоязычных сравнительно-педагогических работах.

Изложение основного материала. Таким образом, целью данной статьи является критика (в первоначальном ее толковании, то есть всесторонний анализ) англоязычных работ, в которых содержатся сравнения творчества отечественного педагога с воспитательными практиками М. Джоунза и А.С. Нилла, предпринимаемая с точки зрения их научной валидности с последующим определением закономерностей (или доказательством их отсутствия) и обобщений педагогических явлений, которые отвечают конкретным этапам общественно-исторического развития.

Первым критерием достижения поставленной научной цели считаем выборочность как показатель теоретико-практической востребованности тех или иных идей и опыта [2]. Именно это обусловлено подавляющее большинство зарубежных обращений к наследию А. Макаренко, что свидетельствует, во-первых, о вечности проблемы ресоциализации так называемой трудной молодежи, во-вторых, об общечеловеческом признании успеха советского педагога в деле возвращения обществу детей, попавших в нравственно и социально безвыходное положение. В-третьих, об актуальности исследований такого рода. Но для нас важно также то, что расширение интерпретационно-аналитического макаренковедения – это проявление взаимодействия различных воспитательных культур и традиций, их диалога. Мы не будем касаться тех ипостасей педагогической компаративистики, которые «работали» на определенный идеологический заказ эпохи противостояния двух бывших мировых систем, сосредоточимся лишь на ее диалогических проявлениях. В результате такого ограничения предмета исследования мы достигнем второй цели сравнительных эссе – определения и доказательства того, что опыт А. Макаренко имеет универсальный характер.

Подтверждение этого тезиса содержится в монографии финского психолога Кари Мурто «На пути к успешно функционирующему коллективу: Развитие воспитательных коллективов Антона Макаренко и Максвелла Джоунза» (1991). Автор осуществил детальное сопоставление социально-экономических условий психолого-педагогических и реабилитационных методов организации жизнедеятельности воспитательных учреждений А. Макаренко и терапевтических общин

английского психиатра М. Джоунза. На основе этого К. Мурто обосновывает присутствие «переклички» идей двух деятелей. Полагаем, что доказательства общечеловеческого значения указанных воспитательных экспериментов служит именно научная смелость предпринятого сопоставления: автор подметил разительное подобие основополагающих воспитательных принципов двух, на первый взгляд, антиподных практиков – руководителя исправительных учреждений для малолетних правонарушителей, работавшего в условиях экономической разрухи и социально-политического новаторства 20-х годов, и заведующего психиатрическими клиниками для взрослых, противника коммунистических идей и христианского демократа, практиковавшего в условиях социально и экономически благополучных, не смотря на минувшую Вторую мировою войну, западных стран (США, Великобритания). В эпоху существования СССР сама мысль об их сопоставлении была бы кощунственной, а вывод о сходстве трактовался бы как деидеологизация и искажение значения опыта А. Макаренко. Но в эпоху поворота отечественной общественной мысли от философии сознания к философии коммуникации [3, 12] мы рассматриваем в такой компаративной неоднозначности способ вхождения одной культуры в мир другой, импульс к поиску новых для украинской сравнительной педагогики путей определения глубинных, неявных связей образовательно-воспитательных культур.

Финский исследователь охарактеризовал внешние, тоесть социально-политические и экономические факторы, повлиявшие на деятельность М.Джоунза и А. Макаренко, а также мировоззренческие принципы, которыми они руководствовались в своей практике. В частности, он указал на наличие кризиса в практиковавшихся в то время и в СССР, и в Великобритании моделях воспитания, что подтолкнуло и советского, и английского деятелей к внедрению изменений, в соответствии со своими представлениями, в воспитательно-реабилитационную работу. Новаторство осуществлялось в процессе постоянного экспериментирования, то есть в ходе кропотливой педагогической работы. Вооруженные определенной суммой знаний и столкнувшиеся на практике с реальными трудностями, А. Макаренко и М. Джоунз начали ломать

устоявшиеся каноны и создавать собственные воспитательные системы с последующим их теоретическим обоснованием в своих литературно-педагогических трудах. Валидность выполненного К. Мурто сравнительно-сопоставительного анализа творчества двух деятелей обоснована им следующим образом: «Поскольку и коллективное воспитание, и воспитательные методы терапевтической общины преследовали цель повлиять на личность в контексте ее социализации, то сравнительно-феноменологическое изучение этих сообществ вполне оправдано» [8, 21]. Более того, автор задался целью «выявить и проанализировать «скрытую» стратегию деятельности выдающихся практиков, то есть, скрытое, не выраженное словами, знание о путях достижения воспитательных результатов», что служит проявлением интерсубъективности, характерной для последователей идей западноевропейской коммуникативной философии.

К. Мурто доказательно представил научную валидность проведенной сопоставительной критики двух воспитательных моделей, обосновав выделенные им точки соприкосновения идей: понимание обоими творцами конструктивно-образующей роли коллектива воспитателей (у А. Макаренко) и персонала клиники (у Джоунза); важность проведения общих собраний колонистов / коммунаров и пациентов; значение ядра сообщества (совета командиров у А. Макаренко и группы сознательных пациентов у М. Джоунза) для формирования воспитательных функций рассматриваемых объединений; ценность реабилитационного и воспитательного значения труда; акцентирование преобразующей роли эстетики в жизни беспризорных и больных; конструктивность принципа перспективных линий как в жизни сообщества, так в жизни и отдельных его членов.

Анализируя жизнедеятельность А. Макаренко и М. Джоунза, финский психолог обращается к анализу обстоятельств детства и семейного воспитания новаторов, пытается найти особенности, повлиявшие в последствии на их деятельность. Особое внимание исследователь уделяет раскрытию профессионального противостояния деятелей устоявшейся официальной практике ресоциализации беспризорных и пациентов. Именно непоколебимость занятых ими

позиций, решимость бороться за свои убеждения, считает К. Мурто, позволили им реализоваться как личностям.

Завершая процедуру многоаспектного сравнения, К. Мурто заключает, что «несмотря на различия исторических периодов и общественных систем оба деятеля признавали важность установления базисного уровня демократии как необходимейшего условия развития личности, выступали за социальную справедливость» [8, 165 – 166]. В то же время расхождение ценностных ориентиров А. Макаренко и М. Джоунза, по мнению финского исследователя заключается в том, что англичанин выступал за демократизацию всего мирового сообщества, а украинец исповедывал коммунистические идеалы своего социума. Ученый констатирует множественные схождения в практической работе двух новаторов, а также в избранных ими путях развития своих коллективов, что автор объясняет присущим им обоим здоровым прагматизмом и склонностью к идеям равенства и демократии. Поэтому логичным выглядит утверждение К. Мурто о «фактическом подобии стратегий развития сообществ, руководимых А. Макаренко и М. Джоунзом». Профессиональные успехи деятелей финский психолог связывает в первую очередь с наличием у них выдающихся индивидуальных качеств характера и умения достигать поставленной цели даже в борьбе с объективными неблагоприятными обстоятельствами: «Их таланты, харизматичность и воспитательное мастерство тесно переплетались с внутренними сомнениями, а частичной компенсацией служила четкая мотивация цели и действий, что так необходимо для воплощения в жизнь выдающейся педагогической работы, осуществленной ими» [8, 242].

Подводя итоги исследования, К. Мурто делает вывод о том, что идеи А. Макаренко и М. Джоунза стали новым этапом эволюции воспитания, тоесть интернационализирует их достижения.

Обратимся к личности и опыту английского педагога-новатора Александра Сатерленда Нилла, создателя школы в городке Саммерхилл, чье имя в контексте сравнения с личностью А. Макаренко часто встречается в компаративних студиях. Саммерхиллская школа, будучи по своему назначению учреждением закрытого типа, приобрела мировую известность благодаря воспитательному эксперименту, осуществленному

ее организатором и директором А.С. Ниллом. Его педагогические методы вызывали острую критику в английском обществе из-за присущего им анархистского уклона, а также из-за нонконформизма их создателя. Наиважнейшей особенностью организации жизнедеятельности Саммерхиллской школы был отказ от авторитарных методов влияния на детей. Учебно-воспитательный процесс происходил в тесном контакте с природой и на ее лоне, практиковалось детское самоуправление, активно использовался воспитательный потенциал ручного труда. Главной целью А. Нилла было создание счастливой детской жизни, для чего педагог приспосабливал условия школьной жизни к нуждам воспитанником, а не наоборот. Его главным убеждением была уверенность в том, что лишь молодежь, жизнь которой постоянно не руководится взрослыми, обязательно достигает в будущем успеха.

Согласно воспитательной концепции А. Нилла эволюционная составляющая жизни детей считалась важнее интеллектуальной, что противоречило традиционным воспитательным идеям английского общества. Главный принцип функционирования Саммерхиллской школы – свобода поступков, свободный выбор и возможность свободного самораскрытия личности – реализовывался в процессе пренебрежения регламентирующими условностями социума, игнорирования воспитательных правил и запретов. Единственным условием, ограничивающим поведение воспитанников, было культивирование такой свободы действий, которые бы не обижали чувств окружающих и не причиняли бы им вреда. Следовательно, свобода в Саммерхилле все же не превращалась во вседозволенность.

И вот именно эту воспитательную систему в качестве объекта для сопоставления и сравнения с системой А. Макаренка избрал американский ученый Б. Бейкер. На первый взгляд, если учесть направленность ведущих воспитательных мотивов и целей, то педагогические концепции А. Нилла и А. Макаренко есть скорее антагонистическими по и более правомерным представляется их противопоставление. Но Б. Бейкер доказывает обратное. В очерке «Антон Макаренко и идея коллектива» (1968) он выводит валидность такого компаративного анализа, находя сходства в следовании традициям написания сочинений о воспитании, восходящих к Ж.-Ж. Руссо,

которые он усматривает в рукописном наследии украинского и английского педагогов. Следующим аргументом в пользу правомерности критического сравнения у Б. Бейкера выступает тезис о том, что оба деятеля «теоретически и практически развивали радикальные воспитательные идеи» [4, 286].

Сопоставительные характеристики систем А. Макаренко и А. Нилла касаются прежде всего их педагогических убеждений и предпочтений. По мнению американского исследователя? презрительное отношение советского педагога к теории «прогрессивного» воспитания, которое изнеживало ребенка, способствовало противлению Антона Семеновича официально признанным педагогическим идеям и вело к милитаризации воспитательных методов. Подобный критически-воинственный эмпиризм был присущ и А. Ниллу, хотя в отличие от концепции А. Макаренко, он привел английского педагога к декларированию приоритета индивидуальной свободы. К сходным базисным педагогическим ситуациям относится так же то, что оба воспитателя начали решение практических задач, работая с небольшими группами детей, отличавшихся проблемным поведением.

Для А. Макаренко воспитательное кредо заключалось в формуле «как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему» [1, 150]. А. Нилл, в отличие от своих современников, возвел на педагогический пьедестал “право ребенка уже с первых лет жить свободно, без внешнего принуждения касательно психического или соматического развития» [6, 42]. Он считал, что педагог ничего не должен навязывать психике воспитанника и ничего не должен требовать относительно учебы. В то время? как А. Макаренко ассоциируется с идеей коллектива, А. Нилл предстает убежденным индивидуалистом.

Анализируя отличия педагогических взглядов двух деятелей Б. Бейкер указывает: «В Саммерхилле Нилл проповедовал идею свободы личности от внешней власти. Она популярна в западной педагогике, где пустила глубокие корни. В процессе воплощения этой идеи в жизнь Нилл затрагивал вопросы сущности и цели воспитания в современном мире, вопросы взаимоотношений между индивидуумом и обществом. Такие же вопросы волновали и Макаренко, хотя его ответы на них были

диаметрально противоположны выводам Нилла» [4, 287]. Таким образом, говоря об идейных расхождений двух педагогов, американский исследователь на первый план выдвигает чисто педагогический аспект их деятельности, трактуя его как объединяющую первооснову, способствующую в конечном итоге ресоциализации детей с отклонениями поведения, возвращению им радости жизни.

Показательно, что возможность проведения сопоставительных параллелей между яркими представителями противоположных педагогических концепций, каковыми являются, по нашему убеждению, А. Макаренко и А. Нилл, разделяют и другие англоязычные исследователи. Например, американец Б. Каски в статье «Педагогические взгляды А.С. Макаренко: сравнительный анализ» (1979) о востребованности практических воспитательных идей советского педагога в США говорит следующее: «Для анализа возможностей использования воспитательных методов Макаренко с целью разрешения собственных педагогических проблем работы с молодежью поучительным представляется сравнения его с иным радикальным опытом, например, саммерхиллским. Сквозь призму такого анализа становятся очевидными структурные характеристики педагогических моделей и легче оценить опыт советского педагога» [5, 283]. Можно заключить, что для Б. Каски наиболее значимой объединительной чертой двух педагогических экспериментов и их руководителей является присущий им радикализм.

В статье американской исследовательницы С. Мёрфи «Учиться работать вместе: от практики к теории в функционировании детских групп по месту жительства» (1984), посвященной вопросам морального развития личности в условиях взаимодействия в малой группе, также находим сопоставления педагогических систем А. Макаренко и А. Нилла. Целью обращения автора к сравнительной критике является ее стремление найти действенные перспективные идеи для решения проблем воспитания американских подростков. С. Мёрфи приводит анализ опыта различных педагогов-практиков, в том числе и бинарную оппозицию взглядов советского и английского организаторов воспитательного процесса. Отчетливо осознавая антагонизм их идеологических убеждений, автор не упускает то общее, что в них есть: «Оба подхода к нравственному

воспитанию предусматривают внедрение набора моральных ценностей, которые поддерживаются коллективом (группой) как социальной системой… Поскольку оба подхода обеспечивают одинаковый (успешный) конечный результат, то существенным является не столько техника или методы передачи ценностей, сколько нравственная идеология и энергия воспитателя» [7, 44]. Исходя из этого С. Мёрфи приходит к выводу, что социальная атмосфера как «справедливое устройство» школы предстает фундаментальной «скрытой» нравственной программой и имеет решающее значение, ибо этические принципы могут развиваться только в атмосфере справедливости, в процессе диалога между членами класса, который должен предотвращать конфликты между окружающим миром и эгоистически настроенными индивидуумами социальной группы. На наш взгляд, исследовательница стремится, главным образом представить панорамность проблем нравственного воспитания, интернационализируя американские проблемы воспитания молодёжи. Она дает пищу читателю для более глубокого проникновения в сложный педагогический вопрос.

Таким образом, сознательное игнорирование англоязычными компаративистами идеологической составляющей воспитательной системы А. Макаренко в процессе сравнительного анализа с педагогическими концепциями других деятелей позволяет находить и обосновывать важные социально-исторические и собственно педагогические сходства в их опыте. Подобная деполитизация позволяет вычленять универсальные ценности сравниваемых педагогических явлений, ведет к установлению педагогического диалога и доминированию научной установки на глубокое понимание «иного», «отличного», на важность усвоения исторического опыта народов в области воспитания. Свободный диалог, не ограниченный идеологическими рамками, и наличие несходных мнений способствует раскрепощению общественной мысли и межнациональному общению. Важная составляющая истории каждой национальной культуры и воспитательных традиций как ее составной части – наличие и развитие в ней диалогических связей с другими культурами. Такому гуманитарному общению содействуют и сравнительно-педагогические исследования, которые отыскивают связи-аналогии, выявляют родственность и влияние педагогических феноменов и

в рамках одной страны, и в процессе соотнесения их с более широким международным контекстом. Кроме того, благодаря компаративным исследованиям, которые описывают, интерпретируют и оценивают педагогические факты, тексты, идеи, происходит их «сближение» во времени и пространстве, в результате чего достояние одной педагогической культуры становится импульсом для создания новых образовательно-воспитательных моделей в другой культуре, а «чужое» слово находит отклик или вызывает конструктивную полемику.

ЛИТЕРАТУРА

1. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания / Пед. соч.: В 8 т. – М., 1983. – Т.4. – С. 150.
2. Марков Д.Ф. Сравнительно-исторические и комплексные исследования в общественных науках. – М.: Наука, 1983. – 236 с.
3. Ситниченко Л. Першоджерела комунікативної філософії. – К.: Либідь, 1996. – 176 с.
4. Baker B. Review Article. Anton Makarenko and idea of the Collective // Educational Theory. – 1968. – Vol. 18, № 13. – P. 285 – 294.
5. Caskey, B. The Pedagogical Theories of A.S. Makarenko: A Comparative Analysis // Comparative Education. – 1979. – Vol. 15, № 3. – P. 277 – 286.
6. Neill, O.-S. The Free Child. – London: Jankins, 1953. – 178 pp.
7. Murphy S. Learning to Work Together: From Practice To Theory with a Residential Group // Journal of Moral Education. – 1984. – Vol. 13, № 1. – P. 40 – 48.
8. Murto K. Towards the well functioning community: The development of Anton Makarenko and Maxwell Jones communities. – University of Jyväskylä, 1991. – 270 p.

УДК 371.314.6+37.02

І.М. Іонова
Сумський державний педагогічний університет

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО СПРЯМУВАННЯ ЯК ФАКТОР ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто можливості проектів соціального спрямування з позиції гуманізації освіти як процесу і результату пріоритетного розвитку загальної культури і самоствердження особистості, формування особистісної зрілості учнів.

The opportunities of the project actrirty of social direction from the positron of humanistic education as the process and result of priority development of the general culture and self-affirmation of a person, formation of a personal maturity of pupils are analyzed in the article.

Постановка проблеми. Гуманне ставлення до дитини – вічна педагогічна проблема, яку людство намагалося розв’язати протягом свого існування. Фундатором сучасної гуманістичної вітчизняної педагогіки був В. Сухомлинський. Сутність, структуру, напрями гуманістично

спрямованого реформування освіти в цілому та її ланок розглядали Г. Балл, М. Бойко, А. Волинець, О. Киричук, Т. Петрова, І. Трубавіна й інші, а дослідження І. Беха, С. Гончаренка, І. Зязюна, Ю. Мальованого, О. Савченко можна вважати методологічною основою гуманізації сучасних освітніх процесів.

На думку С. Гончаренка та Ю. Мальованого, гуманізм – це система поглядів, яка змінюється з розвитком суспільства і визнає цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток і прояв своїх здібностей, яка вважає благо людини критерієм оцінки соціальних інститутів, а принципи рівності, справедливості, людяності – нормою стосунків між людьми. Відповідно до цього гуманізацію освіти і школи у широкому значенні слід розуміти як їх переорієнтацію на особистість, на формування людини як унікальної цілісної творчої індивідуальності, що прагне до максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації), є відкритою для сприймання нового досвіду, спроможною здійснювати свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях. Одночасно гуманізація школи означає створення найсприятливіших умов для усвідомлення й реалізації дитиною власних потреб та інтересів. Гуманізація освіти – це процес і результат пріоритетного розвитку загальної культури і самоствердження особистості, формування особистісної зрілості учнів [2, 4].

Представники сучасної гуманістичної педагогіки та психології вважають провідними в освіті людинотворчі функції – гуманітарну, культуротворчу та соціалізуючу. Сутністю гуманітарної функції є збереження та відтворення екології людини, її тілесного й духовного здоров’я, особистої свободи, моральності, захист основних психічних потреб дитини. Культуротворча функція дає змогу накопичувати, зберігати й розвивати культуру, сприяти національній і загальнолюдській культурній ідентифікації. Соціалізація є процесом входження індивіда в суспільство, "акумулювання", інтеріоризації суспільного досвіду в спільній діяльності та спілкуванні, унаслідок чого формується соціальний статус і позиція, самосвідомість, відповідальне ставлення до світу, ціннісні орієнтації. Для забезпечення соціалізації освіта має закласти механізми адаптації особистості, рефлексії, соціальної визначеності [2].

Виходячи з гуманістичних позицій, можна стверджувати, що у змісті освіти повинні відбиватися такі компоненти: аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-творчий, особистісний [5, 33].

На думку І. Зязюна, критеріями гуманістичної освіти мають стати природність у поєднанні з оформленістю, цілісність із дискретністю, технологічність із творчістю [4, 9]. Останні два критерії підтверджують думку про технологічність реалізації гуманізації в навчальному процесі як основи оптимізації, так і основи для створення умов для розвитку творчості учнів.

У зазначеному аспекті особливо цінним методом навчання, на нашу думку, є метод проектів.

Проблема методу проектів у педагогічні науці не є новою. Дидактичні основи його були закладені Дж. Дьюї. Подальшою розробкою займалися зарубіжні дослідники В. Кільпатрик, Е. Колінгс. Значний внесок у розробку методів проектів зробили Е. Кагаров, Л. Лєвін, І. Попова. Серед сучасних українських учених слід назвати Л. Сохань, І. Єрмакова, О. Коберника, О. Пєхоту, Г. Селевко, С. Сисоєву.

В основі методу проектів лежить розвиток пізнаваної діяльності учнів, уміння самостійно конструювати свої знання й орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного мислення. Метод проектів – це спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми, яка повинна завершитися реальним практичним результатом.

Сучасні дослідники виділяють кілька *психолого-педагогічних можливостей проектної діяльності.*

Проектна діяльність є максимально спрямованою на суб'єктивне пробудження та розвиток особистості старшокласників, оскільки повністю відповідає їх віковим потребам і особливостям. На думку І. Беха, спрямованість особистості, головна її установка в ранній юності полягає у діяльнісному самовизначенні, виборі власного життєвого шляху та пошуку більш рівноправних стосунків із дорослими [1, 75].

Мета статті – з'ясувати можливості проектної діяльності соціального спрямування із старшокласниками з позиції гуманістичної освіти.

Виклад основного матеріалу. Традиційна школа здебільшого не задовольняє потребу старшокласника в діяльнісній самореалізації. З іншого боку, природне зростання прагнення до самостійності та демократизму у спілкуванні з дорослими відштовхує учнів від тих учителів, які не бачать психологічних змін в особистостях вихованців або професійно не готові відмовитись від традицій авторитарного спілкування з ними. Це зумовлює істотне розширення сфери вільного позашкільного спілкування.

Проектне навчання не лише спонукає до розумно мотивованої доцільної діяльності відповідно до вікових і навчальних інтересів старшокласників, а й істотно трансформує роль педагога в керівництві нею. Учитель за такого підходу невблаганно перетворюються на консультанта, порадника, координатора, який переконує у власній правоті силою досвіду, мудрості, аргументу, але не наказу. Тому сфера контролю вчителя за процесом становлення особистості не звужується, а навпаки, розширюється. До того ж проектна діяльність опосередковано виводить різновікових учасників на пошуки спільної мови та розуміння багатьох побутових цінностей і оцінок [7].

Ще одна особливість юнацького віку, яка мало враховується у традиційній школі, – «романтизм» і «максималізм» старшокласників. Цьому віку притаманне прагнення до усвідомлення та визначення не лише власного місця в соціумі, а й ідеальних принципів спілкування між людьми, позитивних якостей особистості тощо.

Неадекватність оцінки власних можливостей, уявлень про риси характеру товариша чи об’єкта симпатії нерідко приводить до психологічних зривів, криз і відхилень у розвитку.

Об’єктивні переваги має проектна діяльність соціального спрямування. Ще Дж. Дьюї стверджував, коли процес навчання справді соціальний, навчання стає однією зі сторін активної та плідної взаємодії. Якщо ж соціальний фактор відсутній, навчання найбільше нагадує «заштовхування» готового матеріалу в індивідуальну свідомість і не соціалізує розумові й емоційні настанови школяра [3].

Російський дослідник А. Прутченков [9] серед переваг проектної діяльності соціального спрямування виділяє:

- *Самостійний вибір особистістю діяльності, яка найбільше відповідає її інтересам і здібностям.* Якою б корисною та соціально значущою діяльність не була, якщо проект реалізується за наказом іншого, то така діяльність втрачає можливість отримання задоволення від самостійного вибору.

Людина, яка виросла без практики самостійного вибору, залишається на все життя неспроможною здійснювати будь-який вибір і брати на себе відповідальність за його наслідки. Отже, в умовах відсутності у старшокласників практики самостійного вибору в них закріплюється звичка «перекладання відповідальності» на інших.

Виконання проекту потребує від учнів свободи, відповідальності та дисциплінованості учнів. Велику увагу співвідношенню дисципліни та свободи особистості в навчально-виховному процесі приділяв А. Макаренко [6, 29]. Дисципліну педагог розглядав як засіб організації будь-якої діяльності людини.

Психологічну основу формування дисципліни він вбачав у готовності особистості до добровільного виконання своїх обов'язків, керуючись соціально значущими мотивами діяльності, виявляючи ініціативу і творчість в її організації. А. Макаренко радив учителям бути співробітниками в навчальній роботі, співпрацювати з учнями, надавати можливість школярам проявити ініціативу, самостійність. Творче осмислення та дидактичне втілення ідей А. Макаренка про взаємозв'язок дисципліни і свободи вихованців передбачає, з одного боку, створення об'єктивних умов для прояву свободи старшокласників, а з іншого – формування організаційних умінь, що забезпечують її реалізацію в навчальній роботі.

- *Можливість реальної участі особистості у вирішенні проблем будинку, громади, району, міста тощо* (думка: «Я можу зробите це сам і не тільки для себе» – найбільше надихає підлітків). Ранній юнацький період становлення особистості учня характеризується потребою бути потрібним, корисним іншим, бажанням перевірити власні здібності у реальному світі. Саме реальність соціального проекту захоплює учнів, адже в них періодично виникає потреба визначення нової сфери, у яку можна докласти власні зусилля, інше поле діяльності, у якому вони можуть

відчути себе дорослими, усвідомити реальний підсумок власної діяльності. Це певний тест на дорослість. І кожен підліток хотів би гідно витримати його.

- *Колективна робота над значущою справою формує важливі соціальні навички*, що вкрай необхідні для майбутньої трудової діяльності у виробничих колективах. Учень сьогодні стоїть перед серйозним вибором – жити лише для себе («Я встигаю з усіх предметів, а що в інших – мені байдуже, аби мене не чіпали» тощо) або все ж таки пам'ятати про інших і прагнути, по можливості, допомагати їм («Зробив сам – допоможи товаришу», «Пам'ятай про тих, хто поруч», «Разом цікавіше» тощо). Участь у роботі групи над соціальним проектом – чудова можливість для тренування «механізму переключення» мотивації з власне особистісних інтересів на групові, колективні, соціальні. Це практика колективної діяльності, служіння іншим людям.

- *Дійова перевірка власних здібностей і можливість корекції життєвих планів.* Соціальне проектування можна розглядати як ефективну профорієнтаційну роботу з підростаючим поколінням, у процесі якої підлітки і старшокласники починають розуміти, яка сфера життя їх захоплює більше. Члени проектних груп мають можливість попрактикуватися в різноманітних видах діяльності: провести опитування громадян, скласти план роботи, провести серію ділових переговорів, попрацювати з малюками або здійснити екологічну експертизу місцевої водойми. В учня, який бере участь у різних видах діяльності, значно підвищується шанс зробити правильний вибір власного професійного майбутнього.

Загалом проектна діяльність створює активне освітнє середовище, яке формує певні якості школярів. На думку К. Роджерса [10], якості школярів, що навчаються в активному та пасивному освітньому середовищі, суттєво відрізняються (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Порівняльна таблиця якостей школярів які навчаються в пасивному та активному навчальному середовищі (за К. Рождерсом).

Учні пасивних класів	*Учні активних класів*
Подібні до туристів	Подібні до «акціонерів»
Виконують прості завдання	Реалізують проекти в малих групах
Працюють кожен сам по собі	Працюють злагоджено в навчальних групах по два – чотири учні
Працюють над тим, що запропонував учитель	Створюють нові ідеї та матеріали в ході виконання проектів
Пишуть рідко	Пишуть щодня
Рідко демонструють свою роботу іншим	Демонструють іншим свої роботи (відібрані на власний розсуд)
Рідко обґрунтовують свої відповіді	Зазвичай обґрунтовують або проговорюють уголос шляхи знаходження відповіді
Рідко беруть участь у роботі класу	Проявляють ініціативу під час взаємодії з учителями й однолітками
Розглядають клас як «ваш»	Розглядають клас як «наш»
Дисципліна контролюється вчителем	Кооперативне керівництво
Мають мало друзів у класі	Мають декілька друзів у класі
Зазвичай спізнюються на заняття	Зазвичай приходять на заняття вчасно або раніше
Часто пропускають заняття у школі	Мають декілька пропусків занять
Ставляться до школи нейтрально або з ненавистю	У захопленні від занять і отримують від них задоволення

Висновки. Підбиваючи підсумки, слід зазначити, що розробка та впровадження гуманістичних освітніх технологій є важливою педагогічною проблемою. Її актуальність зумовлена необхідністю подолання авторитарних тенденцій в освітньому процесі, гуманізацією взаємин у системі «учитель – учень». Гуманістична педагогіка спрямована на формування в учасників навчально-виховного процесу визнання особистості як самоцінності, її рівності у правах, свободах та обов'язках, упевненості у власних можливостях і творчих здібностях.

Освітня технологія метод проектів має об'єктивні психолого-педагогічні можливості з позиції гуманістичної освіти, серед яких спрямованість на суб'єктивне пробудження та розвиток особистості учня, задоволення потреби в діяльнісній самореалізації, спонукання до мотивованої діяльності відповідно до вікових і навчальних інтересів, самостійність у виборі діяльності, можливість участі особистості у вирішенні реальних проблем, формування важливих соціальних навичок, дійова перевірка власних здібностей спроектувати життєві плани.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання. – К., 1998. – 267с.
2. Гончаренко С., Мальований Ю. Гуманізація і гуманітаризація освіти // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 2–8.
3. Дьюи Дж. Демократия и образование. – М.: Педагогіка-Пресс, 2000. – 256 с.
4. Зязюн І. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу // Рідна шк. – 2000. – № 8. – С. 8–13.
5. Литвиненко С.А. Гуманістичні засади сучасної шкільної освіти // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4. – С. 30–33.
6. Макаренко А.С. Вибрані твори. – К.: Радянська школа, 1947. – 298 с.
7. Перспективні освітні технології: Наук.-метод. посібник. / За ред. Г.С. Сазоненко. – К.: Гопак, 2000. – 560 с.
8. Подоляк Л. Гуманізація освіти // Психолог. – 2002. – № 4. – С. 11 – 14.
9. Прутченков А. Социальное проектирование в воспитательной работе школы // Воспитание школьников. – 2002. – № 5. – С. 34–35.
10. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.

УДК 377.36:33:004

Я.В. Карлінська
Житомирський комерційний технікум

ГУМАНІСТИЧНА ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНА ОСВІТА ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті зосереджено увагу на психолого-педагогічних факторах формування інформаційної компетентності студентів, що присвячені особистісно зорієнтованому навчанню як одному зі шляхів реалізації принципів гуманізації освіти.

In the article attention is concentrated on the psychology-pedagogical factors of forming of the informative competence of the students, devoted to the personal orientated studies, as one of the ways of realization of the principles of humanizing of education.

Постановка проблеми. Одним із принципів реалізації Державної Національної програми “Освіта” (Україна – XXI ст.) є гуманізація освіти, що полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, у найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб [1, 56].

Освіта XXI століття – це освіта для людини. Її стрижень – розвиваюча, культуротворча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, уміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни. XXI століття – це час переходу до високотехнологічного інформаційного суспільства, у якому якість

людського потенціалу, рівень освіченості й культури всього населення набувають вирішального значення для економічного і соціального поступу країни. Інтеграція і глобалізація соціальних, економічних і культурних процесів, які відбуваються у світі, перспективи розвитку української держави на найближчі два десятиліття вимагають глибокого оновлення системи освіти, зумовлюють її випереджувальний характер.

Кожному типу суспільства відповідає певний тип освітньої системи, характер педагогічних відносин. Тому розробка педагогічної теорії, проектування педагогічних систем і процесів можуть бути успішними лише завдяки чітким уявленням про те, на яких засадах базується взаємодія людини і держави, якого суспільства ми прагнемо, для життя в якій країні готуємо підростаюче покоління, від повторення яких помилок минулого його варто застерегти і що для цього потрібно зробити.

Метою нашої статті є аналіз розвитку гуманістичної особистісно зорієнтованої освіти, як основи формування інформаційної компетентності студентів.

Принцип гуманізму – один із фундаментальних принципів, на яких базується національне виховання як цілісна система. він утверджує високе суспільне визнання людини, її гідності, цінностей особистості, право на свободу і вияв своїх здібностей, гармонізацію відносин між людиною і суспільством, людиною і природою тощо.

Особистісно зорієнтоване навчання – це таке навчання, центром якого є особистість студента, його самобутність, самоцінність: суб'єктивний досвід кожного спочатку розвивається, а потім узгоджується зі змістом освіти (І.С. Якиманська). У сучасних умовах гуманізації та демократизації, індивідуалізації та диференціації навчального процесу як ніколи актуальні дидактичні заповіді В.О. Сухомлинського. У книзі "Сто порад учителеві" він писав: "Немає абстрактного учня. Мистецтво й майстерність навчання й виховання полягає в тому, щоб розкривати сили і можливості кожної дитини, дати їй радість успіху в розумовій праці (в характері завдань), і в часі" [4, 437].

Визнання студента головною фігурою всього освітнього процесу і є особистісно зорієнтованою педагогікою. Інтерес до особистісного підходу у психології та педагогіці значно посилився упродовж останніх років. Ураховуючи складність розробки такого підходу, дослідники пропонують здійснювати його побудову шляхом переходу до більш розроблених підходів і технологій. З цієї точки зору доцільними є такі форми

особистісного підходу, як “особистісно-соціально-діяльнісний підхід” (О.В. Барабанщиков, М.Ф. Федоренко), “принцип діяльнісно-особистісного підходу” (В.І. Андреєв), “особистісно-діяльнісний підхід” (І.О. Зимня), “системний особистісно-діяльнісний підхід” (Л.М. Деркач), “індивідуально-особистісний підхід” (О.Я. Савченко).

Виклад основного матеріалу. На особливу увагу заслуговує опрацювання сучасних технологій навчальної та педагогічної діяльності, які базуються на використанні найновіших досягнень психологічної науки, вікової фізіології, соціології й інших наук про людину, нових інформаційних технологій, ураховують різноманітні індивідуальні відмінності та здібності дітей, підлітків, молоді й дорослих. Це дозволить здійснити перехід до особистісно зорієнтованої освіти на основі пошуку оптимальних індивідуальних шляхів задоволення професійних потреб і якнайповнішого розкриття можливостей особистості, мотивації її неперервної освіти [2, 15].

Пріоритетом наукових досліджень є розробка інформаційних і комунікаційних технологій, визначення їх ролі в розвитку єдиного освітнього простору країни. Важливою складовою цього напряму є дослідження із формування навчального середовища: розробка нового покоління засобів навчання для різних типів навчальних закладів, створення програмного продукту для комп’ютерно орієнтованих систем і технологій, підручників і навчальних матеріалів на електронних носіях.

Поняття „компетентність” і „компетенція” розкривають якісно нові перспективи розуміння результатів освітньої діяльності. В їх основі лежить професіоналізм. Поняття „компетенція” не нове у вітчизняній науці. Різні види інформаційної компетенції давно розглядаються спеціалістами в галузі точних наук. Але останнім часом поняття інформаційної компетенції стало виходити на загальнодидактичний і загальнопедагогічний рівень.

До структури інформаційної компетентності В.В. Радул відносить знання, уміння і ціннісні орієнтації спеціаліста, мотиви його діяльності, стиль взаємовідносин із людьми, педагогічна культура, творчий потенціал [3, ст. 75].

Значний внесок у розробку проблеми формування компетентності вніс В. О. Сухомлинський, пов’язуючи її насамперед зі зверненням до особистості, до розуміння внутрішнього світу виховання. В.О. Сухомлинський був переконаний, що знання педагогічної спадщини

таких „світочів педагогічної культури”, як А. Дістервег, Я.А. Коменський, А.С. Макаренко, Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці, Л.М. Толстой, К.Д. Ушинський, „збагачує вихователів вогнем мудрої людської любові”. Важливим елементом педагогічної компетентності, на думку В.О. Сухомлинського, є уміння звертатися до розуму і серця: „… щоб стати дійсним вихователем, треба пройти цю школу сердечності… Це одна із найтонших речей у нашій педагогічній справі ” [4, 256].

Основною метою навчання інформатики та комп’ютерної техніки є оволодіння комп’ютерною технікою як новим засобом комунікації, тому комунікативна функція в педагогічній діяльності викладача інформатики набуває головного значення, оскільки визначає зміст інших функцій. Окрім того, комунікативна функція складається з інформаційного, мотиваційно-стимулюючого і контрольно-корегуючого компонентів [4, ст. 84].

Мотиваційно-стимулюючий аспект полягає у створенні внутрішньої потреби у студентів застосовувати комп’ютерну техніку як засіб інформатизації шляхом створення ігрових ситуацій під час навчання.

Інформаційний аспект передбачає застосування інформатики для передачі та сприйняття інформації студентами.

Контрольно-корегуючий компонент передбачає такі дії: визначати мету контролю, його форми та види під час оволодіння студентами інформатикою, об’єкти контролю мовленнєвої діяльності студентів; відповідність рівню, що передбачений програмою для повної групи; об’єктивно й вмотивовано оцінювати навчально-інформаційну діяльність студентів.

Слабким місцем вищих навчальних закладів I – II рівня акредитації є несформованість у частини їх студентів належного рівня національної свідомості, достатньої життєвої компетентності, соціального розвитку, необхідної комп'ютерної грамотності, уміння опрацьовувати інформацію. Недоліком професійної підготовки залишаються недостатні вміння студентів вільно використовувати здобуті знання для розв'язання практичних завдань, аналізу нестандартних ситуацій. Зміст освіти переобтяжений надмірним фактологічним матеріалом, містить відомості, які не мають суттєвої професійної цінності; його склад і структура недостатньо враховують необхідність диференціації навчання залежно від нахилів, здібностей, життєвих планів студента. За останні роки значно збільшилось навчальне навантаження студентів, зумовлене невідповідністю змісту освіти, навчальних технологій їхнім віковим

психофізіологічним особливостям. Це гальмує різнобічний розвиток підлітків, негативно впливає на стан їх здоров'я, мотивацію студентів.

У сучасному світі знання стають все більш доступними для тих, хто хоче оволодіти ними, тому переосмислюється самоцінність знань. Натомість зростає роль умінь добувати, переробляти інформацію, отриману з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку і самовдосконалення людини. Це зумовлює зменшення питомої ваги готової інформації, зміну співвідношення між структурними елементами змісту на користь засвоєння студентами способів пізнання, набуття особистого досвіду творчої діяльності, посилення світоглядного компонента змісту. Поряд з традиційними джерелами здобуття знань широко використовуються глобальні та локальні інформаційні мережі з різноманітними базами даних і профільованими експертними системами.

Прискорення процесів оновлення інформації, інтеграції та диференціації наукових знань загострює проблему збереження в навчальному змісті базового ядра – найбільш цінної і незамінної для освіченості і розвитку людини складової. Вона є відносно стабільною основою становлення світогляду, що базується на науковій, художній, технічній картинах світу, а також на морально-етичних цінностях. Розвантаження і перерозподіл навчального змісту не повинні зменшити системоутворювальну роль базових знань.

Уходження молодих поколінь у глобалізований, динамічний світ, у відкрите суспільство підносить роль життєвої, соціальної й інформаційної компетентностей студентів.

Тому формуючи зміст природничо-математичної галузі, слід його переструктурувати, чітко визначивши послідовність і тривалість вивчення його складових по класах, посилити практичний характер змісту, його природничо-математичної спрямованість, що сприятиме більш переконливому розкриттю ролі людини у пізнанні природи, цілісності його сприйняття. Зміст цієї галузі закладає основи формування наукового світогляду і стилю мислення, є основою розуміння сучасних технологій і виробництв, розвитку екологічного мислення. Він реалізується через традиційні навчальні предмети і курси фізики, хімії, біології, географії, астрономії, а також шляхом їх інтеграції на певних етапах навчання.

Пріоритети у навчанні математики надаються формуванню у студентів уявлення про сутність математичного знання, їх ознайомлення з ідеями і методами математики, її роллю у пізнанні й перетворенні

дійсності, забезпеченню оволодіння системою математичних знань і вмінь, які передусім мають професійне, загальнокультурне спрямування, а також необхідні для успішного вивчення інших освітніх галузей [5, 12].

У нових педагогічних концепціях відбувається переосмислення всього навчально-виховного процесу з метою досягнення його вищої ефективності на основі новітніх науково-технічних знань. Формування висококваліфікованого майбутнього фахівця немислимо без комплексного підходу до навчання та виховання, взаємозв'язку розумових, пізнавальних, творчих, інформаційних і комунікативних процесів.

Висновки. У сучасних умовах глобалізації економічного життя розвинуті країни, де наука виконує роль головного економіко-відтворювального фактора, забезпечують свій розвиток за рахунок удосконалення існуючих технологій, техніки та використання принципово нових наукових досягнень. Міжнародний технологічний і науковий обмін, трансфер інтелектуального потенціалу – одна з ознак нашого часу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна національна програма "Освіта" (Україна – XXI століття). – К.: Райдуга, 1994.
2. Бех І. Особистісно-зорієнтоване виховання: шляхи реалізації // Рідна школа. – 1999. – № 12. – С. 13 – 16.
3. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М. Пєхота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пєхоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5 т. – К., 1976. – Т. 2.
5. Теория и практика личностного ориентированного образования. «Круглый стол»// Педагогика. – 1996. – № 5.
6. Ушинський К. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології // Вибрані педагогічні твори: У 2 т. – Т. 1. – К., 1982.

УДК 374.71(410)

С.М. Коваленко
Сумський державний педагогічний університет

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ДОРОСЛИХ: ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РЕАЛІЗАЦІЇ В УКРАЇНІ

У статті узагальнено практику організації системи неформальної освіти дорослих в Англії, розкрито специфіку державної політики та напрямки діяльності громадських структур у забезпеченні відповідних освітніх потреб населення.

The research presented summarizes the British experience of informal adult education organization, reveals the peculiarities of the governmental policy and the directions of activity of the community institutions to satisfy non-professional educational needs of the population in England.

Основний принцип діяльності освітніх систем розвинених країн – це залучення громадянина до навчання, яке триває постійно, все життя. Реалізація цього принципу забезпечується комплексним поєднанням формальної та неформальної освіти, остання націлена на розвиток пізнавальної активності людини, розширення спектру її захоплень, збагачення духовного світу в цілому. Досвід незалежної України щодо підтримки та розвитку основних ініціатив, пов'язаних з освітою для самовдосконалення та підвищення загальнокультурного рівня, як свідчить практика, є фрагментарним та неструктурованим. Майже відсутня відповідна нормативно-правова база: у Законі України "Про освіту" у статті 49 говориться про самоосвіту громадян, у "Національній доктрині розвитку освіти" взагалі не згадується про позаінституціональні освітні можливості дорослих. У цьому контексті пропонуємо звернутися до практики організації неформальної освіти в Англії, яка на сьогодні є країною-орієнтиром у цьому питанні.

Запропонована проблема фрагментарно представлена у вітчизняних дослідженнях. Зокрема, проблеми неформальної освіти часто розглядаються через призму системи освіти дорослих (С.Г. Вершловський, А.П. Владіславлєв, Л.П. Вовк, М.Т. Громкова, А.В. Даринський, С.І. Змєєв, Ю.Н. Кулюткін, Г.В. Лєсохіна, В.Г. Онушкін, В.І. Подобед, К.К. Рамішвілі, Г.С. Сухобська); неперервної професійної освіти (С.Я. Батишев, Н.М. Дем'яненко, В.А Єрмоленко, В.С. Ледньов, І.Л. Лікарчук, В.І. Луговий, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва). На матеріалі Англії подібного дослідження не проводилося, що і спонукало до відповідного аналізу стану позаінституційних форм навчання. **Метою** статті є розкриття досвіду організації неформальної освіти дорослих в Англії. Реалізація поставленої мети забезпечується **завданнями**: показати специфіку державної політики щодо забезпечення населення освітніми послугами несертифікованого типу; визначити місце та основні напрямки діяльності громадських структур у галузі неформальної освіти; запропонувати рекомендації щодо перспектив впровадження у вітчизняній освітній системі прогресивного досвіду британців.

В Англії, як і у більшості західних країнах, увага до проблем розвитку неформальної освіти як обов'язкового компоненту системи неперервної освіти загострюється у кінці 1960-х – на початку 1970-х рр. У більшості випадків неформальна освіта асоціюється з освітою дорослих, яка покликана компенсувати недоліки формальної освіти (шкільної,

професійної та вищої) та є засобом швидкого і своєчасного надання освітніх можливостей всім, хто відчуває у цьому потребу. Проте якщо на теоретичному рівні неформальна освіта дорослих отримала визнання в науково-педагогічних колах Англії ще на початку XX століття, то на емпіричному рівні втілення в життя ідеї неформальної освіти дорослих виявилося процесом набагато суперечливішим і тривалішим, що, слід зауважити, продовжується до цього часу.

Важливість навчання для культурного розвитку та духовного збагачення особистості підкреслюється у ряді провідних державних документів уряду Британії. Зокрема, "навчання заради навчання" сприяє: забезпеченню рівності освітніх можливостей, демократизації суспільства та формуванню громадянськості; зміцненню сімейних стосунків; самореалізації та активній участі в житті громади; розвитку духовності та створенню цивілізованого суспільства [5, 2]. Важливим фактором інтенсивного розвитку сектору неформальної освіти є його активна державна підтримка. Так, алокації уряду до неформальної освіти дорослих становлять: у 2001–02 рр. – 142 млн., 2002–03 рр. – 167 млн., 2003–04 рр. – 178 млн. ф.ст. [2]. Головними пріоритетами фінансування є: розширення навчальних можливостей для маргінальних груп населення; організація мережі консультаційно-інформаційних послуг; гнучкість освітніх програм; забезпечення рівності освітніх можливостей.

На сьогодні в Англії для позначення поняття «неформальна освіта» досить поширеним є термін "навчання дорослих та громадське навчання" – НДГН (Adult and Community Learning), загальне поняття, яке об'єднує різні за історичними та культурологічними традиціями форми освіти дорослих:

- гуманітарна та гуманістична освіта дорослих, до якої входить непрофесійна освіта та освіта з метою самовдосконалення;
- радикальна освіта дорослих, яскравим прикладом якої є програми розвитку жіночої освіти;
- громадська освіта, метою якої є залучення людей до участі в соціальному житті суспільства за місцем проживання;
- освітні ініціативи, метою яких є досягнення соціальної інтеграції шляхом розвитку певних умінь, наприклад покращення рівня базових умінь, умінь користування інформаційно-комунікаційними технологіями тощо [7, 2].

Отже, концепція "навчання дорослих та громадського навчання" розглядається англійською педагогічною спільнотою насамперед як засіб

усунення соціального відчуження та відродження громадської освіти. Крім того, сукупність всіх перелічених форм неформальної освіти дорослих дає можливість найбільш повно забезпечити реалізацію принципу широкого, універсального доступу до освіти всіх бажаючих, де особливе місце відводиться маргінальним групам, а також принципу гуманізації, що дає можливість людині використати освіту як гнучкий інструмент самореалізації.

Реалізація ідеї громадської освіти дорослих відбувається через розгалужену мережу навчальних закладів та установ, яка включає такі основні типи : відділення неперервної освіти при вищих навчальних закладах та коледжах подальшої освіти; Асоціація робітничої освіти; громадські коледжі та центри освіти дорослих; короткострокові коледжі пансіонатного типу; центри організації навчання та дозвілля на підприємствах; університети третього віку. Всі вони різною мірою є взаємодоповнюючими компонентами системи неформальної освіти дорослих і покликані задовольнити різноманітні освітні потреби людей. Їх діяльність характеризується нетрадиційним підходом до організації навчально-виховного процесу, стимулювання до самопізнання, саморозвитку та самоосвіти.

Неформальна освіта дорослих в Англії пройшла довгий, суперечливий шлях становлення та розвитку і набула інституційних форм лише на початку XX століття завдяки активній співпраці університетів, Асоціації робітничої освіти, місцевих органів у справах освіти та при широкій державній підтримці у вигляді відповідних постанов та законодавчих актів.

Останні 40 років спричинили значну структурну реорганізацію в діяльності більшості *університетських відділень з питань освіти дорослих*, що, з одного боку, відображує новітні тенденції впровадження глобальної концепції неперервної освіти, а з іншого – є процесом адаптації до соціально-економічної ситуації та державної освітньої політики. Практично кожний вищий навчальний заклад Англії має у своїй інфраструктурі окремий відділ або інститут неперервної освіти, що є результатом еволюції концепції освіти дорослих від процесу продовження післябазової освіти до того, який триває протягом всього життя. Навчальні програми орієнтовані на задоволення широкого кола потреб слухачів у особистому, інтелектуальному розвитку, підвищенні рівня вмінь, самовдосконаленні або в організації конструктивного дозвілля. Більшість

неформальних курсів є інтенсивними, тобто короткостроковими, та проводяться ввечері або під час канікул у формі роботи літньої школи з можливістю проживання у кампусі університету чи коледжу. З огляду на запровадження схеми нарахування залікових одиниць за попередній досвід навчання (APL) частина неформальних програм є акредитованими, що дає можливість отримувати кредити, які можуть у майбутньому бути враховані при проходженні формальних програм на здобуття ступеня, проте, як свідчать дослідження, більшість слухачів вибирають безкредитні програми з мотивів самозадоволення і не мають на меті здобуття кваліфікації.

Активним провайдером непрофесійної подальшої освіти є *Асоціація робітничої освіти* (АРО), яка з'явилася на ринку освітніх послуг для дорослих у 1903 р. та на сьогодні є найбільшим національним волонтерським доброчинним центром, що організовує навчальні курси та програми у 650 філіях по всій території Об'єднаного Королівства. В рамках своєї діяльності АРО впроваджує три масштабні програми, дві з яких – загальна та громадська – орієнтовані на проведення неформальних курсів за інтересами. Загальна програма АРО забезпечує 55% безкредитних курсів у Великій Британії [1, 7].

Студенти загальних курсів об'єднуються у навчальні групи на основі спільного інтересу до певного предмету. У відділеннях АРО групі допомагають підібрати тьютора, який, як правило, є викладачем у місцевому коледжі чи університеті. В більшості випадків АРО співпрацює з багатьма навчальними закладами, приватними провайдерами та місцевими органами у справах освіти, що дає можливість забезпечити освітні потреби широкого кола споживачів. Курси організовуються напівзаочно – по 2-3 години ввечері або протягом вихідних. Місце організації зустрічі також може мати неформальний характер: це можуть бути громадські центри, сільські клуби, початкові школи і навіть кав'ярні.

Значний внесок у реалізацію принципу неперервності освіти дорослих та розширення участі в освітніх заходах в Англії здійснюють 30 *короткострокових коледжів пансіонатного типу* (short-term residential colleges), які пропонують інтенсивні вузькоспеціалізовані курси тривалістю від двох днів до двох тижнів з широкого кола предметів. Основними "плюсами" навчання в коледжі-інтернаті є можливість зосередитися виключно на навчально-пізнавальному процесі, зануритися в атмосферу освіти, "відпочити" від щоденної рутинної роботи та домашніх обов'язків. За мінімально короткий час студент має можливість отримати

максимум необхідної та цікавої для нього інформації. Основними напрямками навчання є: історія та археологія, іноземні мови, література, драматургія, музика, соціальні науки, природничі науки, інформаційно-комунікаційні технології, ремесла, здоровий спосіб життя та інші [8, 14].

Провідну роль в організації освітніх програм неформального характеру відіграють місцеві органи у справах освіти. Місцева влада координує діяльність ряду освітньо-культурних закладів для дорослих, до яких відносять, головним чином, *громадські коледжі* та *центри освіти дорослих* (ЦОД). Фокусом діяльності ЦОД є безкредитні програми, які покликані задовольняти потреби місцевої громади в особистому та інтелектуальному розвитку, самовдосконаленні або організації культурного дозвілля. Тривалість курсів варіює від декількох тижнів (так звані "дегустаційні курси") до року. У більшості випадків перевага віддається курсам оволодіння мовами, практичними ремеслами, формування навичок ведення здорового способу життя та заняття спортом.

Новітніми формами освіти дорослих, що виникли в останню чверть XX століття у відповідь на об'єктивні потреби англійського суспільства у забезпеченні особистісного вдосконалення працівників робочого колективу та літніх людей, стали організації, що навчаються, та Університети третього віку відповідно.

З початку 1990-х років в Англії значного поширення набуває концепція "організації, що навчається", яка, на думку британських вчених-педагогів, являє собою "такий тип організації, де навчання стало постійним, інтегрованим та є одночасним, що відбувається паралельно з роботою, процесом, результатом якого є прогресивні зміни у поведінці, знаннях та переконаннях його учасників" [3, 72]. В основі розвитку концепції організаційного навчання лежить теорія "людських ресурсів", яка передбачає комплексну програму створення умов для інтенсифікації праці, мобілізації інтелектуальних та емоційних ресурсів особистості, використання всього людського потенціалу в інтересах виробництва. Одним із головних аспектів концепції є розвиток та вдосконалення людини на підприємстві, як в освітньому та професійному плані, так і в особистісному.

На сьогодні в Англії нараховується близько 1500 компаній, що впроваджують програми розвитку та підтримки персоналу (ПРПП) і можуть бути зараховані до числа "організацій, що навчаються".

Багаторічний досвід та наукові дослідження дозволили виділити чотири блоки основних освітніх потреб персоналу: базові вміння, здоровий спосіб життя, підвищення рівня професійної кваліфікації та подальший професійний розвиток у навчальних закладах середньої спеціальної та вищої освіти. Більшість навчальних програм проводяться безпосередньо на базі підприємства у спеціально обладнаних приміщеннях із залученням викладачів місцевих коледжів, що фактично дає можливість навчатися "на робочому місці", підвищуючи, таким чином, освітню мотивацію персоналу.

Ідея запровадження схем ПРПП передбачала впровадження навчальних програм, орієнтованих виключно на розвиток неформальної непрофесійної навчально-пізнавальної діяльності працівників. Останнім часом посилюється тенденція професіоналізації програм ПРДП, що почали включати курси підвищення кваліфікації, які безпосередньо стосуються професійних обов'язків на підприємстві.

Демографічні зміни, що відбуваються сьогодні у структурі англійського суспільства, – зниження рівня народжуваності, зниження показника смертності населення, збільшення тривалості життя – сприяють поступовому "старінню" суспільства, тобто збільшенню чисельності літніх людей. В Англії потреби людей пенсійного віку традиційно привертають до себе пильну увагу урядових та неурядових організацій, більшість з яких мають понад сторічну історію існування. На сучасному етапі спостерігається активне запровадження освітніх програм, орієнтованих на людей літнього (третього) та похилого (червертого) віку. Основними рисами сучасної освітньої системи, орієнтованої на літніх людей, є: активна державна підтримка освітніх програм, тісний взаємозв'язок з іншими підсистемами неперервної освіти, опора на теорію навчання дорослої (андрагогіка) та літньої (геронтологія) людини та підготовка відповідних педагогічних кардрів.

Цікавий досвід роботи з людьми літнього віку представляє в Англії *Університет третього віку* (УЗВ), який органічно доповнює мережу неформальних закладів для похилих людей недержавного зразка. УЗВ має свої представництва, кожний з яких являє собою незалежний навчальний заклад, що управляється демократично обраним адміністративним комітетом. Сьогодні в Британії налічується 527 груп людей похилого віку,

в яких навчається 131 200 слухачів [6].

Провідним принципом роботи УЗВ є принцип, висловлений одним із засновників британської моделі руху за навчання у літньому віці Пітером Ласлеттом: "Ті, хто навчає, повинні також навчатися, а ті, хто навчається, повинні також навчати" [4, 5]. Таким чином, студенти одночасно є викладачами, а викладачі – студентами. Тьютори та організатори навчальних курсів, як правило, не отримують заробітної платні, а всі поточні витрати покриваються за рахунок членських внесків. Навчальні програми варіюють залежно від потреб та бажання учасників кожної окремої групи. Проте найпопулярнішими залишаються історія, іноземні мови, ремесла, музика та різноманітні форми фізичного вдосконалення.

Об'єднане Королівство входить до числа членів міжнародної асоціації університетів третього віку, яка була заснована у 1974 році та сьогодні налічує більш ніж 130 країн-учасниць.

Таким чином, англійська система неформальної освіти дорослих на сьогодні розвивається у контексті таких тенденцій: відродження традицій громадської освіти, в чому вбачається один із провідних шляхів подолання проблеми соціального та освітнього відчуження певних категорій населення (інвалідів, біженців, неграмотних, матеріально незабезпечених тощо); перенесення ідеї особистісного самовдосконалення у нові контексти (робоче місце, колектив) та створення роботодавцями оптимальних умов для саморозвитку своїх працівників; активний розвиток та підтримка навчальної діяльності людей пенсійного віку у руслі демографічних змін та соціально орієнтованої політики англійського уряду.

У цьому контексті вважаємо доцільним звернутися до позитивного педагогічного досвіду Англії і, зокрема, врахувати ряд рекомендацій:

1. Визнання неформальної освіти дорослих обов'язковою інтегральною складовою системи неперервної освіти та розробка відповідної нормативно-правової підтримки.

2. Сприяння подальшій варіативності освітніх можливостей для саморозвитку. Ідея організації, що навчається, передбачає перенесення навчального процесу в робочий контекст або на робоче місце.

3. Урахування освітніх потреб всіх вікових категорій громадян. На сьогодні в Україні громадяни пенсійного віку становлять близько 29%

(14,5 млн.), що вимагає від держави пильної уваги до їх освітніх потреб. На жаль, у нашому суспільстві склалися негативні стереотипи щодо навчання людей літнього віку. Проте саме після виходу на пенсію у людини з'являється достатньо вільного часу для активного політичного, культурного, соціального життя, в тому числі освіти.

У зв'язку з цим створення інформаційно-просвітницької системи для людей похилого віку повинно стати одним із стрижневих завдань державної освітньої політики, що може сприяти соціально-економічному розвитку країни та гармонізації суспільних відносин. При цьому, на нашу думку, така система повинна спиратися на теорію освіти літніх людей, базуватися на активній фінансовій підтримці як державних, так і громадських структур, орієнтуватися на конкретні потреби особистості даного віку та обслуговуватися спеціально підготованими педагогічними кадрами.

Перспективними напрямками подальшого дослідження можуть стати вивчення досвіду інших провідних розвинених країн щодо організації неформальної освіти, питання стимулювання та мотивації населення до саморозвитку, можливості застосування нетрадиційних та інноваційних форм навчання (дистанційне навчання, Інтернет освіта).

ЛІТЕРАТУРА

1. *Annual* Review 2002. Workers' Educational Association. – London: WEA, 2002. – 44 p.
2. *Circular 02/16*. Funding. Consultation on Arrangements for Funding Adult and Community Learning from 2003/04. – London: Learning and Skills Council, 2002. – 32 p.
3. *Glossary of* Adult Learning in Europe / Ed. by P. Federighi. – Hamburg: UNESCO Institute for Education, 1999. – 130 p.
4. *Laslett P.* A Fresh map of life. – London: Weidenfeld, 1989. – 193 p.
5. *The Learning* Age: A Renaissance for a New Britain. – London: The Stationery Office, 1998. – 112 p.
6. *UK 3AU* National Website www.uk3au.uk.
7. *Watters K., Quilter R.* Sink or Swim? Guidance and Support in Adult and Community Learning. – London: Learning and Skills Development Agency, 2003. – 64 p.
8. *Winterton J., Winterton R.* Widening Participation in Learning through Adult Residential Provision: An Evaluation. – London: Eldwick Research Associates, 2002. – 96 p.

УДК: 61(07): 614.253.5:378.14

В.А. Копетчук
здобувач Інституту педагогіки АПН України,
заступник директора з навчальної роботи
(Житомирський інститут медсестринства)

ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ

У статті розглядаються педагогічні основи професійної спрямованості навчання в медичному коледжі як сукупність обставин, що створюють сприятливу ситуацію для формування професійних знань, навичок і вмінь.

An article enlightens pedagogical bases of professional direction of study in medical college as totality of circumstances, which make favorable situation for formation of professional knowledge, skills and habits.

Постановка проблеми. Сучасна школа завжди тонко реагувала на значні зміни у соціально-економічному й культурному житті суспільства. Кожному її періоду тією чи іншою мірою відповідає свій рівень розвитку теорії навчання, у якому домінує певна ідея організації навчального процесу, яка, як правило, ураховує цілі навчального закладу, що зазнають змін. Ураховуючи сучасні умови розвитку людства, актуальним є впровадження у процес навчання паралельної системи формування вмінь і навичок, потрібних у майбутній професії, тобто розвиток професійних умінь, що потребує нових і оригінальних принципів, методів і форм навчання й володіння загальними вміннями та навичками, які потрібні будь-якій освіченій людині.

Визначний педагог М.І. Махмутов велику роль відводить словесно-наочному типу навчання як одному із засобів професійної спрямованості навчання. Під час навчання дуже важливо, щоб учні, студенти не тільки засвоїли знання, а й застосовували їх на практиці. За М.І. Махмутовим, сучасна педагогіка та практика спочатку очистили словесно-наочне навчання від догматизму і схоластики, потім виробили новий, більш удосконалений тип навчання, що відповідає завданням сучасної школи. Він характеризується активізацією процесу формування саме професійних умінь і навичок. Конкретним досягненням дидактики в цьому є різке посилення зв’язку навчання з життям [6].

Проблема професійного самовизначення, професійної спрямованості навчання молоді є досить актуальною на сучасному етапі розвитку суспільства. Економічна ситуація у країні, тенденція до гуманітарної

освіти потребують визначення нових завдань у практиці професійної спрямованості молоді. Нині важливо зрозуміти й організувати у навчанні процес професійної спрямованості молоді не тільки як подію суспільного, а і як подію особистого життя, як важливий етап самореалізації внутрішнього потенціалу через майбутню професію [1].

Отже, **метою** нашої статті є розгляд педагогічних основ професійної спрямованості навчання в медичному коледжі як сукупність обставин, що створюють сприятливу ситуацію для формування професійних знань, навичок та умінь.

Представники філософського підходу до проблеми професійної спрямованості навчання схиляються до необхідності розроблення й упровадження альтернативної сучасній системі освіти концепції інтегративної освіти, що орієнтується на можливості, потреби, соціальні, професійні запити кожної особистості. Так, С.Ф. Клепко у праці «Інтегративна освіта: поліформізм знання» відстоює думку, що інтегративний принцип навчання («інтеграція» з лат. «відновлення, поповнення, об'єднання в ціле будь-яких частин») надає людині можливість оволодіти вміннями та навичками власної повноцінної життєтворчості, майбутньої професії, що передбачає відмову від таких методик викладання, які нівелюють особистість та орієнтовані на «середнього учня» [5].

Через «подальший розвиток уявлення про інтеграцію як механізм самоорганізації хаосу знань, як внесення порядку, єдності в розчленований світ знань з метою підвищення ефективності як здобуття, так і використання знань» [8] висувається вимога якнайшвидше сформувати зміст сучасної освіти за принципом технології життєтворчості (відмова від традиційного поділу на навчальні дисципліни; формування професійно спрямованого змісту освіти, який буде раціональним щодо реального професійного життя лише тоді, коли становитиме систему одиниць пізнання, здатних формувати в учнів інтерес як стимул пізнавального та мовленнєвого процесів). Такі одиниці пізнання за своєю природою є відкритими системами знань, які формуються ще у початковій школі, а у процесі подальшого навчання доповнюються, трансформуються, еволюціонують в особистісну систему знань кожної людини [5].

З огляду на це значущими для нашого дослідження є вихідні положення філософської концепції М. Полані, що визнають унікальність кожної особистості через визначення категорії особистісних і професійних

знань, а саме: тлумачення знання як співвідношення реальності зі світом людини, оскільки „як людські істоти, ми неминуче вимушені дивитись на Всесвіт з того центру, що знаходиться всередині нас, і говорити про них (знання) у термінах людської мови, яка сформована нагальними потребами людського спілкування"; визнання професійної сутності знання, яке, по-перше, може бути здобутком лише конкретної професії, по-друге, завжди містить елемент оцінки – особистісний коефіцієнт, який надає форми всьому фактичному знанню, одночасно слугує для поєднання таких категорій, як суб'єктивність і об'єктивність; ствердження присутності в кожному знанні когнітивних, емоційних, вольових зусиль конкретної особистості, де "особистісне професійне знання – це інтелектуальна самовіддача"; визнання пріоритетності потреб і досягнень особистості в історії розвитку суспільства, які зумовлюють унікальність життєвого шляху та досягнень кожного [9].

Вважаємо, що категорія особистісного професійного знання визначає соціально-філософський зміст освіти, який, на думку прихильників її особистісної професійної орієнтації, є засобом залучення людини до культури, що розвивається, та визначається тими особистісними і професійними якостями людини, що мають бути сформовані в результаті здійснення спільної діяльності. Виходячи з цього, прихильники таких поглядів (О.В. Бондаревська й ін.) визначають такі компоненти змісту освіти: аксіологічний, метою якого є формування ціннісних професійних орієнтацій і надання молоді допомоги у виборі особистісно професійно значущої системи таких орієнтацій; когнітивний, який забезпечує молодь науковими знаннями про людину, культуру, історію, природу, ноосферу на основі духовного розвитку; діяльнісно-творчий, який сприяє формуванню та розвитку в молоді творчих здібностей, необхідних для самореалізації особистості у праці, науковій, художній та інших видах діяльності; особистісний, який забезпечує самопізнання, розвиток рефлексивних здібностей, оволодіння способами саморегуляції, самовдосконалення, морального самовизначення, формує життєву позицію особистості [2].

За визначенням Н.О. Менчинської, необхідно «дотримуватися загальної системи заходів, спрямованої на вдосконалення навчального процесу» [7].

Усі ці компоненти зумовлюють професійну спрямованість навчання, на основі якої будується вся система теоретичних знань (філософських, психологічних, соціальних, дидактичних) і практичних умінь

гуманістичної позиції як реального визнання професійної спрямованості людини, її права на вільний розвиток і виявлення своїх здібностей і нахилів, вільний вибір професії, утвердження добробуту людини як критерію розвитку суспільства.

Ідеї професійної спрямованості навчання впроваджуються у навчальних коледжах. Наразі вони перетворились у справжні науково-дослідницькі центри апробації нового змісту навчання, педагогічних технологій, глибокого осмислення інноваційних процесів, стимулювання ініціативи викладача й студента, розвитку їх потенційних можливостей. У коледжах діють свої універсалії – загальні положення, що об’єктивно існують, – імперативи: духовний імператив, що визначає людину як суб'єкт культури та власної життєтворчості; гуманістичний і демократичний імперативи, які передбачають розкриття людської суті у кожному, розвиток професійних здібностей, творчого потенціалу; комунікативний імператив, спрямований на розуміння себе, іншого, культури, природи, космосу, себе у світі професій; особистісно-діяльнісний імператив, що вимагає реалізації себе як мікрокосмосу через діалогічні, ігротехнічні, проективні, дослідницькі технології, де людина виступає як головний інформаційний знак [3].

Саме ці імперативи задають парадигму професійної спрямованості навчання, є певним зразком типологічних особливостей і сутнісних ознак існування суб'єкта педагогічної діяльності у просторі педагогічного буття [4], що визначило основу нашого підходу до моделювання системи професійної спрямованості навчання.

Тому саме на заклади освіти покладається завдання створити реальні умови організації професійної спрямованості навчання з метою подолання головних суперечностей сучасної системи освіти та створити сприятливі психолого-педагогічні умови для становлення професійно досконалої особистості.

Дидактичні основи, які лягли в основу передумов професійної спрямованості студента коледжу можна зобразити за допомогою рис. 1.

Упровадження професійної спрямованості навчання є також духовною функцією освіти, її культурною та гуманістичною складовою. У навчальному процесі коледжів проявляється єдність наукових і навчальних починань. Це означає, що вчений-педагог не тільки здійснює навчальний процес, навчає студентів, але і сам стає дослідником у тій або іншій галузі науки.

Рис. 1. Основи професійно спрямованого навчання студента медичного коледжу

Отже, професійне спрямування навчання може бути реалізоване лише за умов системного і комплексного підходу до організації навчального процесу, з урахуванням науково-теоретичних основ професійної спрямованості навчання, рівня підготовки студентів і умов застосування певної дисципліни як у навчальному процесі, так і в майбутній професійній діяльності.

Здійснений нами аналіз науково-теоретичних основ професійної спрямованості навчання дав змогу сформулювати такі основні **висновки** щодо проблеми нашого дослідження:

- навчання предметів природно-математичного циклу в медичному коледжі повинно базуватися на комплексному поєднанні професійного, психолого-педагогічного, діяльнісного, технологічного, соціокультурного підходів;

- при визначенні змісту професійної спрямованості навчання потрібно орієнтуватися на здобутки відповідних теоретичних природничо-математичних знань, умінь, самостійно аналізувати та моделювати ситуації професійного змісту з орієнтацією на керування ними;

- навчальний процес у коледжі повинен бути спрямований на формування у студентів професійних знань, навичок, умінь, де знання природничо-математичних дисциплін підвищує професійну майстерність майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы формирования интереса в обучении // Под ред. Г.Н. Щукиной. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
2. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогіка. – 1997. – № 4. – С. 11 – 17.
3.Єрмаков Г.І. Нова школа на зламі століть // Постметодика. – 1996. – Т. 4 (14). – С. 23 – 29.
4. Кейт Брук Уолш. Особистісно зорієнтоване навчання. – К., 2000. – 296 с.
5. Клепко С.Ф. Інтегрована освіта і поліформізм знання. – К. – Полтава – Харків: ПОІПОПП, 1998. – 360 с.
6. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. – М.: Педагогіка, 1975. – 367 с.
7. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избр. психол. труды. – М.: Педагогика, 1989. – 219 с.
8. Помагайбо В. Філософія освіти третього тисячоліття // Директор школи. – 2000. – № 38 (134) – С. 3.
9. Полани М. Личностное знание на пути посткритической философии: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1985. – 344 с.

УДК 371.214.46:811.161.2+37(09)

Л.В. Кушнірова
Сумський державний педагогічний університет

ДОСЛІДЖЕННЯ В.І. МАСАЛЬСЬКИМ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ

У статті розглядається дослідження В.І. Масальським вітчизняної педагогічної спадщини. Мета роботи є довести, що його лінгводидактична спадщина збагатила українську науку. Стаття привертає увагу до відомих педагогів К.Д. Ушинського, А.С. Макаренка і С.Х. Чавдарова та їх праць.

The article deals with V.I. Masalsky's elaboration of the problem of our pedagogical heritage. The aim of the paper is also to prove that his linguo-didactic works have become the outstanding contribution in Ukrainian science. The article pays attention to the famouse teachers K.D. Ushinsky, A.S. Makarenko and S.H. Chavdarov and their works.

Постановка проблеми. Дослідження вітчизняної педагогічної спадщини залишається актуальним. Великий внесок у розвиток педагогічної галузі у різні роки зробили К.Д. Ушинський, А.С. Макаренко, С.Х. Чавдаров, В.О. Сухомлинський та ін.

Творчий доробок видатних педагогів привертав і продовжує привертати увагу багатьох науковців. Зокрема, його вивчав відомий український методист і мовознавець, доктор педагогічних наук, професор Володимир Іванович Масальський (1896–1979), який теж залишив велику наукову спадщину, що потребує аналізу сучасними фахівцями. Кілька десятиліть тому на деякі з його праць написали рецензії М.І. Дорошенко,

Є.С. Регушевський, В.В. Коптілов, А.В. Островський, М.М. Миронов та ін. Дослідженням життєвого шляху і науково-педагогічної діяльності В.І. Масальського займалися М. Павлович і Л. Березівська.

Лінгводидактична спадщина відомого вченого продовжує цікавити фахівців – педагогів, словесників.

Мета статті – показати дослідження В.І. Масальським вітчизняної педагогічної спадщини і довести, що праці вченого збагатили українську науку, сприяли розвитку методичної думки.

Виклад основного матеріалу. У 1962 р. вийшла монографія В.І. Масальського «Нариси з історії розвитку методики викладання української та російської мов у загальноосвітніх початкових і середніх школах Української РСР» [3]. У книзі розглянуто розвиток теорії та практики навчання мов у школах України протягом 1917 – 1960 років. Хоча у праці присутні характерні для того часу ідеологічні канони, вона стала вагомим внеском у методику української мови [7, 135]. Це історико-методичне дослідження стало першою у вітчизняній педагогічній літературі спробою врахувати все зроблене радянською школою в галузі методики мови, систематизувати нашу методичну спадщину, критично її проаналізувати [3]. Учений запропонував періодизацію розвитку методики мови; таку класифікацію періодів викладено і у статті з історії цієї галузі педагогічної науки [4].

«Нарисам…» передувало багато ґрунтовних праць В.І. Масальського, присвячених історії методики мови: «Навчання граматики за К.Д. Ушинським» (1945), «К.Д. Ушинський про систему знань з мов» (1953), «Методична система «Родного слова» К.Д. Ушинського» (1954), «Н.Г. Чернышевский и Н.А. Добролюбов о языке и его изучении» (1955), «Становлення і розвиток радянської методики викладання української і російської мов» (1957), «Розвиток методики викладання української та російської мов у початковій загальноосвітній школі» (1959), «Розвиток методики викладання української та російської мов у початкових та середніх школах УРСР до сорокаріччя Великої Жовтневої соціалістичної революції» (1959). Працю «Російські революціонери-демократи і К.Д. Ушинський про мову і її вивчення. Нариси з історії розвитку передової вітчизняної наукової думки» (1956) високо оцінив відомий учений, історик педагогіки О. Дзеверін.

Визначальною важливою ознакою книги є уміле сполучення в ній загального історико-педагогічного матеріалу з конкретним аналізом

методичних ідей К.Д. Ушинського, В.Г. Бєлінського, М.Г. Чернишевського, Н.А. Добролюбова.

На думку В.І. Масальського, Костянтин Дмитрович Ушинський (1824 – 1870) зробив великий внесок у скарбницю передової педагогічної науки. Методична спадщина К.Д. Ушинського є частиною цього внеску, частиною всієї діяльності видатного вітчизняного педагога, що наочно ілюструє історичні зв'язки слов'янських культур [6, 120].

Хоча основні методичні праці К.Д. Ушинського зорієнтовано на вивчення рідної мови в початковій школі, проте загальні методичні принципи цього педагога застосовуються і під час навчання мови в середній школі. Як вважають С.Х. Чавдаров і В.І. Масальський, найважливішим у всій системі поглядів К.Д. Ушинського на навчання мови є його глибоке переконання, що шкільна граматика потрібна не тільки для засвоєння учнями орфографії, що вивчення граматики сприяє логічному розвитку мислення дітей.

В.І. Масальський зазначав, що «значення рідної мови в навчанні та вихованні дітей по-справжньому показав у 60-х роках XIX ст. К.Д. Ушинський» [5, 156]. Талановитий педагог вважав, що рідне слово – це основа розумового розвитку дітей, особливого значення з цього погляду надавав навчанню мови [1; 2].

Висунута К.Д. Ушинським принципово правильна вимога до початкового навчання рідною мовою, зокрема дітей-українців, закономірно сприяла й розробці питання про заходи до більш ефективного вивчення російської мови не тільки учнями різних національностей, але й учнями-росіянами – носіями північноросійських (окаючих) або південноросійських (акаючих) говорів [3, 12]. В урядових постановах післявоєнного часу (1945–1952 рр.) подавалися прямі вказівки авторам нових підручників з української та російської мов щодо доцільності сміливішого використання в роботі великого досвіду класиків педагогіки, зокрема К.Д. Ушинського.

Аналіз праць відомих вітчизняних учених XX століття – педагогів, методистів свідчить, що в центрі уваги були найбільш актуальні проблеми, дослідження яких мало велике значення для різних галузей наукового знання, для практичної діяльності навчальних закладів. Серед імен видатних педагогів, які ми зустрічаємо у працях В.І. Масальського, – ім'я Антона Семеновича Макаренка.

Як відомо, А.С. Макаренко (1888–1939) піднімав проблеми, які й зараз залишаються гострими і злободенними: педагогічна творчість і педагогічна майстерність, ефективність і якість освіти та виховання, інтеграція освіти і трудового виховання, управління педагогічним закладом, формування особистості, проблеми особистості й колективу. У центрі уваги А.С. Макаренка, на думку дослідників (М.П. Павлової, Я.А. Ротковича й ін.), були естетика колективу, естетика праці й подвигу, естетика побуту. Роботи А.С. Макаренка насичені високими етичними ідеями, передають окриленість і перспективність, і в цьому полягає особливість педагогіки новатора. Педагогічна система А.С. Макаренка спрямована на досягнення однієї мети – виховання мислячої та діючої людини. У доповіді «Мої педагогічні погляди» А.С. Макаренко виклав задум щодо змісту четвертого тому «Книги для батьків»: його головна тема – «Як треба виховувати людину, щоб вона, хочеш – не хочеш, стала щасливою людиною». Хоча видатний педагог зосередився переважно на методиці виховної роботи, але його праці мають значення і в галузі методики викладання окремих дисциплін, зокрема мови і літератури.

Методика мови створюється, виходячи із законів мови, на базі мовознавства і педагогіки, включаючи дані психології. У «Нарисах з історії розвитку методики викладання української та російської мов у загальноосвітніх початкових і середніх школах Української РСР» В.І. Масальський писав, що педагогіка висвітлює зміст і завдання освіти й виховання у школі, вікові особливості школярів, процес навчання, його сутність і принципи, методи навчання та форми організації навчальної роботи, питання виховання. Творча спадщина А.С. Макаренка має цінність для методистів і вчителів.

В.І. Масальський у вищевказанній роботі подає перелік цінних книг, які «значно підносили працю викладачів усіх загальноосвітніх предметів, зокрема й мови». У цьому переліку він називає друге видання книжки Н.А. Морозової «А.С. Макаренко. Семинарий» (Учпедгиз, 1961), де в єдності розглядається спадщина А.С. Макаренка як письменника та педагога, а також дослідження М.П. Ніжинського «Життя і педагогічна діяльність А.С. Макаренка» (у цій роботі докладно висвітлено творчий шлях видатного педагога) [3, 129].

Лінгводидактична спадщина В.І. Масальського свідчить про велику увагу до проблем педагогічної творчості, педагогічної майстерності, ефективності та якості освіти, навчання і виховання. Створена

В.І. Масальським методична система навчання різних аспектів рідної мови сприяла вдосконаленню теорії та практики навчання мови у школі, стала підґрунтям подальших наукових досліджень. У «Методиці викладання української мови в середній школі» [6] є, зокрема, розділ, присвячений роботі з розвитку мовлення учнів, надано багато цінних порад, рекомендацій, у тому числі з позакласної та позашкільної роботи; підкреслюється, що школа повинна надати знання, необхідні в майбутньому.

Цікаво, що думки видатних педагогів співзвучні і в цьому аспекті. А.С. Макаренко навчав своїх вихованців активно відтворювати, використовувати отримані знання і навички, приділяв велику увагу позакласній і позашкільній роботі. Свого часу одна з учениць А.С. Макаренка залишила спогади про улюбленого педагога, де йдеться про те, що на своїх уроках він навчав зрозуміло висловлювати думки, працювати над помилками, а перед письмовими роботами давав детальні пояснення (характер роботи, план, техніка виконання).

Визнання В.І. Масальським цінності книг про А.С. Макаренка свідчить про те, що спадщина видатного педагога не втрачала свого значення і через десятиліття, зокрема, у галузі методики навчання.

Аналізуючи здобутки методики української мови у різні періоди її розвитку, В.І. Масальський писав про книги Сави Христофоровича Чавдарова (1892–1962), відомого українського вченого і педагога, який досліджував проблеми політехнічної освіти, формування наукового світогляду, педагогічної майстерності вчителя, вивчав педагогічну спадщину К.Д. Ушинського, Т. Шевченка, І. Франка, був автором підручників з української мови для 1– 4 класів шкіл України.

Так, у книзі «Методика викладання української мови в середній школі» (К. –Х., 1933) С.Х. Чавдаров обстоював поєднання під час навчання мови науковості, систематичності, послідовності, свідомості засвоєння матеріалу, наочності, доступності, міцності та активності, самостійності учнів, рекомендував під час пояснення матеріалу активізувати розумову діяльність учнів, удаючись до зіставлень, порівнянь, аналогії тощо [3, 35 – 36].

Аналізуючи працю С.Х. Чавдарова «Методика викладання української мови в середній школі» (Радянська школа, К., 1939, Х., 184), В.І. Масальський стверджував, що ця книга «була конче потрібною викладачеві мови як корисний порадник і як підручник – студентові-філологу» [3, 44].

С.Х. Чавдаров висвітлював методологічні основи і практичні завдання вивчення мови в середній школі, відзначав потребу дати учням систематичне, точно окреслене коло знань, міцні навички, указував на зв'язок між навчанням мови і розвитком мислення дітей, завдання виховання – у процесі роботи з мови. Автор рекомендував, залежно від обставин, будувати виклад дедуктивним та індуктивним способами, він бачив нерозривний зв'язок між вивченням граматики й орфографії у школі, а також вплив граматичної роботи на розвиток мовлення учня взагалі. Історичний огляд розвитку граматики поданий у праці стисло, але містить важливі факти, показує, як здавна відображалися в граматиці методологічні, філософські концепції та нормативні описові моменти [3, 40]. У 1946 р. книга С.Х. Чавдарова «Методика викладання української мови (граматики і правопису) в середній школі» вийшла третім виданням, потім ще перевидавалась. У 1962 р. було видано «Методику викладання української мови в середній школі» за редакцією С.Х. Чавдарова і В.І. Масальського. До книги було включено розділ, присвячений розвитку зв’язного мовлення.

Висновки. Вітчизняна педагогічна спадщина потребує подальшого вивчення. Такі видатні педагоги, як К.Д. Ушинський, А.С. Макаренко, С.Х Чавдаров та інші, залишили багатий творчий доробок, а В.І. Масальський зробив значний внесок у дослідження цієї спадщини, праці вченого збагатили українську науку, сприяли розвитку методичної думки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Масальський В.І. Методична система «Родного слова» К.Д. Ушинського // Українська мова в школі. – 1954. – №3. – С. 41–47.
2. Масальський В.І. Навчання граматики за К.Д. Ушинським // Радянська школа. – 1945. – №5–6. – С. 37–42.
3. Масальський В.І. Нариси з історії розвитку методики викладання української та російської мов у загальноосвітніх початкових і середніх школах Української РСР. – К.: Вид-во Київського університету, 1962. – 204 с.
4. Масальський В.І., Бєляєв О.М. Розвиток методики мови в радянський період // Українська мова і література в школі. – 1966. – №7. – С. 39–48.
5. Масальский В.И. Русские революционеры-демократы и К.Д. Ушинский о языке и его изучении. – К.: Изд-во Киевского государственного университета им. Т.Г. Шевченко, 1956. – 156 с.
6. Методика викладання української мови в середній школі / За ред. С.Х. Чавдарова і В.І. Масальського . – К.: Радянська школа, 1962. – 372 с.
7. Кушнірова Л.В. Дослідження В.І. Масальським історії розвитку методики української мови // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – Тернопіль: ТНПУ, 2005. – № 4. – С. 134–138.

УДК 371.14:371.214

Л.О. Лісіна
Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

МОТИВАЦІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ПРОЕКТУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядаються організаційно-педагогічні умови мотиваційної підготовки вчителя в післядипломній освіті; запропонована теоретична модель конструювання мотиваційно-цільового компонента технології підготовки вчителя до проектувальної діяльності.

This article is devoted to pedagogical conditions of teachers training in post-graduate education; the author suggests a theoretical model of construction of motivational component in the technology of teachers training to some prospective activity.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна спрямованість розвитку освіти припускає гуманізацію педагогічної взаємодії, активне перетворення педагогічних умов відповідно до індивідуальних освітніх потреб. Становлення зазначеної тенденції багато в чому залежить від здатності вчителя проектувати власну професійну діяльність на основі нових, гуманістичних принципів, конструювати новий зміст і технології освіти.

Проблема підготовки педагога, здатного конструювати власні освітні технології, стоїть, насамперед, перед системою післядипломної освіти. Це обумовлено тим, що традиційна практика вивчення теоретичних і методологічних основ подібного проектування у ВНЗ відбувається, як відомо, у логіці окремих наукових дисциплін і не сполучається з реаліями функціонування знання в різних видах практичної діяльності, крім того, зниження мотивації до педагогічної діяльності за останні 10 років – факт, який підтверджується статистикою. Порівняймо динаміку мотивів компромісного підходу до вибору педагогічної професії: 1966 р.– 44% [3, 120]; 1981 р. – 46% [9, 6]; 1996 р. – 50% [7, 152]; 2004 р. (авторське дослідження, що проводилось серед випускників фізико-математичного факультету ЗНУ) – 83%, можна зазначити, що все менше вчителів, які вибрали свою професію свідомо, приходить до школи.

Не заглиблюючись у причини цього явища, можна зауважити, що випускник, який не був умотивований на отримання педагогічної професії, – це, як правило, учитель, не зацікавлений у власному професійному зростанні і який навряд чи буде проявляти інноваційну ініціативу. Ми не

прихильники технократичного підходу, який визначає, що «підготовлені фахівці обов'язково повинні включатися у виробництво» [10, 101], але певна частина педагогів, зробивших у свій час компромісний вибір професії, можуть стати компетентними вчителями-проектувальниками власної діяльності, якщо їм допомогти усвідомити своє призначення у процесі післядипломної педагогічної освіти. Як показали наші дослідження, одна з головних психолого-педагогічних умов підготовки вчителя до діяльності з конструювання технологій – активізація у слухачів спонукальних мотивів до творчого самовираження [6, 249].

Аналіз публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Вивчення й аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє відзначити, що цій поліаспектній проблемі присвячені праці величезної кількості вчених, педагогів і практиків: О. Штейніца, О. Баймєтова, В. Ольшанського, Б. Фідлера, В. Сластьоніна та ін. (мотивація вибору педагогічної професії); Ф. Сьюпера, М. Хейвигхерста, Є. Клімова, Н. Кузьміної (мотивація як один з етапів професійного становлення); І. Зязюна, В. Кременя, Ю. Кулюткіна, В. Олійника, В. Онушкіна, Є. Павлютенкова, Н. Протасової, О. Савченко, В. Семиченка, Г. Сухобської, Т. Сущенко та ін. (особливості процесу післядипломної освіти); В. Безрукової, В. Беспалька, К. Вазіної, В. Загвязинського, В. Краєвського, Г. Селевка, Б. Ерднієва та ін. (теоретичні основи проектування окремих освітніх систем і технологій); Н. Кузьміної, О. Щербакова, І. Якиманської та ін. (психологічний аспект підготовки педагогів до проектувальної діяльності); Д. Левітеса, Е. Заїр-Бека (розробка сучасних технологій навчання педагогів); Б. Гершунського, О. Кірсанова, Н. Крилової, І. Лернера, В. Сластьоніна, Г. Соловйова й ін. (прогнозування та проектування освітніх процесів).

Однак серед множини досліджень, які спрямовані на різні аспекти формування в педагогів основ конструювання й проектування власної діяльності, проблеми конструювання освітніх технологій, що враховують одночасно мотиви стратегії досягнення мети, ще чекають на вирішення.

Метою статті є: теоретично обґрунтувати модель конструювання мотиваційно-цільового компонента технології підготовки вчителя до проектувальної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Виходячи з характеру взаємозв'язку між розвитком людини як складної природної істоти (індивіда), як продукту суспільних відносин (особистості) і як суб'єкта діяльності

(насамперед професіонала) існують найрізноманітніші співвідношення названих іпостасей у людини та їхніх конкретних проявів, якщо порівнювати між собою різних людей [5, 23 – 24]: 1) індивідуальний розвиток учителя значно випереджає його особистісний і суб'єктно-діяльнісний розвиток; 2) особистісний розвиток учителя відбувається більш інтенсивно, ніж його індивідний і суб'єктно-діяльнісний розвиток; 3) суб′єктно-діяльнісний розвиток лідирує, якщо порівняти з двома іншими іпостасями вчителя; 4) відносна відповідність темпів індивідного, особистісного й суб′єктно-діяльнісного розвитку.

Як відомо, загальне існує лише в окремому й через окреме, а кожна людина – це індивідуальність. Тому наведені варіанти співвідношення індивідного, особистісного й суб'єктно-діяльнісного розвитку досить приблизно інтегрують усе різноманіття подібних співвідношень. Своєрідність розвитку організму, зміни в особистості на ступені дорослості, формування як професіонала єдині й неповторні. Однак як логічний хід, ми використаємо це узагальнення під час мотиваційної підготовки фахівця.

За теорією компромісу Е. Гінзберга, вибір професії – це процес, що розвивається, усе відбувається не миттєво, а протягом тривалого часу. Цей процес включає в себе серію "проміжних рішень", сукупність яких і приводить до остаточного рішення [8, 440]. За теорією Д. Макгрегора, при визначених обставинах, праця сама по собі, незалежно від дій зовнішніх чинників, може стати джерелом виникнення задоволеності, тому що вона так само природна для людини, як гра й відпочинок. За наявності відповідних умов пересічна людина не тільки приймає на себе відповідальність, але й шукає її, намагаючись використати свої творчі сили для розв'язання завдань, що постають перед її організацією [2, 274].

Тому, на наш погляд, позитивна професійна мотивація вчителя може формуватися у процесі підвищення рівня професійної спрямованості, удосконалення професійної компетентності, розвитку особистісних професійно значущих якостей через протиріч між актуальним рівнем їхнього розвитку, соціальною ситуацією й провідною діяльністю. Динаміка професійного становлення фахівця підлягає загальним закономірностям психічного розвитку, наступності, гетерохронності.

Для формування мотиваційного компонента підготовки вчителів у процесі післядипломної освіти необхідно створити комплекс

організаційно-педагогічних умов: 1) підвищення рівня професійно-педагогічної компетентності викладачів Інституту післядипломної педагогічної освіти; 2) відновлення змісту післядипломної освіти й навчально-методичного комплексу; 3) реорганізація структури управління навчальним процесом зі зміною його функцій; 4) регулярне проведення моніторингових досліджень; 5) здійснення експертизи якості освітнього процесу і якості підготовки слухачів.

Створення перерахованих умов здійснюється паралельно. Однак на різних етапах цього процесу деякі з них стають пріоритетними, а інші ніби відходять на другий план, але всі ці умови повинні бути пов'язані з формуванням мотивації професійної діяльності.

Розвиток учителя, як суб'єкта проектувальної діяльності має йти шляхом вирощування в нього мети власної професійної діяльності в такій послідовності: “потреби – мотив – мета” [4, 132]. Навчання повинне об’єднувати у процесі цілепокладання змістовні й мотиваційні компоненти психолого-педагогічної освіти, а й як наслідок цього – побудова такого процесу навчання, який замкнений на досягненні однієї мети – відбувається розвиток потреб, мотивів, здібностей особистості вчителя у процесі засвоєння відповідних компонентів професійної освіти. Ми виділяємо такі принципи моделювання змісту післядипломної педагогічної освіти з мотивуючим компонентом навчального процесу: пріоритет розвивальної й мотивуючої мети освіти щодо пізнавальної; відповідність розвивальних, мотивуючих і пізнавальних цілей навчання одне одному й основним компонентам змісту педагогічної освіти; об′єднання змісту освіти й основних компонентів особистості слухача (потреби, здібності) як необхідна умова оволодіння змістом інноваційної педагогічної освіти.

На нашу думку, модель змісту мотиваційної підготовки слухача у процесі проходження курсової перепідготовки повинна ґрунтуватись на системних ідеях, мета яких – формування загального підходу, що синтезує професіографічний і особистісний підходи. Основні положення підходу під час конструювання моделі змісту мотиваційної підготовки вчителя ґрунтуються на ідеалізованій моделі освіти О. Зотова [1, 43] і теоретичної моделі конструювання змістовно-цільового компонента освітньої технології Д. Левітеса [4, 135 – 141]: 1) наявність особистісно орієнтованого та професійного компонентів (можливість впливу як на ефективність професійного зростання, так і на всебічний розвиток

особистості); 2) інтеграція як механізм взаємодії складових моделі та забезпечення їх єдності (об'єднання психолого-педагогічних дисциплін у блоки й інтегровані курси, які орієнтують на професійну діяльність); 3) прогностичність моделі (перспективні вимоги до підготовки вчителя відповідно до майбутніх потреб суспільства); 4) динамічність структури моделі змісту мотиваційної підготовки вчителя (оновлення змісту відповідно до змін у суспільстві, науці, на практиці); 5) діагностичність моделі (можливість оцінити якість моделі формування мотивації вчителя на всіх етапах її побудови та впровадження).

Конструювання моделі мотиваційної підготовки вчителя доцільно поділити на чотири етапи:

- виділення інваріантної (державна складова – обов'язковий обсяг і рівень знань, умінь і навичок, потрібних для всебічного розвитку особистості вчителя) і варіативної (галузева складова – вибірковий обсяг предметів спецкурсу й слухача; її мета – урахування регіональних умов і сприяння мотивації вчителя) частин у змісті післядипломної педагогічної освіти;
- визначення особливостей підготовки кожного вчителя (діагностування слухачів і відповідне цим визначення знань, умінь і навичок, потрібних для професійного становлення вчителя, формуванню яких потрібно приділити більше уваги; визначення напрямів варіативної частини змісту підготовки вчителя);
- структурування моделі мотиваційної підготовки вчителя за блоками: загальноосвітні, професійний (психолого-педагогічний і методичний цикли, у яких може бути закладено 25% мотиваційних занять) і спеціальний (залежить від потреб, це може бути 100%-ий – мотиваційний тренінг, заняття з саморегуляції тощо); у кожному циклі – вимоги до сформованості особистісних якостей, а також діагностичні характеристики за цими вимогами;
- апробація та корекція моделі (аналіз стажування педагогів).

Подібні моделі доцільно оцінювати за змістовно-проектувальними критеріями (теоретичне обґрунтування, зміст і структура) та результативними (якість упровадження). Таким чином, модель змісту мотиваційної підготовки педагога пояснює і фіксує в загальних рисах уявлення про теоретичну концепцію, склад і структуру мотивації фахівців у післядипломному педагогічному закладі освіти взагалі й дає змогу

певною мірою теоретично обґрунтувати, побудувати навчальний план підготовки слухача з урахуванням мотиваційного компонента.

На наш погляд, найбільш доцільними стратегіями навчання педагогів проектувальної діяльності є емотивна (акцентується емоційна привабливість самого процесу проектної діяльності; результат – емоційна привабливість практичної педагогіки, що освоюється) і когнітивна (повернена до проблемних питань, обговоренню й моделюванню педагогічних ситуацій, рефлексії реального й модельного досвіду; результат – становлення творчого педагогічного мислення).

Висновки і перспективи подальших досліджень. На основі вищевикладеного й з урахуванням того, що: 1) педагогічне проектування – це діяльність суб'єктів освіти, спрямована на конструювання моделей перетворення педагогічної дійсності, у якій виділяють три щабля: моделювання, проектування, конструювання [5, 139]; 2) мотивація – це динамічний процес [2]; ми пропонуємо теоретичну модель конструювання мотиваційно-цільового компонента технології підготовки вчителя до проектувальної діяльності, що такі структурні складові:

1) вивчення мотиваційних установок до проектувальної діяльності:

- емоційний компонент, що виражається в педагогічній диспозиції – емоційна схильність до сприйняття творчої діяльності, що пов'язане з її оцінкою;
- раціональний компонент, що виражається в педагогічних перевагах – усвідомлене відношення до проектувальної діяльності;
- ціннісний компонент, що виражається в педагогічних орієнтаціях, перевагах, що переломлені через систему засвоєних цінностей.

2) вивчення пізнавальних запитів, психологічних особливостей особистості слухача;

3) аналіз співвідношення мотиваційних установок слухачів та їх особистісних особливостей для виявлення тих, хто вибрав професію компромісно, але має неусвідомлені творчі педагогічні задатки й схильності;

4) побудова кожним викладачем психолого-педагогічних, методичних дисциплін системи цілей розвитку мотиваційної складової особистості слухача засобами навчального предмета на основі проведеної діагностики;

5) побудова системи пізнавально-мотиваційних цілей, виходячи з можливостей навчального предмета й результатів попереднього етапу моделювання;

6) відбір змісту освіти на рівні навчального предмета з метою формування проектної культури слухачів; перевага ситуацій, що припускають особистісну відповідальність за успіх, виправданий ризик і уникнення автоматизовано-стандартних і випадкових ситуацій, а також ситуацій із чітко регламентованою диспозицією, у яких немає можливостей для прояву особистісної ініціативи й творчості; перевага ситуацій зі зворотним зв'язком про результати діяльності);

7) відбір навчального матеріалу, спрямованого на "вирощування" потреб, мотивів, "Я-цілей", що сприяє спрямованості на проектну діяльність;

8) становлення авторських програм, коректування діючих програм, складання технологічних карт з окремих розділів психології й педагогіки з урахуванням мотиваційного компонента навчання проектної діяльності.

Урахування мотиваційних тенденцій учителів у процесі перепідготовки сприятиме формуванню у слухачів свідомого ставлення до свого професійного становлення, а й як наслідок – прагнення до підвищення професійної компетентності, одним із показників якої є здатність до проектувальної діяльності.

Перспективою розвитку ідей дослідження ми вбачаємо розробку програм факультативів мотиваційного змісту, системи мотиваційних тренінгів для слухачів Інститутів післядипломної педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зотов А.Ф. Идеализирования модель как основа научной теории / Вопр. повышения эффективности теорет. исследований в пед. науке. – М., 1976. – 142 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
3. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1967. – 183 с.
4. Левитес Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 320 с.
5. Лісіна Л.О. Технології навчання вчителів у післядипломній освіті. – Запоріжжя: Диво, 2007. – 198 с.
6. Лісіна Л.О. Психолого-педагогічні умови підготовки вчителів до конструювання навчальних технологій // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: Зб. наук. пр. – Вип. 44. Запоріжжя, 2007. – С. 241 – 250.
7. Токар Н.Ф. Динамика мотивації в процесі професійної підготовки // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С. 151 – 154.
8. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
9. Професійна підготовка студентів педагогічного інституту / За ред. В.О. Юматова,

З.В. Голєвої, Ю.А. Гапона. – Київ: Вища школа, 1981. – 184 с.
10. Рачков В.П. Техника и ее роль в судьбах человечества. – Свердловск, 1991. – 168 с.

УДК 371.4 (045)

Л.А. Машкіна
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА А.С. МАКАРЕНКА У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ РЕАЛІЙ

У статті розкрито основні аспекти педагогічної спадщини А.С. Макаренка в контексті сучасних освітніх реалій. Зокрема, зосереджено увагу на основних напрямах організації колективу, всебічному розвитку особистості, вихованні дітей у сім'ї.

The basic aspects of the pedagogical heritage of A.S. Makarenko within the context of modern educational realities are revealed in the article. In particular, the attention is paid to the main directions of the collective body's organization, thorough development of a personality, children's upbringing in the family.

Постановка проблеми. Освіта в сучасних умовах є могутнім чинником розвитку духовної культури українського народу, відтворенням інтелектуальних і продуктивних сил суспільства, запорукою громадянського миру і майбутніх успіхів у зміцненні й утвердженні авторитету України як суверенної, незалежної, демократичної, соціальної та правової держави – повноправного члена європейської та світової спільноти. Освіта і майбутнє – два ключові аспекти, з позиції яких слід розглядати стан справ, що склався в галузі дошкільної, загальної середньої освіти, та визначити її перспективи.

Радикальні зміни, що відбуваються в Українській державі, спричинені ними гуманістичні й демократичні зрушення у світогляді, ідеології, науці та культурі, зумовлюють необхідність вивчення та впровадження у навчально-виховний процес прогресивних ідей наших попередників, зокрема відомих педагогів і психологів. Одним з важливих джерел розв'язання нових освітньо-виховних завдань є історико-педагогічний аналіз теорії та практики виховання підростаючого покоління. Це зумовило потребу звернутися до педагогічної спадщини А.С. Макаренка у пошуку шляхів розв'язання сучасних освітніх проблем. Прогресивні ідеї відомого педагога потребують переосмислення та висвітлення у контексті сучасних культурно-освітніх змін.

Дослідженням педагогічної спадщини А.С. Макаренка займалась велика кількість учених, які аналізували різні аспекти його виховної

системи, творчої та практичної діяльності (Г. Журавський, І. Зязюн, В. Кумарін, М. Красовицький, М. Ніжинський, М. Ярмаченко й ін). Його педагогічні ідеї стали предметом дослідження таких відомих зарубіжних науковців, як Б. Бейкер (США), Дж. Данстен (Великобританія), Г. Хілліг (Німеччина) та ін. Вони підтримували актуальність і світове значення його ідей. Серед низки досліджень ми виокремили питання щодо аналізу спадщини А.С. Макаренка з позицій сучасності, в умовах демократичної освіти в Україні.

Мета статті – висвітлити основні аспекти педагогічної спадщини А.С. Макаренка в контексті сучасних освітніх реалій.

Виклад основного матеріалу. Антон Семенович Макаренко (1888 – 1939) – педагог, письменник. Народився в м. Білопіллі Сумського повіту Харківської губернії в сім'ї робітника-залізничника. Після закінчення Кременчуцького училища працював учителем у Крюківському, а потім Долинському (на Херсонщині) училищі. З 1914 р. навчався в Полтавському вчительському інституті, який закінчив у 1917 р., отримавши золоту медаль за твір "Криза сучасної педагогіки". У 1919 р. переїхав до Полтави, де завідував початковою, а потім семирічною трудовою школою, працював у Полтавському губернському відділі народної освіти. У 1920 р. в с. Ковалівці поблизу Полтави організував трудову колонію для неповнолітніх правопорушників і завідував нею. З 1928 по 1935 р. керував трудовою комуною ім. Ф.Е. Дзержинського в Харкові, де було випробувано високоефективну систему виховання. З 1935 р. – заступник начальника відділу дитячих колоній НКВС, а з 1937 р. цілком поринув у громадсько-педагогічну та літературну діяльність.

А.С. Макаренко залишив багату педагогічну спадщину – понад 150 творів (романи, повісті, оповідання, п'єси, сценарії, науково-публіцистичні статті). Свій досвід і педагогічні погляди виклав у творах: "Марш 30-го року" (1932), "Педагогічна поема" (1938), "Прапори на баштах" (1938), "Книга для батьків", "Методи виховання" (1937) та ін.

Він увійшов у класичну сучасну педагогіку як новатор інтенсивної педагогіки, один із засновників теорії та методики колективного виховання. Ефективний шлях до виховання вбачав у створенні таких умов, коли вихованці є водночас і вихователями, тому виховував через життя, роботу, прагнення колективу. Наполягаючи на необхідності авторитетності, високої культури, працездатності вчителів, виступав проти надмірності педагогічного персоналу, яка сковує можливості участі самих

учнів у виховному процесі, тобто не дає їм змоги бути не тільки об'єктом, але й суб'єктом виховання [7].

Дослідники наукової спадщини А.С. Макаренка цілком справедливо зауважують, що проблема загального формування особистісних якостей була центральною у практично-пошуковій діяльності Макаренка-педагога. Він довів, що суспільна значущість кожного окремого індивіда у структурі цілісної людської спільності визначається насамперед тим, наскільки він здатний плідно долучитися до суспільно-політичного й соціально-економічного життя та як він підготовлений своїм соціумом до цього процесу. Величезну увагу А.С. Макаренко приділяв проблемам розвитку особистості в колективі: "Досвід колективного життя є не тільки досвідом сусідства з іншими людьми, а й дуже складним досвідом доцільних колективних спрямувань, серед яких найзначніше місце займають принципи розпорядження, обговорення, підпорядкування більшості, підпорядкування товариша товаришу, відповідальності й узгодженості" [4, 20].

Розвиток індивідуальності А.С. Макаренко пов'язував не тільки зі здібностями людини, але і з темпераментом, і з рисами характеру. Тому А.С. Макаренко зауважував, що мета індивідуального виховання полягає у визначенні перспектив розвитку здібностей людини, формування її характеру.

Основоположним принципом педагогічної системи А.С. Макаренка є принцип виховання в колективі. Колектив, на його думку – універсальний метод виховання, який є загальним і єдиним, але в той же час дає можливість окремій особистості розвивати свої здібності, зберігати свою індивідуальність, йти вперед по лініях своїх нахилів. Педагог розробив і апробував методику колективістського виховання, технологію її втілення. Він підкреслював: "Колектив – це соціальний живий організм, який через те і організм, що він має органи, що там є повноваження, співвідношення частин, взаємозалежність, а якщо нічого цього немає, то немає і колективу, а є просто юрба або зборище" [4, 213].

Думки А.С. Макаренка про головні напрями організації колективу містять у собі різноманітні аспекти діяльності й багатосторонній вплив на особистість вихованця.

Педагог вважав, що члени колективу повинні добиватися всестороннього підвищення його політичного і культурного рівня, регулювати товариські взаємини, привчати дітей розв'язувати конфлікти

без сварок і бійок, рішуче боротися з найменшими спробами насильства старших або більш сильних над молодшими і слабшими.

Антон Семенович відзначав, що кожний член колективу щоденно повинен проявляти себе в праці, а тому особливим завданням активу є виховання у кожного поваги до праці, до відпочинку і занять інших. Це виховання передбачає не тільки засвоєння правильних уявлень, а й вироблення правильних звичок. Зазначених вимог обов'язково потрібно дотримуватись і у процесі шкільних занять [1].

Формою суспільного благополуччя людей, на думку А.С. Макаренка, є дисципліна. Такою вона може бути тільки в тому випадку, якщо будується за системою активізації особистості в найрізноманітніших галузях трудового і громадського життя. Отже, дисциплінованість – результат виховного процесу в цілому, результат насамперед зусиль самого колективу дітей, що проявляються в усіх сферах його життя. Але для того, щоб дисципліна сприймалася як явище моральне і політичне, у кожному колективі дітей слід пояснювати її необхідність, забезпечувати отримання доцільного, точного режиму. Покарання, спрямовані на зміцнення дисципліни, повинні головним чином впливати на колектив і мати форму морального осуду [6].

Видатний педагог відзначав, що громадська думка – регулятор поведінки учнів. Для людей загальні збори є вищим органом, який відбиває громадську думку колективу. Тому дитячим загальним зборам слід приділити велику увагу. Для формування особистості вони матимуть особливу цінність, коли предметом їх обговорення будуть щоденні справи і перспективні лінії розвитку закладу, які зв'язують вихованців із загальнонародними інтересами. Розвиток перспективи закладу в цілому і в кожної дитині зокрема слід нерозривно пов'язувати зі стилем роботи в колективі.

А.С. Макаренко вважав, що кожний дитячий заклад повинен мати свій стиль і тон, а нормальний тон може бути тільки один – життєрадісність, спокійна ділова обстановка, що виключає постійну галасливу бурхливість. Мажор, бадьорість колективу забезпечуються його злагодженістю й організованістю, крім того, єдністю, активністю людей і водночас умінням гальмувати себе, коли потрібно. Особливою формою гальмування є ввічливість, яку потрібно всіляко рекомендувати вихованцям [3].

Таким чином, у процесі різноманітної діяльності колективу кожний

його член розвиває в собі потребу бути уважним до інтересів інших людей, потребу високої моральності, тобто бажання збагачувати духовне життя.

За переконаннями А.С. Макаренка, педагогічна наука і практика постійно має орієнтуватися на "завтрашній день", прогнозувати і проектувати якості нової людини, випереджати суспільні запити на "людську творчість". Свої міркування щодо цього він сконцентрував у змістовому наповненні авторської ідеї "випереджаючого виховання", реалізація якого забезпечується через систему перспективних ліній у вихованні й розвитку окремого індивіда та людського соціуму й передбачає наявність знань, а також умінь, навичок і трудових орієнтацій після закінчення навчання [6].

Формуючи колектив, виховуючи особистість у колективі, потрібно дбати, щоб перспектива окремої особи збігалася певною мірою з перспективою колективу. За визначенням А.С. Макаренка, перспектива може бути близька, середня і далека. Майстерність вихователя у формуванні колективу має виявлятися в організації системи перспективних ліній з урахуванням можливостей членів колективу, реальних соціальних обставин. У процесі організації перспектив варто дотримуватись таких вимог:

- перспектива має бути зримою і реальною;
- необхідно передбачати, щоб перспектива була доступною і посильною для досягнення;
- слід постійно стимулювати і заохочувати діяльність колективу і його членів у їхніх зусиллях, спрямованих на досягнення перспективи [5, 69].

Особливе місце в педагогічній теорії і практиці А. Макаренка посідає трудове виховання дітей і молоді. У його системі виховання трудова діяльність була стрижневою. Праця матиме виховне значення лише за умови, якщо вона органічно пов'язана з моральним, естетичним, політехнічним, фізичним та іншими аспектами виховання. У трудовому вихованні, на його думку, мають бути дві нерозривні сторони: по-перше, у процесі праці виховувати в учнів любов до неї; по-друге, формувати в них уміння і навички працювати. Виховний вплив праці можливий тільки тоді, коли вона посильна, результативна, має творчий характер, осмислена, колективна, педагогічно доцільна.

Великого значення А. Макаренко надавав естетичному вихованню учнів, вважаючи, що прагнення до прекрасного закладено в людині від природи. Засобами естетичного виховання він вважав красу природи, пісні,

музику, образотворче мистецтво, художню літературу, кіно, театр, чистоту й охайність у всьому, розкішну шкільну садибу, приємне навколишнє оточення, естетичне оформлення класних кімнат, гарний одяг, естетику взаємовідносин у колективі тощо [3].

У своїх творах (“Педагогічна поема”, “Прапори на баштах”) яскраво показав значення фізичного виховання у всебічному розвитку особистості. Шляхами фізичного загартування він вважав створення відповідних санітарно-гігієнічних умов, дотримання правильного режиму життя, використання природних чинників, правильний режим харчування, добру організацію відпочинку, широку програму фізичного виховання (гімнастика, акробатика, теніс, волейбол, футбол, верхова їзда, парашутний спорт, стрілецька справа, лижний і водний спорт тощо).

Значну увагу А. Макаренко приділяв проблемам педагогічної майстерності. На його думку, педагог-вихователь повинен відповідати певним вимогам: бути патріотом своєї батьківщини; мати гарну загальноосвітню, професійну і педагогічну підготовку; бути ініціативним, активним, енергійним і життєрадісним, гуманним і чуйним товаришем і другом, вимогливим до себе й вихованців; працювати творчо; уміти аналізувати свою роботу і вивчати досвід роботи товаришів; мати педагогічний такт. Для того, щоб стати хорошим педагогом, потрібно багато працювати над собою [6].

Особливе місце у вихованні дітей А.С. Макаренко відводив сім’ї. Це було зумовлено тим, що йому довелося перевиховувати підлітків, яким бракувало сімейного виховання. На проблему родинного виховання педагог-практик дивився із загальнодержавних, загальнонародних позицій. “Виховання дітей, – стверджував він, – найважливіша галузь нашого життя. Наші діти – це майбутні громадяни нашої країни і громадяни світу. Вони творитимуть історію ... Правильне виховання – це наша щаслива старість, погане виховання – це наше майбутнє горе, це – наші сльози, це – наша провина перед іншими людьми, перед усією країною” [5, 335].

Думка А.С. Макаренка про важливість родинного виховання не втратила актуальності й на початку XXI століття. Вона ще більш загострилась у час, коли сімейне виховання часто замінюється громадським. Таким чином порушується пріоритетність родинного виховання, яка складалася тисячоліттями в усіх народів світу. Вилучення з виховної системи або недооцінення цього виховання веде до руйнування

морально-духовних засад нації. Отже, постає національна, загальнодержавна проблема піднесення системи родинного виховання.

На думку А.С. Макаренка, необхідними умовами правильного виховання дітей є "повна сім'я" як виховний колектив; гарні взаємини між батьком і матір'ю, приклад батьків для дітей у всьому, правильні стосунки між батьками й дітьми, чіткий і строгий режим життя, правильно організована трудова діяльність членів сім'ї. "Книга для батьків" є своєрідною енциклопедією сімейного виховання [2].

Він наголошував на проблемах сім'ї та школи, вихованні дітей у сім'ї, відповідальності сім'ї за виховання дітей. На його думку, необхідними умовами правильного виховання дітей є "повна сім'я", добрі взаємини між батьком і матір'ю, приклад в усьому батьків для дітей, правильні взаємини між батьками і дітьми, чіткий і строгий режим життя і правильно організована діяльність членів сім'ї. Надаючи великого значення у вихованні дітей розумному батьківському авторитетові, гостро критикував його "фальшиві типи": авторитет придушення (покарання дітей за будь-яку провину); авторитет віддалі (між батьками і дітьми немає нічого спільного); авторитет чванства (батьки вихваляють себе і недооцінюють інших людей); авторитет педантизму (батьки – бюрократи і формалісти – усе забороняють дітям); авторитет резонерства (батьки надокучають дітям частими і зайвими повчаннями); авторитет дружби (між батьками і дітьми існує панібратство); авторитет підкупу (слухняність дітей купується подарунками й обіцянками батьків) [2].

На думку А. Макаренка батьки, які по-справжньому люблять дітей, усвідомлюють свою місію, намагаються здобути визнання в очах дитини своєю мудрістю, людськими чеснотами, зацікавленим, добрим, обґрунтовано вимогливим ставленням до неї, до себе, інших людей. Важливо, щоб дитина, спостерігаючи за своїми батьками, сама високо оцінила їх, виявила прагнення бути подібною на них.

Глибоке вивчення педагогічної спадщини А. Макаренка, уникнення "вишукувань" недоліків у ній, творче використання цілісних ідей може дати неабияку користь для вдосконалення навчально-виховного процесу сучасної української школи.

Антон Макаренко збагатив вітчизняну педагогіку новими ідеями, які практично реалізував у власній виховній роботі. Його педагогічна спадщина пронизана почуттям відповідальності за майбутнє молодого покоління. Вона має принципове значення для розвитку теорії та практики

світової й вітчизняної педагогіки.

Відкриття Антона Макаренка в педагогіці випередили свій час. Його ідеї та рекомендації в галузі виховання мали цінність у період становлення педагогіки як науки та розвитку практики суспільного виховання. Вони не втратили свого значення й нині.

Висновки. Педагогічна теорія і практика видатного педагога-новатора А.С. Макаренка має тісний зв'язок з особистісно орієнтованою системою освіти в Україні. Серцевину створеної ним педагогічної системи становлять теоретичні основи методики формування дитячого колективу, який є засобом удосконалення особистості. Саме через колектив можна створити оптимальні умови для її виховання, самоствердження, саморозвитку. Сучасні освітні реалії та педагогічна спадщина А.С. Макаренка мають єдині позиції. Це визнання самоцінності й неповторності особистості, створення умов для реалізації її природних сил, суб'єкт-суб'єктні стосунки педагога та вихованця.

Незважаючи на окремі публікації, що містять негативні оцінки ідей А.С. Макаренка, у багатьох країнах світу видаються його твори, вивчається його педагогічна система. Зокрема, у Марбурзькому університеті (Німечинна) створено спеціальну лабораторію з вивчення життя і діяльності А.С. Макаренка, у Бермінгемському університеті (Великобританія) досліджують його спадщину тощо.

Основні положення великого педагога про колектив, трудове виховання, гуманістичні цінності, сімейне виховання досліджувались і втілювались у практику багатьма українськими науковцями (Л. Артемова, З. Борисова, О. Кононко, В. Кузьменко, М. Машовець та ін.).

Спадщина А.С. Макаренка спрямована в майбутнє і вона може з успіхом застосовуватись у сучасних умовах модернізації освіти в Україні.

Ця стаття не претендує на всебічний розгляд основних аспектів спадщини А.С. Макаренка в контексті сучасних освітніх реалій. Низка питань потребує подальших наукових розвідок, зокрема використання його педагогічних ідей в галузі дошкільної та початкової шкільної освіти, родинної педагогіки й ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т.: Історія української педагогіки. – К.: ІЗМН МО України, 1998. – С. 285 – 291.
2. Макаренко А.С. Книга для батьків. – К.: Рад. школа, 1972 – 332 с.
3. Макаренко А.С. Методика воспитательной работы. – К.: Рад. шк., 1990. – 366 с.
4. Макаренко А.С. Методика організації виховного процесу. Твори: У 7 т. – К.: Рад.

школа, 1954. – Т. 5. – С. 9 – 109.
5. Макаренко А.С. Твори: В 7 т. – К.: Рад. школа, 1954. – Т. 4.
6. Нежинский А.П. А.С. Макаренко и педагогика школы. – К.: Рад. школа, 1976. – 260 с.
7. Ярмаченко Н.Д. Педагогическая деятельность и творческое наследие А.С. Макаренко – К.: Рад. шк., 1989. – 191 с.

УДК 378:37.032

В.В. Орел
НТУ «ХПІ» м. Харків

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ

У статті розглядається питання виховання студентів за допомогою особистісно орієнтованого підходу, зосереджується увага на необхідності створення комфортних і безпечних умов її розвитку, реалізації природних потенціалів. Цей метод допомагає позитивно впливати на свідомість молоді, коли потрібно не просто передавати знання, але формувати мотивацію до певного способу життя та моральної поведінки.

The article is devoted to a question of students education with the help of personality focused approach which puts forward the person in the center of educational system, accenting attention to necessities of creation of comfortable and safe conditions of his development and realization his natural potentials. This pedagogical method helps to influence positively upon consciousness of youth at formation of valuable reference points.

Постановка проблеми. Одним із важливих принципів, що покладений в основу сучасного навчання і виховання особистості, зокрема й щодо формування в неї загальної культури, є особистісно орієнтований підхід, який висуває у центр виховної системи особистість, зосереджуючи увагу на необхідності створення комфортних, безконфліктних і безпечних умов для її розвитку, реалізації природних потенціалів. Особистість тут не тільки суб'єкт виховання, але й пріоритетний суб'єкт, який є метою виховної системи, а не засобом досягнення якоїсь іншої мети (що спостерігається в авторитарних і дидактико-центричних технологіях).

Актуальність дослідження. Висуваючи у центр уваги особистість, яка прагне максимальної реалізації своїх можливостей, відкрита для сприйняття нового досвіду, спроможна на усвідомлений і відповідальний вибір у різних життєвих ситуаціях, особистісно орієнтований підхід головною метою виховання проголошує набуття особистістю таких якостей, які б забезпечували вирішення цих проблем. Такі принципи орієнтують на формування особистості, її розвиток не відповідно до якогось зразка чи чийогось замовлення, а відповідно до природних

здібностей. У цьому полягає їх відмінність від властивої традиційній технології формалізованої передачі вихованцеві знань і соціальних норм.

Метою статті є висвітлити питання виховання особистості студента за допомогою особистісно орієнтованого підходу, акцентуючи увагу на необхідності створення комфортних і безпечних умов її розвитку, реалізації її природних потенціалів.

Концептуальні й методичні передумови та окремі аспекти особистісного підходу відображені у працях, присвячених дослідженням особистості як у зарубіжній, так і у вітчизняній психології. З-поміж авторів можна назвати К. Абульханову-Славську, Б. Ананьєва, О. Асмолова, І. Беха, Л. Божович, Й. Боришевського, Л. Виготського, В. Давидова, У. Джеймса, П. Жане, Г. Костюка, М. Ланге, О. Леонтьєва, Ф. Лерша, А. Маслоу, В. Мерліна, В. Моляко, Г. Олпорта, П. Пелеха, К. Платонова, В. Рибалка, К. Роджерса, С. Рубінштейна, І. Сікорського, Е. Шпрангера, В. Штерна, І. Якиманську та ін.

Особистісно орієнтований підхід бере свої витоки з гуманістичної теорії, що розглядає дитину як цілісну особистість, яка постійно прагне самоздійснення. Провідними засадами тут є самоцінність особистості, глибока повага та емпатія до неї, врахування її індивідуальності. На переконання психологів гуманістичного напряму, ядро будь-якої особистості становить позитивний початок, що проявляється в потязі людини до зростання, розвитку, самоактуалізації.

Д. Бєлухін, відстоюючи важливість особистісного підходу, зазначав, що він дає змогу долати однобічність уявлення про те, що психіка людини розвивається тільки мірою засвоєння надбань людства. Особистість також розвивається і у процесі перетворення суб'єктом дійсності, що його оточує [1].

Виклад основного матеріалу. Значний внесок у становлення особистісного підходу зробив К. Платонов, який уважав, що такий підхід означає «не будь-яке вивчення особистості, а тільки таке, коли через особистість як через ціле пізнаються її елементи та зв'язки цих елементів як між собою, так і з цілісною особистістю». При цьому особистість розуміється «як воєдино пов'язана сукупність внутрішніх умов, якими є структура її властивостей та якостей, через які заломлюються всі зовнішні дії» [6].

Цікаві думки щодо означеного питання знаходимо в О. Вишневського. Порівнюючи традиційні й сучасні підходи до виховання

молодого покоління, він зазначає, що контроль ззовні, страх покарання тощо можуть змушувати людину підкорятися власній волі, виявляючи певні риси людини «вихованої». Проте стереотипи поведінки, сформовані в умовах страху, «швидко і легко розпадаються, як тільки перестають діяти зовнішні чинники, на які вона запрограмована». Отже, коли виховання передбачає лише знання моралі, контроль за поведінкою та загрозу покарання, воно «не може вважатися надійним за умов свободи» [3].

Формулюючи основні підходи до побудови процесу виховання, О. Вишневський відзначає, що сучасна педагогіка має ґрунтуватися на засадах співробітництва. Такі відносини «виключають владу вчителя над учнем. Вихованець разом з вихователем ідуть до спільної мети. Ніхто тут не панує». І хоча не «кожен учитель має достатній запас любові до дітей, але кожен може побудувати навчально-виховний процес так, щоб дитина відчувала себе істотою вільною, діючою, непідвладною». Головний вплив на рішення людини щодо способу поведінки в конкретному випадку повинен робити «її досвід і світогляд, її віра ... в ідеали і цінності, її сумління і розуміння різниці між Добром і Злом» [3, 83]. Особистісно орієнтований підхід за цих умов полягає в тому, що виховання трактується як частина процесу самостановлення особи і самопристосування її до зовнішнього середовища. Дитина «є суб'єктом виховання». А це означає, що «вона змушена формувати для себе систему орієнтації та саморегуляції, а тому процес виховання у своїй основі є самовихованням» [3, 16].

Цікавим і таким, що заслуговує на увагу, є підхід до розгляду сутності особистісно орієнтованих технологій, запропонований І. Бехом. Ураховуючи своєрідність процесу виховання, учений зазначає, що відмінність між традиційними методами та означеним типом технологій полягає в тому, що останні передбачають наявність високого ступеня наукоємності, урахування сучасних досягнень педагогічної і психологічної теорії. Особистісно орієнтовані виховні технології характеризуються низьким коефіцієнтом невизначеності в орієнтовній, виконавській і результатуючій частинах, «це своєрідні проекти щодо виховних цілей і щодо педагогічних засобів їх досягнення» [2].

Якщо звернутися до вказаних вище аспектів подання педагогічних технологій, то можна зробити висновок, що І. Бех досліджує перший з них – науковий, тобто розглядає особистісно орієнтовані технології як частину педагогічної науки. Застосовуючи термін «виховні технології», учений тим самим окреслює пріоритетні напрями застосування виділеної ним групи

технологій, визначає їх методологічну основу, формулює вихідні принципи функціонування, сукупність яких становить її конкретизацію. До них, на його думку, відносяться такі, як:

1. Принцип цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій.

Виховна ситуація трактується як соціальні умови, коли дитина (студент) у взаєминах із дорослим (викладачем) засвоює соціальні норми поведінки. Цей принцип передбачає демонстрацію конкретного вчинку, що сприяє закріпленню моральних норм у свідомості суб'єкта через емоційне переживання ним певних подій і спонукає дитину до відповідних дій як прояву її самостійного вибору, а не примусу чи вимоги з боку дорослого.

2. Принцип особистісно розвивального спілкування.

Цей принцип передбачає рівноправне спілкування дорослого і дитини в умовах співпраці на основі переконування. Його введення обумовлено необхідністю передачі вихованцеві інформації, якою вихователь володіє унаслідок більш високого психосоціального розвитку, досвіду, обсягу знань тощо.

3. Принцип використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості.

Суб'єкт-суб'єктні відносини між вихователем і вихованцем передбачають наявність уміння розуміти і приймати точку зору іншої людини. Саме на основі співпереживання здійснюється формування моральної поведінки, не орієнтованої на зовнішнє підкріплення. Багаторазові переживання, самовідчуття емоційних реакцій дозволяють дитині краще зрозуміти і врахувати емоційний стан вихователя, а в подальшому переносити їх і на інших людей, на конкретні способи поведінки, що закріплюються у відповідних етичних поняттях.

4. Принцип систематичного аналізу вихованцем власних і чужих вчинків.

Результатом процесу морального виховання є сформованість у вихованця сукупності поведінкових дій. Зіштовхуючись у житті з іншими формами поведінки, дитина повинна вміти сприймати й аналізувати результати власних і чужих вчинків. Це допомагає їй краще усвідомлювати моральні норми, позитивно позначається як на виробленні навичок поведінки, так і на подоланні миттєвих прагнень, станів, бажань [2].

Виходячи із сутності особистісно орієнтованих технологій, вибір саме цих принципів є цілком слушним та обґрунтованим. Зміст кожного з

них дозволяє зрозуміти основні підходи, яких слід дотримуватися під час розробки конкретної педагогічної технології зазначеного спрямування.

Особистісно орієнтовані технології в жодному разі не позбавляють педагогіку елементу мистецтва та інтуїції, не приводить до засилля шаблонів, а, навпаки, стимулюють широке, вільне педагогічне варіювання на основі знання законів розвитку особистості. Такі технології створюють сприятливі умови для життєвого самовизначення вихованців. А це означає розкриття світу людських взаємин у всій їх складності й суперечності, виокремленення тих моделей взаємодії між людьми, які можуть вести до успіху.

На необхідності запровадження особистісно орієнтованого підходу зосереджується увага у працях І. Кона, на думку якого, такий підхід – це не просто врахування індивідуальних особливостей людей, за якими вони відрізняються один від одного, «це передусім послідовне завжди і в усьому ставлення до кожного з них як до особистості, як до відповідального і самоусвідомлюваного суб'єкта діяльності» [4].

В. Рибалка розглядає особистісний підхід як «сукупність концептуальних уявлень, принципів, цільових установок, орієнтацій, методико-психодіагностичних та психодидактичних засобів, що сприяють більш глибокому і повноцінному баченню, розумінню особистості і, на цій основі, – її гармонійному вихованню і самовихованню..» [7]. Наголошуючи на необхідності дослідження і впровадження особистісного підходу в практику виховання, учений розглядає й деякі базові аспекти цієї проблеми. Він, зокрема, зазначає, що «особистісний підхід має базуватись на цілісному науковому уявленні про особистість та концептуальному розумінні її психологічної структури», що має важливе значення для «адекватного розуміння природи особистості дитини, подолання однобічності, характерної для її розвитку в умовах традиційного навчально-виховного процесу, для формування повноцінного ставлення до особистості та для встановлення розвиваючих взаємовідносин між учителем і учнем» [7].

Щодо іншого виділеного В. Рибалкою аспекту, то він стосується методичного забезпечення особистісного підходу, під яким учений розуміє «пізнання не окремих властивостей особистості, а їх взаємозв'язок, їх достатньо репрезентативну цілісну сукупність», обґрунтовуючи це тим, що «саме таке поєднання психічних властивостей утворює своєрідність особистості дитини» [7].

Висновки. Таким чином, розгортання виховного процесу на основі особистісно орієнтованого підходу, який можна вважати фундаментом для особистісно орієнтованих технологій, не може відбуватися без звернення студента до самого себе. Вказані технології мають на меті навчити особистість осмислювати свої спонуки, прогнозувати наслідки власних дій і вчинків як для самої себе, так і для оточуючих її людей, узгоджувати цілі власної поведінки із засобами їх досягнення. Звертаючись до технологій особистісної орієнтації, необхідно застосовувати такі методи і засоби виховання, які відповідали б індивідуальним особливостям кожного студента, розвивали їх у напрямі набуття культурного досвіду, самовдосконалення як культурної, само поцінованої особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики: Курс лекций. – Москва-Воронеж, 1996. – Ч. 1.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К., 1998.
3. Вишневський О.С. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. – Л.: Львівський обласний науково-методичний інститут освіти; Львівське обласне педагогічне товариство ім. Г. Ващенка, 1996. – С. 36.
4. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М., 1980. – С. 179.
5. Мачеевич С.С. Культура личности – сущность и структура (Подход к системному анализу) // Культура и гуманизм. – М.: Изд-во АПН ЦК КПСС, 1991. – С. 3 – 20.
6. Платонов К.К. Личностный подход как принцип психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии / Отв. ред. Г.В. Шорохова. – М.: Наука, 1969. – С. 190 – 217.
7. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників. - К., 1998. – с. 12.

УДК 378.14:78

О.А. Піхтар
Миколаївська філія
Київського національного
університету культури мистецтв

ОСОБИСТІСНА ОРІЄНТАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК НЕОБХІДНИЙ ЧИННИК АКТИВІЗАЦІЇ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МУЗИКАНТІВ-ВИКОНАВЦІВ

У статті розглядається особистісна орієнтація процесу фахової підготовки музикантів-виконавців у системі вищої мистецької освіти як важливий чинник активізації та розвитку їхнього музичного мислення. Проектування навчального процесу з урахуванням закономірностей розвитку та саморозвитку особистості створює сприятливі умови для самореалізації творчого потенціалу студентів.

The person-orientated process of the musicians-performers' special training in the system of the higher artistic education as the most important factor of activization and development of their musical training is considered in the article. Bearing in mind the

tendencies of the development and self-development of the personality while organizing his/her tuition process creates favorable conditions for better realization of the creative potential of the students.

Постановка проблеми. Концепція модернізації національної вищої освіти передбачає перехід до гуманістичних форм спілкування і нових типів мислення, зміну цінностей та орієнтирів у напрямку самовираження й творчої самореалізації особистості. Особливої ваги у фаховій підготовці студентів мистецьких вищих навчальних закладів набувають питання активізації їхнього самостійного і критичного музичного мислення як одного з основних факторів творчого характеру навчально-виховного процесу. Тому саме особистісна орієнтація процесу підготовки майбутніх музикантів-виконавців як необхідний чинник активізації музичного мислення забезпечує високу продуктивність навчально-виховної діяльності, у центрі уваги якої – всебічне особистісне та професійне самовизначення студентів.

Розуміння особистості як самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і суб'єкта виховної взаємодії потребує пошуку нових технологій навчання, де особливо перспективним стає особистісно орієнтований підхід. Науковці (І. Бех, Є. Бондаревська, О. Пєхота, О. Савостьянов та ін.) розглядають особистісно орієнтоване навчання як упровадження особистісно орієнтованого підходу в практику навчально-виховного процесу. Особистісно орієнтований підхід є важливим психолого-педагогічним принципом, а також певним методологічним інструментарієм для організації навчально-виховного процесу, в основі якого сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових настанов, методико-психодіагностичних засобів гармонійного розвитку особистості. Його сенс полягає в тому, що спочатку розкривають суб'єктний досвід кожного студента, а потім погоджують його зі змістом і методикою навчання, ураховуючи самобутність і самоцінність особистості кожного студента.

Актуальність дослідження. Активізація музичного мислення як одна з центральних проблем фахової підготовки студентів-музикантів стає актуальною для нашого дослідження. Адже практична готовність майбутніх музикантів-виконавців до професійної діяльності значною мірою залежить від рівня й напрямку їхнього музичного мислення.

Це питання широко відображено в педагогічних працях О. Бурської, А. Корженевського, І. Медведєвої та інших. Деякі вчені виділяють роль

особистісного чинника як необхідного компонента професіоналізму музиканта (О. Прудніков, Г. Саїк, М. Ткач, П. Харченко та ін.). Сучасні педагогічні дослідження О. Олексюк, М. Олійник, Н. Суслової, Т. Смирнової обумовлюють своєрідність музичного мислення активним самовираженням особистості в навчальній діяльності. На жаль, як засвідчує теоретико-практичний аналіз, у мистецьких вищих навчальних закладах ще подекуди простежуються тенденції до недостатнього розв'язання проблем методологічного і теоретичного характеру відносно цілісного формування музичного мислення майбутніх музикантів-виконавців, впровадження сучасних ідей особистісно орієнтованої освіти. Спостерігається невідповідність типу мислення студентів, що формується у процесі навчання, творчому характеру пізнавальних і практичних музичних завдань.

Мета статті полягає в обґрунтуванні гармонійного розвитку музичного мислення, який можна здійснити, на наш погляд, організувавши особистісно орієнтовану методичну систему навчання та впровадивши особистісно орієнтовані технології, максимально індивідуалізуючи навчальний процес, що обґрунтовано в межах статті.

Метою музичного навчання і виховання, на нашу думку, є розвиток та саморозвиток особистості студентів, створення умов для творчої самореалізації і самовдосконалення під час спілкування з музичним мистецтвом. Тому ми пропонуємо такі завдання, як: розвиток потреби студентів у спілкуванні з музичним мистецтвом; розуміння музичного твору як виявлення особистісних якостей та авторського задуму композитора та інтерпретатора; розвиток музичних здібностей, творчих характеристик музичного мислення, емоційної захопленості; формування художньо-аналітичних умінь і навичок осмисленої творчої інтерпретаційної і виконавської діяльності. Перелічене вище ефективно реалізується, на наш погляд, в умовах особистісно орієнтованого навчання.

Останнім часом обґрунтовується необхідність створення такого соціокультурного середовища, в якому власний досвід особистості найбільшою мірою розкривається. Особистісно орієнтоване навчання спрямоване на особистісний розвиток вихованця, який, на думку І. Якиманської, "первісно є суб'єктом пізнання", а не стає ним, на "формування критичності, самостійності, ініціативи, творчості, прояву їх у мисленні, поведінці" [6, 9]. Підготовка майбутніх фахівців у вищих закладах мистецької освіти спрямована здебільшого на таку організацію

навчального процесу, яка існує поза особистістю студента. Відтак найважливішим завданням музичної педагогіки стає розвиток особистості музиканта – майбутнього виконавця, викладача і просвітника, його суб'єктивно-творчої позиції, якісно нового погляду на розуміння власної професійної діяльності (від просвітництва до здійснення життєтворчої та культуротворчої місії). Особистісний компонент як системоутворювальний в особистісно орієнтованому навчанні забезпечує становлення самопізнання, розвиток рефлексивної здатності, впливає на розумову діяльність. Розуміння освіти переосмислюється як сфера становлення людини, віднаходження кожним особистісного сенсу життя.

Особистісно орієнтована концепція спирається на діяльнісно особистісний підхід, у межах якого увага вчених зосереджувалася на виявленні саме особистісних механізмів та індивідуально-типологічних особливостей мислення як діяльності. Згідно з особистісно орієнтованим підходом музичне мислення теж означає діяльність, але спрямовану на забезпечення творчої самореалізації особистісних функцій майбутнього музиканта.

Музичне мислення як процес усвідомлення художніх образів у музиці має велике значення для формування особистості, її розумових, емоційних та інших особливостей. Саморозвиток інтелекту передбачає самостійну орієнтацію індивіда на ціннісні ознаки розуму та відповідну настанову на характер, стиль, спрямованість мислення, а також коригування своєї розумової діяльності. Так, у галузі психології музичного мислення досліджуються питання про емоційну регуляцію розумової діяльності, тісний зв'язок інтелектуальних емоцій з процесами, що відбуваються на неусвідомленому і невербальному рівнях. Навчання вимагає розвитку саногенного мислення у студентів, що дасть змогу, на думку Ю. Орлова [3], володіти і саморегулювати свої емоції, настрої.

Прихильники особистісно орієнтованого підходу вбачають результат навчання не лише в сумі знань, засвоєних у процесі пізнавальної діяльності, а й у характері розумової діяльності. Якщо функції самореалізації, рефлексії, суб'єктивації та смислотворення найповніше відобразяться в мисленні студентів, то це свідчитиме про досягнення особистісного напрямку функціонування процесу. Музичне мистецтво як могутній фактор формування особистості дає можливість самореалізації, виявлення творчих здібностей кожного студента.

У музичному традиційному навчанні розвиток особистості здійснюється за допомогою засобів навчання і виховання, а в особистісно орієнтованому природний розвиток є процесом саморуху, який не визнає насильницьких керувань ззовні. Сформованість внутрішніх почуттів свободи, відповідальності та самокритичності у майбутніх музикантів (як якостей особистості) є основним показником сформованості в них яскраво вираженої індивідуальності (як цілісності і самобутності). У цьому процесі і сам викладач стає носієм свободи. Це вимагає від нього додержання інших точок зору і світоглядів, критичної оцінки власних цінностей. Таким чином, відбувається "вживання" викладача в образ студента, що дає змогу спрогнозувати процес і результат. Особистісна орієнтація для педагога стає єдиною, що забезпечує продуктивність діяльності і ставить у центр уваги самоактуалізацію, самореалізацію і самоорганізацію особистості студента під час навчальної діяльності.

Професійна специфікація мислення майбутнього музиканта-виконавця формується у процесі творчої музичної діяльності, самостійного пошуку вирішення творчих завдань, тобто відбувається розвиток та актуалізація особистісних функцій студента. Зміст особистісно орієнтованої освіти відрізняється від традиційної творчим підходом до програми навчання та включенням у процес особистісно орієнтованих педагогічних ситуацій, які, як відзначав В. Сєріков [5], "затребують" та актуалізують особистісні функції студентів. Особистісно орієнтовані ситуації необхідно створювати впродовж усього процесу фахової підготовки студентів-музикантів. "Натаскування" студентів призводить до послаблення творчої самостійності їхнього музичного мислення, відокремлює від набуття досвіду художнього відкриття, що є одним з найцікавіших виявів особистісного досвіду. Навчання майбутніх музикантів відбувається на рівні особистісних сенсів, у сфері духовних відкриттів. Присутність моменту "художнього відкриття" як сутнісної якості музичного мистецтва свідчить про існування особистісного досвіду, якого активно і самостійно набуває суб'єкт навчання.

Повноцінна музично-пізнавальна діяльність пов'язана з реалізацією рефлексивних можливостей людини. В системі фахової підготовки музикантів-виконавців рефлексивне осмислення музичного мистецтва передбачає створення умов, які спонукають студентів до висловлення власних думок, почуттів у процесі активної розумової діяльності, до самостійних пошуків розуміння (інтерпретації) художньо-образного змісту

музичних творів. Як зауважує О. Савостьянов [4], розвитку рефлексивних механізмів, тобто здатності людського інтелекту усвідомлювати себе, спостерігати за станом своєї души, а отже, формуванню цілісної системи поглядів студентів на свою діяльність перешкоджають організаційно-методичні форми вищої освіти, які зумовлюють удосконалення традицій репродуктивного навчання, методичних прийомів традиційного "знаннєвого" підходу. Особистісно орієнтований підхід, навпаки, розкриває природжену індивідуальність, розвиває особистісні функції, зокрема активізації внутрішніх резервів самоконструювання суб'єктом власного "Я" відповідно до «Я»-концепції [1]. Ознакою вищого ступеня саморозвитку музиканта є здатність до відкриття рефлексивного світу "Я", рефлексивного ставлення до своєї діяльності (Н. Гребенюк, М. Степанова).

Особистісна спрямованість педагогічного процесу у вищій школі визначає діалог як своєрідний механізм, який дає змогу педагогу здійснювати процес рівнопартнерського спілкування на заняттях з музики. Оскільки музика (як своєрідна форма спілкування) створюється лише за допомогою діалогу, а музичний розвиток індивіда здійснюється в діалозі його свідомості та зовнішніх щодо нього свідомостей; то як зовнішні суб'єкти діалогу, як уважає В. Мединцев [6], можуть бути розглянуті персоналії (людське оточення) і свідомості, закарбовані у творах музичної культури. Тому досліджувати питання взаємодії музичного мислення педагога, студентів у навчальному процесі і тієї системи, що втілюється в музичному матеріалі (музичне мислення композитора), на наш погляд, потрібно в парадигмі діалогу. Слід констатувати, що в музичній педагогіці ще переважає тенденція до використання методів показу і словесного впливу (загальновідоме "сліпе наслідування", "натаскування"), які найкоротшим шляхом приводять студентів до розвитку професійних навичок, умінь, до вирішення певних технічних та інтонаційних завдань, але перешкоджають виявленню природних задатків, потенційних можливостей, музичних здібностей, особистісних якостей. Творче особистісно орієнтоване професійне мислення педагога на противагу авторитарному керуванню викладачів, цілеспрямованим діям (що послаблюють творчу самостійність, ініціативу майбутнього фахівця) створює сприятливі умови для самовизначення студентів, захоплення творчим процесом, емоційної самовіддачі під час виконання музичних творів.

В умовах особистісно орієнтованого навчання студенти

експериментальної групи ставали суб'єктами своєї освіти, самостійно ставили мету, формулювали проблему, планували самостійну роботу, причому одночасно аналізували, порівнювали, систематизували й узагальнювали. Вони оволодівали принципом відкритості і прозорості, який дає змогу позбутися негативної реакції на критику, амбіціозності. Студенти поступово у процесі навчання перетворювалися в активного суб'єкта власного розвитку. Таке навчання спрямоване на розвиток особистості, яка творчо мислить. Упродовж дослідно-експериментальної роботи в контрольній групі, навпаки, студенти мали нахил до використання засвоєних схем, звернення до зразків, до якихось "рецептів" у виконанні самостійних завдань, вибір способів здійснювався ними за відомими аналогіями, у них переважав учнівський і стихійний типи музичного мислення.

Навчання в експериментальній групі передбачало різнорівневі музичні задачі з можливістю вибору завдань і способів їхнього виконання. Студенти під час вибору завдань мали можливість самостійно оцінювати свої музичні здібності, виявити себе, випробовувати себе і не боятися зробити випадкові помилки. У такий спосіб розвивалася здатність до самонавчання, самоконтролю, самокритики, які пов'язані зі сформованістю в майбутніх фахівців позитивної «Я-концепції». Студенти за такого стилю навчання у творчому пошуку набувають умінь розглянути проблему з різних точок зору, "ушир", здатні генерувати нові ідеї, самостійно віднаходити оригінальні рішення, комбінувати розв'язки задач. За таким мисленням "ушир" відповідає дивергентному мисленню, яке забезпечує процес екстеріоризації – перехід від "внутрішнього" до "зовнішнього", від думки до образу. Дивергентне мислення разом з яскравими творчими особистісними якостями, музичними здібностями студентів є показниками музичного мислення як форми креативної діяльності. Розроблена нами методика спрямована на те, щоб шляхом доцільно підібраних музичних задач активізувати музичне мислення, розвивати творчо-пізнавальну самостійність студентів у процесі художньо-інтерпретаційної діяльності.

В умовах доброзичливої атмосфери, суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин, діалогічного спілкування ми проводили особистісно орієнтовані тренінги та психотренінги на заняттях зі спецкурсу "Методичні основи формування музичного мислення студентів в інструментально-виконавській діяльності". Особливий клімат у групі був причиною усвідомлення цінності "Я", розвитку рефлексивних здібностей,

а також зумовлював прийняття цінностей інших студентів, тобто відбувався обмін досвідом між учасниками спілкування.

Розвиток у процесі особистісно орієнтованого навчання таких особистісних якостей студентів, як творчої активності, емоційної чутливості до музики, ініціативності, емпатії, артистизму, самокритичності, комунікативності, креативності сприяв розвиненості характеристик їхнього музичного мислення (образна оригінальність, інтелектуально-емоційна активність, асоціативність, метафоричність, категоріальна гнучкість, діалогічність, самостійність, антиконформізм). У системі роботи основними методами навчання стали: розв'язування мислительних музичних задач, особистісно орієнтований тренінг, стильова інтерпретація, аналітичне пізнання музичного твору, рефлексивне осягнення змісту, музично-інструментальний діалог, імпровізація.

Отже, нами встановлено доцільність особистісно орієнтованого підходу у формуванні музичного мислення майбутніх музикантів-виконавців, який передбачає творчу співпрацю викладачів і студентів, упровадження діалогу як засобу формування суб'єкт-суб'єктних відносин на музичних заняттях, активізацію самостійної позиції кожного студента і творчу самореалізацію. Обґрунтування принципів особистісно орієнтованого навчання дає змогу розробити в умовах сучасної гуманістичної освіти методичну систему поетапного формування музичного мислення, яка сприятиме комплексному розвитку його структурних компонентів і забезпечуватиме ефективну фахову підготовку студентів музичних спеціалізацій мистецьких вищих навчальних закладів, які б мали всебічно розвинене творче самостійне і критичне музичне мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бёрнс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 141 с.
2. Мединцев В.А. Диалогический подход в психологии музыки // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 5. – С. 117 – 120.
3. Орлов Ю.М. Саногенное мышление. – М.: Слайдинг, 2003. – 96 с.
4. Савостьянов А.И. Личностно ориентированный подход в профессиональной подготовке актера: Дис. … доктора пед. наук: 13.00.08. – М., 1997. – 380 с.
5. Сериков В.В. Личностний подход в образовании // Будущему учителю о проблемах педагогики. – Волгоград: Перемена, 1995. – 178 с.
6. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.

УДК 371.017.4 (09)

Н.М. Радько
Сумський державний педагогічний університет

ПРОТИРІЧЧЯ УСВІДОМЛЕННЯ ІДЕЇ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ В РАДЯНСЬКИЙ ПЕРІОД ВІТЧИЗНЯНОЇ ШКОЛИ

У статті поданий короткий ретроспективний погляд на ідею виховання громадянськості в радянський період вітчизняної школи (у тому числі й ідеї А. Макаренка), розкриваються протиріччя цього процесу, обґрунтовується можливість використання позитивного досвіду.

In the article a short retrospective view on the idea of citizenship rearing at school of our country during the Soviet period is presented (including Makarenko's view), the contradictions of this process are revealed, the possibility of positive experience usage is determined.

Постановка проблеми. Сучасна теорія і практика виховання характеризується суперечностями, які багато в чому викликані, з одного боку, полярним ставленням учених і практиків до досвіду виховання в радянській школі, а з другого – визнанням того факту, що переосмислення моральних ідеалів неможливе без збереження прогресивного досвіду радянського періоду вітчизняної школи, у тому числі й досвіду А. Макаренка, який є настільки значним, що кожне з колишніх та нинішніх поколінь знову звертається до його вивчення і застосування.

Вивчення багатьох науково-педагогічних досліджень свідчить, що формування громадянських якостей у педагогічній системі А. Макаренка є предметом наукового пошуку багатьох дослідників. Так, певні аспекти нової виховної парадигми в контексті творчості А. Макаренка розглядаються у працях І. Беха, О. Вознюк, М. Левківського, Л. Гриценко. Ідеї визначного педагога про виховання громадянських якостей особистості досліджують Л. Вінічук (висока свідомість, дисциплінованість), О. Шпак (почуття господаря своєї країни), В. Морозов (поєднання колективного та індивідуального), Л. Кузнєцова, З. Шиліна (формування громадянської позиції особистості). Значення новаторської педагогіки А. Макаренка в сучасній педагогіці висвітлюється у працях І. Глікмана, З. Борисової, С. Пістроги, С. Савченко, В. Слободчикова, М. Ярмаченка, Л. Руденко. Гуманістична сутність майстерності великого педагога радянського періоду розглядається у працях І. Зязюна, І. Кривоноса, Н. Тарасевича.

Поряд з цим постають питання щодо протиставлення стилів старої й сучасної школи (Г. Козлова), постаті А. Макаренка і сталінізму (В. Калінін), несправедливої критики педагогічної системи А. Макаренка (Ю. Азаров). Це обумовило (**мета статті**) здійснення аналізу громадянського виховання в радянському періоді як у певному соціокультурному просторі.

Виклад основного матеріалу. Погляди А. Макаренка на проблему виховання громадянина формувались під впливом ідей громадських діячів і педагогів того часу, спирались на положення перших документів радянської влади про народну освіту, які декларували ідеї виховання громадянськості, закликали готувати дітей до життя в умовах народовладдя, до реалізації прав і обов'язків повноправного хазяїна країни, який відповідає за долю її політичного ладу, її майбутнє. В „Основних принципах єдиної трудової школи" відзначався обов'язок дітей брати участь у всьому шкільному житті [3]. Для цього вони повинні користуватись правом самоуправління і проявляти постійну активну взаємодопомогу. Готуючись стати громадянами держави, учні мають відчувати себе громадянами своєї школи. Саме для цього рекомендувалося впровадження ідеї самоуправління „всією масою" учнів.

Перші публікації радянських педагогів спрямовували на формування людини соціально активної, творчої, енергійної, яка вміє трудитись, має почуття відповідальності як за свою частину роботи, так і за справи колективу і суспільства в цілому. Слід відзначити, що в перших документах Радянської влади про народну освіту своєрідність, самобутність розвитку особистості пропонувалося розглядати як одне з першочергових і непорушних прав, необхідність і можливість реалізації якого забезпечується новим характером соціальних відносин. Визнавалася можливість індивідуалізації навчання, яка сприймалась як засіб аналізу викладачами нахилів та особливостей кожного учня і по змозі більш повного пристосування до його особистісних потреб.

У перше десятиліття після Жовтневої революції в радянській країні широко видавались праці західних учених, у тому числі основоположника громадянського виховання Г. Кершенштейнера. У гострій дискусії з виховання брали участь не тільки професійні педагоги П. Блонський, К. Вентцель, І. Іорданський, П. Каптєрєв та багато інших, але і професійні революціонери Н. Крупська, А. Луначарський, М. Покровський.

Радянська школа цього періоду повинна була виховувати дітей – громадських діячів, які не відокремлюють особисті інтереси від інтересів суспільства.

Прибічником цієї концепції був А. Луначарський, який уважав, що „...потрібно із кожного громадянина зробити людину політично свідому" [4, 231]. У працях А. Луначарського містяться твердження про те, що свідомий громадянин – це людина, носій загальноосвітніх і спеціальних знань, яка є компетентною у питаннях зовнішньої й внутрішньої політики, в економічних і культурних проблемах, яка переймається інтересами своєї Вітчизни, уміє їх переконливо відстоювати [4]. Відзначимо, що першому наркому освіти молодої держави були притаманні ідеї виховання гуманного ставлення до людей на основі загальнолюдських цінностей, які, однак, були завжди пропущені через ідеї ненависті до ворогів і боротьби за звільнення і щастя трудящих, за комунізм.

Н. Крупська зауважувала, що громадянське виховання, яке ґрунтується на вихованні почуття класової солідарності в робітничої молоді, виходить далеко за межі розуміння громадянськості як вузьконаціонального явища. Визнаючи за мету виховання формування активного будівника соціалізму, Н. Крупська приділяла значну увагу ролі дитячого колективу у вихованні свідомої дисципліни, яка є однією з основ усієї системи морального виховання, водночас наголошуючи, що виховати свідомих громадян неможливо, якщо при цьому не вироблене вміння підкорювати свою волю волі колективу, володіння собою [2, 90]. Кожний майбутній громадянин повинен бути стійким борцем за справу трудящих. Н. Крупська звертала особливу увагу на те, що суспільне виховання складається із виховання: 1) суспільних інстинктів; 2) суспільної свідомості; 3) суспільних навичок, але при цьому радила педагогам виявляти індивідуальність кожного учня [2, 133].

На особливу увагу педагогів-марксистів заслуговувала проблема співвідношення шкільного життя дитини і впливу на неї соціального середовища. І Н. Крупська, і А. Луначарський, відводячи школі вирішальну роль у вихованні підростаючого покоління, указували, однак, що недооцінка навколишнього середовища звужує, обмежує виховні можливості школи. В умовах соціалістичних суспільних відносин „саме життя і весь суспільний лад виховують нове покоління" [4, 189].

У той же час ідеологічному впливу у вихованні громадян була протиставлена ідея „вільного виховання" (П. Блонський, К. Вентцель,

С. Шацький та ін.), яка була надзвичайно актуальною у зв'язку з тим, що значна кількість педагогів не могла погодитись із партійно-державним вихованням, виступала проти втягування дітей у політику, проти заміни моральності політикою. Вони обґрунтовували необхідність виховання моральних ідеалів, почуття гідності людської особистості. Зокрема П. Блонський у статті „Громадянське чи людське виховання" виступив з різкою критикою проти більшовицького виховання, яке він назвав вихованням „замість людини партійного людського м'яса" [1]. Відзначимо, що автори не були противниками громадянського виховання. Вони виступали проти розуміння образу громадянина сучасної для них держави як опоненти ідеології більшовизму, вважаючи, що поняття „громадянське виховання" не просто нерозривно пов'язане з „моральним вихованням", але є рівнозначним для нього поняттям. Педагоги були впевнені, що в новій і справедливій державі „істинним" громадянином має бути високоморальна людина, яка служить ідеям добра і справедливості, чесно виконує свій обов'язок стосовно суспільства та особистості.

У роки ейфорії класової боротьби, за поступового відходу від демократичних принципів життя, ідеї педагогів-новаторів були приречені. У середині двадцятих років опір опонентів тоталітарної концепції громадянського виховання був зломлений, і в країні ствердилось безальтернативне ставлення до громадянина як до людини, яка дає користь своєму класу, служить партії та її вождям. Відзначимо, що в радянському суспільстві поняття „радянська держава" і „партія" розрізнялись несуттєво і фактично розумілися як одне ціле.

На кінець тридцятих років склалась система принципів комуністичного виховання: цілеспрямованість, зв'язок із життям, з практикою соціалістичного будівництва, виховання у колективі, активність і самодіяльність дітей, соціалістичний гуманізм та оптимізм, урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, єдність виховання і навчання, єдність виховних впливів. У ці роки в педагогічні науці розроблялися проблеми формування моральної свідомості, моральних почуттів, вироблення навичок і звичок поведінки; питання змісту морального становлення особистості (виховання патріотизму і пролетарського інтернаціоналізму, комуністичного ставлення до праці і суспільної власності, колективізму); проблеми виховання дисципліни як найважливішої моральної якості нової людини. А. Макаренко вважав, що в умовах радянського ладу „недисциплінована людина – це людина, яка

виступає проти суспільства", і її слід розглядати „і з точки зору політичної, і моральної" [5, 36].

Ідея виховання громадянина є провідною в багатьох працях А. Макаренка. Ураховуючи, що виховання людини завжди відповідає „замовленню суспільства", він писав: „Ми повинні виховувати громадянина Радянського Союзу. В нашу велику епоху ми повинні виховувати найбільш повноцінного громадянина, гідного цієї епохи" [5, 120]. Отже, вважаючи виховання громадянина основою для виховання цілісної особистості майбутньої людини соціалістичного типу, А. Макаренко відзначав такі його основні аспекти. Перш за все це повинен бути кваліфікований робітник, політично грамотний, з високою культурою, освічений, який уміє працювати в колективі, дисциплінований, який вірить своєму уряду і з оптимізмом дивиться в майбутнє.

Однією з найважливіших громадянських якостей А. Макаренко визначав відповідальність. Він уважав, що громадянин у першу чергу, є членом свого колективу. Виховати громадянина, на його думку, можна через політичну освіту, яка формує науковий світогляд, за умови знання законів і перспектив розвитку суспільства.

Педагог звертав увагу на те, яким чином на практиці повинно бути реалізоване завдання виховання громадянина. Перш за все він визначав виховання громадянина як політичну мету, яка постає не лише перед державою, але й перед кожним освітнім закладом, кожним педагогом.

А. Макаренко закликав розглядати людину не як ізольованого індивіда, а як члена суспільства, в якого необхідно розвивати всі індивідуальні здібності. При цьому він указував, що особистість формується у процесі постійної адаптації до конкретних соціально-економічних і суспільно-політичних відносин. Відповідність світогляду, правосвідомості і поведінки людини відносинам, які існують у суспільстві, його моральним і правовим нормам, створює необхідну внутрішню стійкість, міцний фундамент для нормального існування громадянина і розвитку його духовної сфери.

У 50-х – на поч.60-х рр. XX ст. система цінностей, яка прийшла від попередніх поколінь, була відсічена політизацією, що зводилась до виховання, формування людини як такої. Останнє ж розумілось буквально, як відповідність заданій формі, визначеному набору якостей і рис, що фігурували в підручниках з педагогіки і яким повинен був відповідати школяр. У педагогічному словнику того часу громадянське виховання

розглядалося вже як „реакційний напрямок у буржуазній педагогіці епохи імперіалізму, який має на меті виховання, підготовку покоління молодих робітників – покірливих слуг капіталу” [6, 281].

Уважається помилковим закреслювати все, що було зроблене радянською школою і педагогічною наукою, зосереджувати увагу переважно на негативних явищах у молодіжному середовищі, відносячи їх до всього юного покоління. Радянська школа, навіть у роки, пов’язані з кризовими явищами в житті суспільства, в цілому успішно здійснювала важливий напрямок виховної роботи – моральне, патріотичне виховання особистості.

В аспекті проблеми громадянського виховання слід відзначити плідну спробу узагальнення теоретичного і практичного досвіду виховання громадянина радянського суспільства 60 – 70 рр. XX ст. В. Сухомлинського, який розглядав громадянськість у нерозривному зв’язку з гуманізмом. Педагог розвинув ідею А. Макаренка про колектив як першу школу громадянськості, в якому формуються риси громадянина: сприйняття обов’язків; виховується відповідальність за власну працю, поведінку, за добробут людей, з якими особистість вступає в непрості взаємовідносини. На думку В. Сухомлинського, громадянськість включає в себе: 1) сприйняття індивідуумом своєї приналежності до колективу і суспільства; 2) потребу особистості діяти відповідно до етичних норм суспільства; 3) потребу у самовираженні через суспільно значущі якості особистості; 4) потребу бути всюди і в усьому людиною і громадянином. У книзі „Народження громадянина” педагог розкриває весь процес формування моральних якостей особистості, висвітлює педагогічні етапи виховання громадянина – від ознайомлення з елементарними нормами моралі до прояву моральних почуттів, далі – через формування моральних звичок до моральних вчинків, а від них – і до моральних переконань. В. Сухомлинський відзначав, що в кінцевому підсумку основні духовні потреби реалізуються у творчій праці [7].

60-ті роки XX ст. характеризуються інтенсивними дослідженнями різних аспектів виховання громадянськості, однією з головних якостей якого є соціалістична дисципліна, яка покликана контролювати поведінково-особистісну діяльність людини. Особлива роль у процесі виховання в юних громадян дисципліни, відповідальності, переконливості тощо відігравали піонерська і комсомольська організації як вишкіл майбутніх комуністів. Часто поняття „комуністична спрямованість” і

„громадянська спрямованість” розглядаються і вживаються як рівнозначні, що свідчить про активні спроби звести ідейно-політичне виховання до громадянського. Особливо ця тенденція посилилась на початку 70-х років XX ст., коли ідея виховання громадянськості почала формуватися з позицій комплексного підходу, який передбачав такий рівень розвитку особистості, на якому комуністичні ідеї мали відображатися у всіх мотиваційних і поведінкових діях людини, її дальніх перспективах.

Протягом 70-80-х рр. XX ст. педагоги все активніше зауважували на тому, що „громадянськість” – досить важлива мета виховання радянської людини. Але необхідно відзначити, що тривалий час під впливом тоталітарної державності у шкільній практиці утвердилось правило: щоб учень виріс громадянином, необхідно ставити до нього громадські вимоги, і чим більше їх буде, тим краще.

У період „перебудови” проблема формування громадянськості розглядається через виховання окремих якостей (правових, моральних), які у сукупності становлять громадянськість особистості. Відповідно досліджуються і певні напрямки у вихованні: патріотичне, моральне, правове, сімейне та ін. На жаль, лише в окремих випадках звертається увага на формування громадянськості як інтегративної якості особистості, що включає відповідні якості в їх сукупності.

Висновки. Таким чином, у радянській педагогіці накопичений значний досвід виховання громадянина, теоретичне обґрунтування якого здійснено з позицій класового підходу до морального виховання. У 80-х роках XX ст. у вітчизняній педагогіці переважала позиція, згідно з якою громадянин – це особистість, основною характеристикою якого є морально-політичні якості, що проявляються в суспільно-політичній, трудовій активності, боротьбі за соціалістичні ідеали й радянський спосіб життя. Іншими словами, виховання громадянськості мало яскраво виражену ідеологічну спрямованість. Остання обумовила на кінець 80-х років XX ст. розрив між соціально-педагогічними виховними цілями і реальними процесами, що об’єктивно впливали на формування особистісно значущих виховних ідеалів і часто не збігалися з проголошеними школою.

Подоланню такого розриву міг сприяти розвиток ідей громадянського виховання, сформульованих у радянській педагогіці, які пов’язані з розкриттям сутності гармонії: особистісного і суспільного; патріотизму, гуманізму і демократизму; школи і середовища.

Освітньо-виховні реалії сьогодення вимагають глибшого історичного аналізу вітчизняної спадщини для розв'язання актуальних виховних проблем сучасності, а педагогіка А. Макаренка дає імпульси для розв'язання багатьох відповідних завдань нового часу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блонский П.П. Трудовая школа. Избр. пед. и психолог. сочинения: В 2 т. / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1979. – Т.1.
2. Крупская Н.К. Педагогические сочинения: В 10 т. – М., 1957 – 1963. – Т. 2.
3. Ленин В.И. Полное собрание сочинений. – М., 1971. – Т. 37.
4. Луначарский А.В. О воспитании и образовании / Под ред. А.М. Арсеньева и др. – М.: Педагогика, 1976.
5. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. – М., 1985. – Т. 5.
6. Педагогический словарь: В 2-х т. – М., 1960. – Т. 1.
7. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. – М.: Молодая гвардия, 1971.

УДК 378.147:317.134

Л.В. Товчигречка
Сумський державний педагогічний університет

РОЛЬ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядаються провідні гуманістичні засади особистісно орієнтованого навчання та здійснено спробу проаналізувати його роль у формуванні навичок професійної діяльності майбутніх учителів.

Leading humanistic principles of the learner-centered studies are examinedin the article. An attempt to analyse the role of the learner-centered approach in forming skills of professional activity of prospective teachers is carried out.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку нашої держави особливої актуальності набуває проблема створення умов для формування особистості, яка має високий рівень самосвідомості, творчої активності, керується у своїй діяльності та поведінці гуманістичними цінностями [6, 2].

Тому сьогодні педагогічною наукою ведеться пошук нових гуманістичних моделей організації навчання, здатних утвердити якісно нові взаємини між суб'єктами навчання, які забезпечать інтенсивне оволодіння комплексом знань, умінь і навичок, а також гармонійний розвиток творчої особистості студента.

Незважаючи на значну теоретичну і практичну розробку проблеми гуманізації навчання у вищій школі, роль особистісно орієнтованого

навчання у процесі підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності залишається недостатньо висвітленою.

Отож, **метою статті** є обґрунтування доцільності використання особистісно орієнтованого навчання у процесі підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності.

Завданням цієї публікації є розгляд провідних гуманістичних засад особистісно орієнтованого навчання та спроба проаналізувати роль особистісно орієнтованого навчання у формуванні навичок професійної діяльності майбутніх учителів.

Аналіз актуальних досліджень. Загальнопедагогічні проблеми особистісно орієнтованого навчання висвітлюються у працях багатьох сучасних педагогів (Ш. Амонашвілі, Н. Бібік, О. Бондаревської, І. Зязюна, М. Євтуха, В. Лозової, В. Огнев'юка, І. Підласого, С. Сисоєвої, В. Сущенка та інших), які відзначають пріорітетність цілей розвитку самостійної творчої особистості майбутнього педагога.

Виклад основного матеріалу. Ключову роль в особистісно орієнтованій організації навчання відіграє надання студентові як суб'єкта діяльності можливості вибору ним певних способів просування до визначеної мети, яким він надає найбільшу перевагу. Саме постійне тренування суб'єктності – здатності до вільного вибору і відповідальності – найбільше сприяє становленню морально і творчо розвиненої особистості.

Мета особистісно зорієтованої освіти полягає у створенні оптимальних умов для розвитку і становлення особисті як суб'єкта діяльності та суспільних відносин, яка будує свою діяльність і стосунки відповідно до цілісної системи гуманістичних особистісних цінностей.

Вважаємо за доцільне по-новому поглянути на визначення рушійних сил навчального процесу з особистісною спрямованістю. Згідно з традиційним розумінням, рушійна сила навчального процесу міститься у протиріччі між знаним і незнаним. Однак це потиріччя актуалізує лише когнітивний бік діяльності студентів, не зачіпаючи особистісно значущої, ціннісно-смислової сфери їхньої свідомості.

Адже тільки особистість найбільш цікава для особистості. За особистісної діалогочної взаємодії процес оволодіння знаннями здійснюється в атмосфері інтелектуальних, моральних і естетичних переживань, зіткнення поглядів, думок, позицій, проектування різноманітних можливих рішень пізнавальних завдань, творчості

викладачів і студентів. Таким чином, основною рушійною силою особистісно орієнтованої освітньої діяльності є взаємодія особистості й особистості, для якої пізнання і діалогічне спілкування є усвідомленою метою і значущою цінністю.

Важливою ознакою особистісно орієнтованого навчання є діалогічне спілкування викладача та студентів. Слід зауважити, що педагогічний діалог – це дія у педагогічному процесі, яка дає можливість кожному партнерові для самовираження у спілкуванні. Діалогічне педагогічне спілкування – тип професійного спілкування, що відповідає критеріям діалогу, забезпечуючи рівні психологічні позиції викладача і студента [3, 82].

Визначають такі критерії педагогічного спілкування у режимі діалогу:

1. Визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіра партнерів. Це забезпечується спільним пошуком, спільним аналізом, спільним виправленням помилок. Йдеться не про усунення оцінюючого судження, а про зміну його авторства.

2. Зосередженість педагога на співрозмовникові та взаємовплив поглядів. Такою є позиція педагога у професійному спілкуванні, коли в центрі його уваги – особа співрозмовника, його мета, мотиви, погляди, рівень підготовки до діяльності. Зосередженість на співрозмовникові передбачає не лише увагу до іншого, а й готовність змінювати свої наміри, думку відповідно до реакції співрозмовника.

3. Модальність висловлювання і персоніфікація повідомлення. Діалогічне спілкування пов’язане з відкритістю позицій, засобом реалізації якої є персоніфікація манери висловлювання (“Я вважаю”) і мінімізація знеособлених суджень (“Кажуть”), чим досить часто замінюється висловлення власної думки.

4. Поліфонія взаємодії та надання викладачем розвиваючої допомоги – критерій діалогічного педагогічного спілкування, що передбачає можливість для кожного учасника комунікації викладу своєї позиції. Поліфонія передбачає пошук шляхів розв’язання проблеми у процесі взаємодії з урахуванням думок кожного учасника.

5. Двоплановість позицій педагога у спілкуванні. Діалог ведеться не лише з партнером, а й із самим собою: активно включаючись у взаємодію, він водночас аналізує ефективність втілення власного задуму [7, 75].

Дійсно, один із суттєвих аспектів життя ВНЗ – постійна взаємодія викладача та студентського колективу, у процесі якої відбувається

особистісне зростання, духовно-творче збагачення обох сторін. У межах цього процесу провідна роль належить викладачу, функції якого від курсу до курсу змінюються, набувають специфічних якостей і ознак.

Особливі функції виконує наставник групи, який повинен бути не опікуном, а наставником. У кожній групі завжди є студенти зовсім непідготовлені до навчання у ВНЗ, причому йдеться не про прогалини у знаннях, а про моральну, соціальну непідготовленість до навчання. Ці студенти потребують підтримки з боку куратора. На сучасному етапі виховні технології ставлять нові вимоги до розвитку форм, у яких будуть здійснюватися контакти між викладачем і студентами.

Ще А.С. Макаренко вказував на те, що важливою є гармонія, яка встановлюється між вихованцем і викладачем [5, 110 – 126]. Гуманістична спрямованість професійних рішень видатного педагога виявлялася в тому, що він бачив у вихованцеві особистість, допомагав йому самому справитися з ситуацією, у мотиваційно-ціннісному ставленні до педагогічної роботи, у розумінні її мети, змісту та засобів, у здатності відчувати й розуміти глибину людської психіки, діяти творчо, нестандартно, гнучко, ураховуючи ситуацію й особистісні характеристики вихованця.

Вищий гуманізм він розумів у гармонізації відносин особистості та суспільства, у випереджаючій функції виховання, його спрямованості в майбутнє, у перспективах розвитку особистості. Гуманістичну сутність педагогіки А.С. Макаренка виражає теза: "Якнайбільше поваги до людини, якнайбільше вимог до неї" [5, 130].

Дійсно, кожен викладач має прагнути не лише втілити і довести студентам значущість знань для майбутньої педагогічної діяльності зі своєї дисципліни, а й намагатися розкрити персональні якості студента, використовуючи особистісно орієнтовані технології та виконуючи тим самим свою офіційну функцію представника ВНЗ. Особистісно орієнтований педагог має поєднувати формальні і неформальні функції, виступаючи в ролі посередника, який не примушує, а створює такі умови взаємодії, при яких у студентів виникають особистісні мотиви до пізнання і навчання.

Володіння власними ціннісними орієнтирами, такими, як педагогічний такт, творчість, відповідальність, свобода, чесність і чуйність, є необхідною умовою становлення продуктивних і гуманних відносин зі студентами. Контактні взаємодії охоплюють не тільки

навчальний процес, але й індивідуальні заняття, консультації, безпосередні спостереження за спілкуванням студентів у групах, індивідуальні контакти студентів один з одним і різними викладачами.

Як бачимо, особливу роль у педагогічному діалозі відіграє позиція та внутрішня установка викладача. Доцільно визначити провідні риси, що відрізняють особистісно зорієнтованого викладача:

* він відкритий і доступний для кожного студента, не викликає страху в студентів, даючи їм можливість висловлювати свої думки і почуття, відвертий у своїх поглядах;
* демонструє студентам цілковиту довіру, не принижує їх гідності;
* щиро цікавиться життям студентів, не байдужий до їхніх проблем, справедливий;
* виявляє емпатійне розуміння – бачення поведінки студента його ж очима, уміє поставити себе на місце студента, відчуваючи внутрішній світ молодої людини;
* надає студентам реальну допомогу [2, 100].

Висновки. Отож, метою і результатом особистісно орієнтованого навчання повинна бути молода людина, яка є компетентною особистістю, а отже, здатна не тільки адаптуватися до вимог сучасного суспільства і ринку праці, а й особистісно і професійно реалізуватися впродовж життя.

Таким чином, практична реалізація особистісно орієнтованого навчання можлива за умов створення такого розвивального навчального середовища (зміст, організаційні форми, методи, засоби, суб'єкт – суб'єктивний характер педагогічної взаємодії), у якому студент набуває статусу найвищої цінності навчального процесу і яке б сприяло розвитку інтелектуального, творчого і духовного потенціалу студента, його індивідуальності, емоційно-вольових якостей, творчих можливостей, мислення і загальної культури, формуванню здатності до самостійної, активної діяльності, професійного самовизначення, навичок взаємодії із сучасним динамічним світом праці.

Вважаємо, що розглянуте питання потребує подальшого дослідження й упровадження у практичну діяльність вищих навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш. Школа жизни: Трактат о нач. ступени образования, основан. на принципах гуман.-личност. педагогики / Ш. Амонашвили. – М.: Издат. дом Шалвы Амонашвили, 2000. – 142 с.
2. Балл Г. Психологічні аспекти гуманізації освіти: Кн. для вчителя / Г. Балл. – К.– Рівне, 1996. – 128 с.

3. Бібік Н. Теоретичні засади моделі особистісно орієнтованого навчання за програмою „Крок за кроком” / Н.М. Бібік // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. – К., 2000. – С. 134 – 138.
4. Гнатюк Д. О. Особистісно орієнтовані підходи / Д.О. Гнатюк // Педагогічний пошук. – 2000. – № 4. – С. 13 – 16.
5. Макаренко А.С. Семья и воспитание детей // Собр. соч.: В 7 т. М., 1957. – Т. 4. – С. 345 – 354.
6. Національна доктрина розвитку освіти: Затв. Указом Президента України від 27 квіт. 2002 р. № 347 // Освіта. – 2002. – 24 квіт. – 1 трав. (№ 26). – С. 2 – 4.
7. Сисоєва С. О. Творчий розвиток учнів у контексті особистісно орієнтованого навчання / С. О. Сисоєва // Гуманіт. науки. – 2001. – № 1. – С. 110-118.
8. Зязюн І. Філософські проблеми гуманізації та гуманітаризації освіти / І.А. Зязюн // Педагогіка толерантності. – 2000. – № 3. – С. 58 – 61.

УДК 378–056.45

С.Б. Фурдуй
викладач кафедри загальної та соціальної педагогіки Ізмаїльського державного гуманітарного університету (аспірантка кафедри психології і педагогіки Запорізького національного університету)

СВОЄРІДНІ ГУМАНІСТИЧНІ ПІДХОДИ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглядається одна з найважливіших проблем навчально-виховного процесу ВНЗ, робиться спроба розкриття поняття «обдарований студент», своєрідні гуманістичні підходи до навчання та виховання обдарованих студентів вищого навчального закладу на елементах особистісно зорієнтованої освіти в організації професійної підготовки майбутнього фахівця.

In the article one of the major problems of teaching and educational process higher school is considered, attempt of disclosing of concept "the gifted student", original humanistic approaches of training and education of the gifted students of a higher educational institution on elements personal focused education in the organization of vocational training of the future expert is given.

Постановка проблеми. Процес гармонійного розвитку обдарованих студентів, адаптація, соціалізація та інтеграція молодої особистості в суспільне життя з метою актуалізації найвищих творчих та громадських почуттів, високої правової, естетичної, моральної культури значною мірою визначають майбутній розвиток потенціалу суспільства, нації. Саме сьогодні особливо актуальними стали завдання щодо створення сприятливого соціально-педагогічного середовища для розвитку обдарованої студентської молоді. Тому і постає завдання створення відповідних умов для гуманістичних підходів особистісно зорієнтованого

(диференційованого, індивідуального) навчання та виховання обдарованих студентів вищого навчального закладу для набуття фахових знань, що, у свою чергу, потребує необхідності вирішення низки проблем: виявлення педагогічних механізмів формування якостей обдарованої особистості; створення нових технологій, спрямованих на розвиток цих якостей; визначення основних складових, які допомагають з'ясувати зміст діяльності обдарованих студентів.

Сутність проблеми обдарованості досліджували А. Біне, Дж. Гілфорд, Ю. Гільбух, В. Зінченко, Г. Костюк, О. Ковалів, В. Моляко, В. М'ясищев, Н. Лейтес, Дж. Рензуллі, А. Танненбаум, Б. Теплов; трьохкомпонентну теорію обдарованості розглядає Дж. Рензуллі. Розглядались такі питання, як класифікація видів обдарованості, загальна обдарованість, інтелектуальна обдарованість, поняття "інтелект" (Г. Айзенк, Х. Гарднер, Дж. Гілфорд, Р. Кеттелла, Ч. Спірмен, Р. Стернберг, Л. Терстоун).

Також досліджувались такі поняття, як «творча обдарованість», «креативність» (Дж. Гілфорд, П. Торренс), форми прояву творчої обдарованості, модель творчої обдарованості (Д. Перкінс, В. Моляко), структура математичної обдарованості, основні стратегії технічної обдарованості, різновиди мистецької обдарованості: художня, літературна, музична (за В. Моляко).

Метою даної статті є розкриття поняття «обдарований студент», своєрідні гуманістичні підходи навчання та виховання обдарованих студентів вищого навчального закладу на елементах особистісно зорієнтованої освіти в організації професійної підготовки майбутнього фахівця.

Виклад основного матеріалу. Обдарованість студентської молоді, здібності до мислення, творчості, навчання розглядаються у дослідженні не тільки як винятковість, але й як майбутній потенціал нашої держави. У зв'язку з цим постають такі проблемні завдання у статті: створення системи виявлення, виховання, навчання і розвитку обдарованих студентів у ВНЗ; розробка практичних заходів, спрямованих на розвиток потенціалу кожного студента; розвиток ринку освітніх послуг; поширення ідей освіти й освіченості важливі не тільки як фундамент для вирішення проблем виховання і навчання обдарованих студентів, але й як основа для побудови соціально-педагогічної системи, зорієнтованої на розвиток людського потенціалу нашої країни.

Студентська молодь – це соціально-демографічна група, яка посідає певне місце в соціальній структурі суспільства. Адаптивно-розвивальна модель соціалізації характеризується процесом набуття соціального статусу в різних соціальних підструктурах (професійно-трудовій, соціально-політичній, сімейно-побутовій). Вікові межі пов'язані з ними соціальний статус та соціально-психологічні її особливості молоді, мають соціально-історичну природу і залежать від суспільного устрою, культури та властивих цьому суспільству особливостей соціалізації його членів.

У цілому ж обдарованість можна уявити як систему, яка містить такі компоненти:

1) біофізіологічні, анатомо-фізіологічні задатки;

2) сенсорно-перцептивні блоки, що характеризуються підвищеною чутливістю;

3) інтелектуальні й розумові здібності, що дозволяють оцінювати нові ситуації й вирішувати нові проблеми;

4) емоційно-вольові структури, що передбачають тривалі домінантні орієнтації, та їх штучна підтримка;

5) високий рівень продукування нових образів, фантазія, уява тощо.

Б.М. Теплов указував на дві омани, пов'язані з кількісним підходом до проблеми обдарованості. Широко розповсюджена думка про те, що частота поширення різних ступенів обдарованості обернено пропорційна самим цим ступеням. Іншими словами, чим вище цей ступінь обдарованості, тим рідше зустрічаються люди, які володіють нею [5].

У психолого-педагогічній літературі вивчення проблем обдарованості пов'язано з дослідником Н.С. Лейтесом, який відзначав, що з віковими особливостями тісно переплетені сприятливі умови для становлення певних сторін розумових здібностей. Він визначає здібності як «окремі психічні властивості, що обумовлюють можливості людини в певних видах діяльності». Він є прихильником того, що здібності не можуть «дозріти» самі по собі, незалежно від зовнішніх впливів. Для розвитку здібностей потрібне засвоєння, а потім і застосування знань і вмінь, вироблених у процесі суспільно-історичної практики. Важливим моментом у вивченні обдарованості Н.С. Лейтес уважав питання про співвідношення здібностей і схильностей, виділяючи в обдарованих такі схильності до розумових навантажень: постійну готовність до зосередження уваги й емоційного захопленості процесом пізнання; підвищену сприйнятливість; стихійний характер набутих знань тощо [2].

У дослідженнях А.М. Матюшкина проблем обдарованості розглядається з погляду творчого потенціалу індивіда. Формулювання концепції творчої обдарованості ґрунтується, насамперед, на його власних працях з розвитку творчого мислення особистості за допомогою методів проблемного навчання; працях, присвячених груповим формам творчого мислення, діагностичним способам навчання, що сприяє особистісному творчому зростанню обдарованих особистостей. Творчість розуміється ним як механізм, умова розвитку, фундаментальна властивість психіки [3].

В. Штерн подав таке визначення: «Розумова обдарованість є загальна здібність, яка свідомо спрямована на своє мислення, на нові вимоги, але загальна розумова здібність – це пристосування до нових завдань й умов життя».

У вітчизняній психології проблема інтеграції інтелектуальних здібностей і креативності досліджувалась, однак була виражена не так рельєфно, як в американській або західноєвропейській психологічній науці. Протягом останнього десятиліття положення змінилося, і проблема диференціації інтелектуальних і творчих здібностей стала предметом ряду спеціальних досліджень вітчизняних психологів (С.Д. Бірюков, А.Н. Воронін, В.Н. Дружинін, А.М. Матюшкин, И.П. Іщенко та ін.).

Сьогодні більшість учених (І. Звєрєва, А. Капська, Г. Лактіонова, М. Лукашевич, Л. Міщик, В. Моляко, П. Плотніков, О. Савченко, С. Харченко та ін.) визначає, що рівень, якісна своєрідність і характер розвитку *обдарованості* – це завжди результат взаємодії спадковості (природних задатків, здібностей) і соціального середовища, опосередкованого діяльністю особистості.

У нашій країні в межах реалізації президентської програми «Обдаровані діти» була зроблена спроба наукової розробки концепції обдарованості на державному рівні, що виражала б теоретичну модель, увібрала б кращі досягнення сучасної вітчизняної й зарубіжної психології, та педагогіки. Це дозволило б їй відіграти роль своєрідної державної директиви, бути вихідною точкою, від якої беруть початок прикладні дослідження й педагогічна практика. З цією метою до роботи була залучена значна кількість авторитетних учених. Створену ними концепцію варто розглядати як первинний варіант, що підлягає подальшій розробці, на що вказує сама назва «Робоча концепція обдарованості» (під ред. Д.Б. Богоявленской і В.Д. Шадрикова). Згідно з визначенням авторів концепції: «Обдарованість – це якість психіки, що системно розвивається

протягом життя, визначає можливість досягнення людиною більш високих результатів в одному або кількох видах діяльності порівняно з іншими людьми». Даючи йому власну оцінку, автори відзначають: «У пропонованому визначенні вдалося відійти від життєвого подання обдарованості як кількісного ступеня вираження здібностей і зрозуміти обдарованість як системну якість».

Отже, *обдарованість* – це якість психіки, те, що системно розвивається протягом життя, визначає можливість досягнення людиною більше високих (незвичайних, неабияких) результатів в одному або кількох видах діяльності порівняно з іншими людьми.

Термін *«студент»* має латинське походження і в перекладі українською мовою означає людину, яка старанно працює, навчається, тобто набуває знань. Як стверджує І.Л. Міщик, завдяки спільному виду діяльності – навчанню, спільному характеру праці студенти утворюють певну соціально-професійну групу, провідною функцією якої є набуття відповідних знань та вмінь у галузі обраної професії, навичок самостійної творчої діяльності. Молодь завжди існує одночасно у двох іпостасях. З одного боку, як певний, хоч і слабкий, але суб'єкт власної діяльності. З другого боку, як об'єкт впливу різних політичних і соціальних сил. І в жодній з них науковим співтовариством молодь ще достатньо не осмислена, особливо обдарована студентська молодь [4].

Завдання з організації й реалізації соціально-педагогічної роботи полягає в тому, щоб якнайбільше студентів досягли найвищого рівня розвитку. Це припускає: творчу організацію соціально-педагогічної роботи з обдарованими студентами згідно з підходами особистісно зорієнтованого навчання та виховання; розвиток якостей, здібностей в обдарованого студента; передачу знань, досвіду, ціннісних орієнтацій відповідно до норм практичного досвіду через творче мислення й діяльність.

Відомо, що розвиток і виховання обдарованих студентів у вищому навчальному закладі припускає науково обґрунтований процес навчання та виховання, що виходить з навчально-теоретичного пізнання необхідності активного оволодіння предметом навчання й спрямований на розвиток активності, самостійності, власної відповідальності за подальше вдосконалення себе як особистості.

З урахуванням постановки цілей поступового й диференційованого розвитку й стимулювання індивідуальних передумов обдарованих студентів до розвитку своїх здібностей у соціально-педагогічній діяльності

потрібно свідомо й планомірно організовувати в роботі умови, які стимулюють обдарованість.

Одночасно необхідні умови, що сприяють розвитку соціального клімату для всього процесу навчання. Студент, навіть якщо він перебуває у фазі навчання, є свідомою, самостійною, з почуттям відповідальності діючою особистістю. Сприятлива атмосфера для розвитку обдарованостей (Vgl. Becker, 1983) виникає переважно за таких умов: 1. Особистості, які беруть участь у педагогічній роботі, діють на основі загальних цілей та інтересів. іншими словами, їхні наміри, мотиви й погляди диференційовані, але з точки зору об'єктивного результату їхня діяльність позитивна. 2. Соціально-педагогічна робота протікає з огляду на предмет і окресленого наміченого результату. 3. Усі учасники, хоча й індивідуально відрізняються, проте активно діють у цій роботі. 4. Взаємини між особистостями визначаються в соціально-педагогічній роботі – вимогами діяльності, а не особистими симпатіями або антипатіями. 5. Соціально-педагогічна робота визначається різноманітними, прогресивними світоглядними й морально-етичними, емоційними установками в роботі з учасниками. 6. Процеси, оцінки й визнання (оцінки перебігу й результату роботи) стосуються в соціально-педагогічній роботі об'єкта, тільки після завершення діяльності – внеску окремих особистостей.

Ці відомості підтверджують і специфічно контролюють дослідження (Vgl. Petrowski, 1983; Autorenkollektiv, 1979; Bohrihg Ladensack, 1981; Kahl u.a, 1984) з розвитку взаємин у колективі та колективного розвитку й соціальних відносин у студентських колективах.

Слід зауважити, що обдаровані студенти можуть краще розвиватися й проявляти себе в колективах, в яких соціальний клімат і взаємини між собою визначаються на основі високих вимог до соціально-педагогічної діяльності, а також тих, що орієнтуються на норми, діяльність соціуму, на основі інноваційних технологій і комунікації, які орієнтуються на зміст, що залежно від поставлених завдань розвиває утворення змінних груп, а також на основі позитивного емоційного настрою особистості. Це дуже важливо, з огляду соціального навчання та виховання обдарованої особистості, оскільки досягається стимулювання здібностей, навичок, звичок, зміна соціальної поведінки самої особистості.

І.Д. Бех визначає: "Особистісно орієнтоване виховання має на меті розвиток вищих моральних (або) духовних цінностей особистості, має зважати, з одного боку, на диференційований аспект розвитку дитини, її

специфіку, а з другого – на культурно-нормативні характеристики розвитку дитини в кожному віковому періоді... Особистісно орієнтоване виховання має ґрунтуватися на переконливій міжособистісній комунікації (спілкуванні) як основному засобі впливу особистості педагога та вихованця…" [1].

На нашу думку, зміни в соціально-педагогічній роботі з обдарованими студентами у вищому навчальному закладі, у виховних та в академічних відносинах (у навчанні, дослідженні, спільній суспільно-творчій роботі, у проведенні дозвілля) залежать від набуття знань, які надає викладач вищого навчального закладу, та самоосвіти, чинників впливу соціальних відношень, відносин.

Завдяки вимогам викладач вищого навчального закладу впливає на усвідомлення необхідності самої діяльності, мети й значущість діяльності, ідентифікацію сучасного студента із соціально важливими вимогами, їхню готовність до дій, планування й перебіг діяльності, необхідні комунікативні й кооперативні принципи дії, самооцінку процесу й результату власних дій тощо. Будь-яка ситуація підвищення вимог містить численні можливості для здійснення постановок завдань і тим самим одночасного поєднання різних постановок цілей розвитку діяльності й індивідуальності обдарованих студентів. Так, наприклад, науково-пізнавальна діяльність студентів шляхом педагогічної постановки мети в навчальному процесі може бути спрямована на різні аспекти: на наукове пізнання предмета діяльності; на пізнання типів і способів наукової праці з об'єктом студентської діяльності; на усвідомлення наукового значення, функцій, цінностей, соціального впливу об'єкта та ін.; на рівень і сам процес розвитку діяльності й індивідуальності студентів тощо.

Рівень вимог до особистісно зорієнтованого розвитку обдарованої особистості визначається різноманіттям факторів, які при цьому насамперед інтегрують педагогічні фактори, пов'язані з різними формами як індивідуальної так і колективної самостійної наукової праці. Такими формами можуть бути: самостійні роботи студентів (наприклад, реферати, експерименти, педагогічне есе тощо); самостійні довгострокові наукові праці (курсові роботи, звіти про проходження соціально-педагогічної практики, практичні заняття, семінарська робота тощо); самостійні наукові, творчі роботи, виконувані індивідуально або колективно (наприклад, дипломні роботи, дослідницькі проекти).

Будь-яка конкретна ситуація соціально-педагогічного процесу вимагає від студента творчого відношення з погляду ідеологічної, світоглядної, морально-етичної, емоційної, соціальної діяльності з метою досягнення кращого результату. Вона створює динамічну структуру умов для прогресивної взаємодії якостей діяльності, що розвивають, і поводження особистості в життєдіяльності.

На сьогодні набувають актуальності такі підходи в організації професійної підготовки майбутнього фахівця, як: розвиток організаційної структури педагогічної освіти за рахунок запровадження *ступеневої системи освіти*, що дасть змогу забезпечити *варіативність* навчання та виховання, сприяючи більш повній реалізації дидактично-творчого, особистісно зорієнтованого потенціалу обдарованої особистості, зробить навчання більш гнучким, спроможним реагувати на зміни соціальних процесів; *диференціація змісту* загальнопедагогічної підготовки фахівця для різних груп студентів протягом усього терміну навчання, що відображено в багатоваріантних навчальних планах та програмах ВНЗ, кожний з яких самостійно визначає зміст професійної підготовки фахівця; *індивідуалізація навчання*, здійснення якої, на думку експертів, полягає у реалізації концепції підготовки фахівців різних спеціальностей, спеціалізації та профілів; навчанні та вихованні обдарованих студентів за індивідуальними програмами і планами, у розробці широкого кола освітньо-професійних програм; *технологізація* процесу навчання; *запровадження нових методів, форм, засобів* та *технологій* навчально-виховного процесу обдарованих студентів та студентських колективів, адже організаційно-методична гнучкість технологій забезпечить свободу вибору рівня освіти, спеціалізації та профілю залежно від спрямованості особистості студента, його здібностей та можливостей (обдаровувань).

Висновки. Таким чином, на нашу думку, розвиток сучасного обдарованого студента ВНЗ набуватиме особливої ефективності під час побудови гуманістичних підходів особистісно зорієнтованого навчання та виховання, професійної підготовки на таких теоретичних і методичних засадах, що забезпечують створення певних умов для подальшої реалізації відповідних здібностей та обдаровувань студента в життєдіяльності. Цьому процесу сприятимуть пошуки щодо побудови цілісної багатофакторної моделі соціалізації обдарованого студента в сучасній вищий школі; створення у вищому навчальному закладі цілісної саморегульованої системи виявлення і підтримки обдарованої

студентської молоді; стимулювання до дидактично-творчої роботи студентів; розробка та впровадження педагогічних технологій, концепцій щодо розвитку та реалізації здібностей майбутніх фахівців, заснованих на активізації, індивідуалізації та диференціації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Виховання особистості. – 2. – К., 2003. – Кн. 2.
2. Лейтес Н.С. Возрастающая одаренность и индивидуальные различия. – М., 1997. – 151 с.
3. Матюшкин А.М. Загадки одаренности: Пробл. практ. диагностика. – М.: Школа-Пресс, 1993.
4. Міщик Л.І. Професійна підготовка соціального педагога. – Запоріжжя, 1996.
5. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.
6. Kohlberg L. Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education // Moral Education: interdisciplinary Aaproaches. – Toronto: University of Toronto Press, – P. 347 – 480.

УДК 37.034

К.Д. Шевчук
Чернівецький національний університет ім. Юрія Федьковича

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО РІДНОГО КРАЮ

У статті характеризуються методологічні засади організації технології формування у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю. Зокрема, робиться акцент на визначення і роз'яснення структуруючих компонентів зазначеної технології та методики її організації в навчально-виховному процесі сучасної початкової школи.

The author of this publication describes methodological principles of organization of forming technology at the junior schoolboys of the valued attitude toward a native edge. In particular an accent is done on determination and elucidation of structure-forming components of the noted technology and method of its organization in the educational-educating process of modern primary school.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Виховання в Українській державі на сучасному етапі має бути спрямоване на формування в молоді та дітей світоглядної свідомості, ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв, інших соціально значущих надбань вітчизняної та світової духовної культури. Найефективнішим засобом збагачення духовного світу молодшого школяра, виховання любові до рідного краю, України, поваги до історичних святинь, тобто національного виховання, є краєзнавство.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми. та публікацій з проблеми. Питанням упровадження українознавчого, краєзнавчого, народознавчого компонентів змісту початкової освіти приділяли значну увагу дослідники минулого і сучасності (О. Єфименко, М. Грушевський, І. Огієнко, С. Сірополко, О. Сухомлинські, П. Кононенко, В. Крисаченко, Л. Токар, В. Майборода, А. Мартиненко), наголошуючи на важливості підготовки справжнього громадянина своєї держави зі сформованим комплексом загальнонаціональних, моральних, краєзнавчих цінностей.

Тому **метою** цієї публікації є визначення методологічних особливостей організації технології формування у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо механізм залучення молодших школярів до рідного краю з метою формування ціннісних ставлень під час навчально-виховної діяльності. Процес формування особистості включає в себе взаємозв'язану діяльність учителів та учнів щодо розвитку моральних почуттів, особистісних якостей та рис поведінки, а саме: любові до Батьківщини, відданості їй, активної праці на благо Вітчизни, примноження трудових традицій, бережного ставлення до історичних пам'яток, традицій, звичаїв рідної України, прагнення до зміцнення честі та гідності своєї держави, прив'язаності та любові до рідного краю, мужності, готовності захищати Батьківщину. А молодший шкільний вік у сприйнятті оточуючого світу, базується на принципі пізнання від близького до далекого [1, 92].

Основною умовою формування у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю ми вважаємо створення і впровадження в навчально-виховний процес початкової школи «Технології формування ціннісного ставлення до рідного краю». Окреслимо її структуруючі компоненти.

Метою технології виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю є створення оптимальних умов для розвитку і становлення особистості як суб'єкта діяльності й суспільних відносин у громаді, усвідомлення своєї приналежності до батьківщини, відповідальності за її майбутнє, розвиток краєзнавчої ціннісно-смислової сфери діяльності молодших школярів, яка проявляється в їхньому ставленні до матеріального, духовного і соціального середовища своєї місцевості.

Формування у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю спрямоване на вирішення ключових **завдань** національної та патріотичної системи виховання, а саме:

– подолання труднощів, пов'язаних із соціальними відмінностями учнів у сприйнятті матеріального, духовного та соціального середовища рідної місцевості;
– формування у молодших школярів стійкого інтересу до продуктивної діяльності на благо батьківщини;
– виховання в кожного учня звичок краєзнавчо-моральної поведінки, духовної та побутової культури;
– розвиток в учнів пізнавальної, творчої діяльності;
– вивчення історії рідного краю, звичаїв і традицій українського народу;
– навчання дітей вести посильну дослідницьку роботу, збирати матеріали, класифікувати, зіставляти їх;
– розвиток мовних і розумових умінь, розуміння мистецтва і культури наших предків;
– навчання дітей уміння використовувати різні джерела краєзнавчої інформації та науково-допоміжних матеріалів;
– залучення учнів до світу прекрасного, формування відчуттів патріотизму і пошани до народу, до його звичаїв, традицій, мови;
– виховання духовності, моральності.

Організація краєзнавчої роботи у школі з метою формування в молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю спирається на такі **методологічні положення народної педагогіки:**

– актуалізація та інтерпретація історико-культурної спадщини етносу, країни;
– безперервна освіта культурою;
– опанування історико-культурної спадщини як особистого надбання дитини (шлях від культури корисності до культури гідності);
– реалізація творчих потенцій, індивідуальних запитів і потреб учня;
– інтеграція (міжнаочні зв'язки, часткова і блокова інтеграція, інтеграційні гуртки, факультети, клуби);
– використання ефективних технологій навчання (опора на дослідницький, краєзнавчий, інтегрований підходи).

Реалізація творчих потенцій, індивідуальних запитів і потреб дітей здійснюється в системі додаткової освіти і краєзнавчо-дослідницької діяльності. Розширення культурного кругозору учнів, визначення

особистих інтересів відбувається в системі формування в учнів початкової школи краєзнавчих цінностей. **Позиція учня** в технології формування ціннісного ставлення до рідного краю при цьому є позицією:

- творення;
- не стороннього спостерігача, а зацікавленого дослідника;
- особистісної відповідальності щодо сьогодення і майбутнього;
- дбайливого і шанобливого ставлення до культурної спадщини;
- не репродуктивного, а позицією розуміння й емоційно-етичної оцінки.

А **позиція вчителя** визначається такими аспектами:

- створює умови для пізнавальної діяльності дитини;
- організовує спілкування дитини з реальним світом рідного краю;
- сприяє розвитку творчих здібностей і формування ціннісного ставлення до рідного краю;
- високо оцінює оригінальну особисту творчість у всіх її проявах.

Ціннісне ставлення до рідного краю дає можливість підростаючому поколінню визначитись і реалізуватись у будь-якій сфері діяльності свого середовища. Технологія формування в молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю окреслює такі сфери виховання: пізнавальну, емоційну та діяльнісну [2, 33].

Пізнавальна сфера збагачує учнів знаннями про всі складові рідного краю. При зворотному зв'язку вимагає від учнів якісної обробки інформації, а саме: розуміння, відтворення, застосування, аналізу, синтезу, оцінювання. Такий зв'язок дозволяє учневі скласти думку про цінність сприйнятого матеріалу для його подальшого використання в повсякденному житті. Здатність до сприймання і передачі інформації є найвищим ступенем творчого розвитку, що і є кінцевою метою пізнавальної сфери.

Емоційна сфера має справу безпосередньо зі ставленнями, відношеннями, цінностями. Вона полягає у формуванні в учнів правильної, раціональної, ієрархічної системи відношень до матеріальної, духовної та соціальної сфер батьківщини.

Діяльнісна сфера об'єднує й інтерпретує потенціал перших двох сфер і дозволяє дитині реалізувати свої бажання, потреби у краєзнавчій діяльності, розкритись у ціннісних орієнтаціях.

Побудова процесу виховання на краєзнавчій основі вимагає суттєвої зміни пріоритетів: від організації виховання як нормативного процесу до

формування індивідуального шляху розвитку в рідному середовищі, на його основі та його засобами.

За останні роки знання про те, з чого складається дієвий процес виховання, значно розширилися. Технологія формування в молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю враховує **такі аспекти** [2, 45].

- уміючи самовиразитись у мікросередовищі, дитина зможе застосувати набутий досвід і в макросередовищі, при цьому особистісно розвиваючись;
- школярі добровільно обирають сферу власних краєзнавчих інтересів і на цій основі розвивають усі інші складові, вибудовуючи ціннісне ставлення до рідного краю;
- розуміння учнями початкової школи ланцюга я – сім'я – суспільство – планета, в якому кожна ланка – клітина єдиного організму;
- прагнення до досконалості закладене в кожній людині, і в будь-якій діяльності слід намагатися, щоб учні не просто нагромаджували знання, а прагнули до власного пошуку;
- при формуванні будь-якої краєзнавчої цінності є збереженою ідея формування ціннісного ставлення до рідного краю в цілому.

Ґрунтоутворюючої основою, на якій ми будемо будувати технологію ціннісного ставлення до рідного краю, вважаємо виховний, ціннісний потенціал змісту цієї технології- **краєзнавчого матеріалу.**

Краєзнавчий матеріал є багатофункціональним. Він несе в собі значні потенційні можливості, які забезпечують одночасне здійснення кількох функцій: освітньої, виховної, розвивальної та профорієнтаційної.

Хоча технологія формування в молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю передбачає організацію виховної позаурочної роботи, виховний процес є невіддільним від навчального, і лише в єдності навчально-виховного процесу можна стверджувати про ефективність застосування цієї технології. Тому краєзнавчий матеріал необхідно використовувати і під час уроків, причому не перевантажуючи їх краєзнавчо-народознавчим змістом, а вплітаючи його в загальну структуру уроку як реалізацію виховних цілей процесу навчання. При цьому ми опирались на принцип інтеграції змісту і форм навчання.

Головною формою організації позаурочної діяльності щодо формування в молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю, ми вважаємо і визначаємо гурток краєзнавчого змісту. Гурток –

самодіяльна група учнів, які займаються поглибленим вивченням рідного краю. Це основна і найпоширеніша форма краєзнавчо-туристичної роботи з географії, біології, історії тощо. Відомий географ М.М. Баранський, надаючи особливого значення гуртку, писав: «Гурток є тією ланкою, за яку потрібно зачепитися, щоб витягнути весь ланцюг різноманітних форм позакласної роботи...» [2, 76].

Робота краєзнавчих гуртків підпорядкована вимогам програм, що розроблені Міністерством освіти і науки України.

Членами гуртка стають школярі, які цікавляться предметом. Для забезпечення наступності в роботі гуртка, цілеспрямованого розширення і поглиблення знань учнів, для розвитку у них практичних умінь і навичок необхідно досягати стабільності його складу.

Тематика і зміст у гуртках повинні сприяти успішному розв'язанню тих завдань, що випливають із об'єктивної необхідності відродження в нових умовах державотворення України національної системи виховання. Визначаючи зміст роботи гуртка, доцільно враховувати вікові особливості учнів, рівень їхньої підготовки.

Вважаємо за необхідне у визначенні інформаційного змісту гуртка комплексно прийняття всіх видів краєзнавства, що вивчається молодшими школярами. Тому назва такого гуртка може бути обрана довільно, і в базових школах формувального експерименту це були переважно гуртки «Батьківщинознавці», «Люби й вивчай свій рідний край» тощо. Для обґрунтування технології виховання молодших школярів засобами краєзнавства розроблено тематику краєзнавчого гуртка "Вивчай і пізнавай свій рідний край" (години варіативної складової програми). Теми краєзнавчого змісту (регіональний компонент) є точкою дотику різних навчальних предметів початкової школи. Вони виражають важливі моральні положення, які допомагають сформувати світогляд учнів: ставлення до навколишнього світу, до природи, до суспільства, до самого себе.

Органічне поєднання етнорегіонального змісту навчання з основними позаурочними формами краєзнавчої роботи дасть змогу повною мірою розкрити його виховний потенціал.

Звичайно, слід варіювати зміст гурткової роботи в кожному класі відповідно до вікових особливостей учнів, особливостей мотиваційної сфери та рівня підготовленості й обізнаності учнів у краєзнавчій тематиці.

Окрім проведення занять гуртка краєзнавчого змісту (оскільки до гурткової роботи залучаються не всі учні), наступною формою розвитку

ціннісного ставлення до рідного краю ми вважаємо систематичне вплітання у виховну роботу вчителя-класного керівника виховних заходів, нетрадиційних занять краєзнавчого спрямування. Слід зазначити, що виховні заходи та заняття необхідно проводити за допомогою нестандартних форм організації: телепередачі, конференції, експедиції, бібліозаняття, сімейні збори й ін. Залучати до роботи також інтерактивні методи і прийоми: репортажі, бюлетені, бумеранги, дискусійні методи, книгомандри [4, 114].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, краєзнавча тематика і творча організація виховної роботи відкриває широкі можливості для введення у виховну роботи школи нетрадиційних форм і методів залучення інтерактивних видів діяльності, а це у свою чергу розширює потенціал вартісних потреб дитини, зміцнює мотиваційну краєзнавчу сферу, дає підґрунтя для розвитку краєзнавчо-усвідомленої, доцільної діяльності.

Завдяки тематичній єдності базового й регіонального компонентів та позаурочній діяльності учнів створюється сприятливий фундамент для впровадження інтегративних технологій виховання. Такий підхід цілком узгоджується з синкретизмом сприйняття світу, що є характерним для дітей цього віку й оптимальним для використання краєзнавчого потенціалу у вихованні молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Матвієнко О.В. Основи морального виховання особистості молодшого школяра. – Київ: Стилос, 1999. – 154 с.
2. Сучасні шкільні технології / Упоряд. І. Рожнятковська, В. Зоц. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. – Ч. 2. – 128 с.
3. Степанюк А. Формування у школярів емоційно-ціннісного ставлення до живої природи // Шлях освіти. – 1999. – № 4. – С. 12 – 14.
4. Краеведение: Пособие для учителей / Под ред. А.В. Даринского. – М., 1987. – 290 с.

УДК 371.135

Г.О. Шкляєва
Кременчуцький інститут
Дніпропетровського університету економіки і права

КУЛЬТУРА І ЦИВІЛІЗАЦІЯ В КОНТЕКСТІ ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

У статті розглянуто актуальні питання формування гуманістичної спрямованості особистості засобами культури. Висвітлено проблеми сучасної цивілізації та національної культури в контексті гуманістичної освіти.

The actual questions of forming a humanism orientation of personality consider culture facilities. The problems of modern civilization and national culture in context of humanism education reflect.

Постановка проблеми. Сучасний світ зіткнувся з соціально-економічними та морально-естетичними проблемами суспільного розвитку та природного середовища. Єдиний спосіб забезпечити процвітаюче і безпечне майбутнє наступним поколінням – вирішення питання виховання особистості на основі її звернення до визнання пріоритету загальнолюдських культурних цінностей.

Сьогодні, як ніколи, в Україні зросла потреба в особистісному самовизначенні, професійній підготовці фахівців усіх соціально-економічних структур. У сучасному світі посилення інтересу до проблеми людини у всій її різноманітності спричиняє зокрема усвідомлення необхідності гуманізації та демократизації освітньо-виховного процесу. Саме тому процес гуманізації і демократизації освіти в сучасних умовах розглядається як реорганізація і запровадження змісту демократичних і гуманістичних засад [1].

Реалії сучасного життя примушують людину жити в досить напруженому темпі, інколи не помічаючи природного середовища та навколишнього світу. В гонитві за досягненням своєї мети людина не завжди замислюється над результатами цивілізаційної діяльності.

Проте сучасний світ перебуває на порозі грандіозних соціально-економічних перетворень, технічних і культурних змін. Кризові явища цивілізованого суспільства, тобто сучасна індустріальна цивілізація, у нинішньому вигляді жорстко протистоять екологічній системі нашої планети. Світоглядні пошуки людини мають бути спрямовані на збереження навколишнього середовища заради майбутнього цивілізації.

Проілюструвати складність цієї проблеми допоможе взаємопов’язане стимулювання життєздатного економічного прогресу та зцілення відносин між сучасною цивілізацією і глобальними екологічними системами Землі. Науковці все глибше замислюються над факторами забезпечення життя на нашій планеті, умовами й чинниками його продовження. Людство поступово звертає свій погляд на орієнтацію щодо розуміння природи як вічної умови існування людської цивілізації – чинника, поза яким людське життя стає неможливим.

Метою статті є розгляд актуальних питань формування гуманістичної спрямованості особистості засобами культури, а також

висвітлення проблеми сучасної цивілізації та національної культури у контексті гуманістичної освіти.

Виклад основного матеріалу. Вплив людини на природу суттєво змінює вигляд планети. Наслідки цивілізованого (ідеального за М. Монтенем) суспільства, заснованого на пануванні розуму і справедливості, жахливі. Знищено 2/3 усіх лісів на планеті, близько 1 млрд 200 млн людей відчувають нестачу питної води. За прогнозами, зробленими експертами ООН, уже через 30 років більше половини населення Землі страждатиме від нестачі води, а 2,5% мешканців планети голодуватимуть. Учені стверджують, це – результат руйнівного впливу непродуманої діяльності людини щодо світової екологічної системи планети [6].

За цих умов дедалі більше поширюється розуміння того, що взаємодію цивілізованого суспільства і природи необхідно будувати так, щоб розвиток суспільства не завдавав шкоди, сприяв розвитку навколишнього середовища. Зрозуміло, що гармонійний розвиток суспільства неможливий без всебічного врахування природного. Безперечно, процвітання України пов'язано з економічним прогресом, здатністю виробляти для світового ринку нову продукцію і технології, але без руйнації довкілля.

згідно з коеволюційними принципами, людство, для того щоб забезпечити своє майбутнє, повинно не лише змінювати біосферу, пристосовуючи її до своїх потреб, але й змінюватися саме, відповідно до об'єктивних вимог природного середовища. Цивілізаційна діяльність людини (ігнорування законів природи) стала однією з передумов виникнення глобальних сучасних проблем.

Саме тому питання виживання людства турбує всіх мислячих людей планети, адже від культури і виховання підростаючого покоління залежить розумне використання і збереження природного середовища. Духовне вдосконалення особистості стає запорукою складного феномена культури, який, у свою чергу, відображає індивідуально-особистісну творчу картину світу [2].

Поширюючись через засоби масової інформації (телебачення, преса, комп'ютерні мережі тощо), культурний вплив техніки охоплює широку аудиторію, в результаті чого формує свідомість і самосвідомість особистості. Таким чином, особистість свідомо орієнтується на цінності масової культури. Ціннісні орієнтації, засновані на стереотипах свідомості,

тобто певні стандартні штампи, не вимагають від людини великих витрат розумової енергії, почуттів, волі, адже, не сприяють розвитку духовності, відволікаючи людину від реальної дійсності. Масова культура маніпулює свідомістю, спричиняє суттєве зниження загальної якості культури, яка у свою чергу втрачає стилістичну своєрідність.

Сьогодні, коли в Україні відбувається становлення нової системи освіти і виховання, змінюються і ціннісні пріоритети культури. Перед освітянами постає завдання навчання і виховання молоді на стилістиці національного ґрунту. Світогляд особистості формується під впливом духовної культури суспільства, навколишнього середовища і внутрішньої культури індивіда.

Поєднання в людині краси, любові, відповідальності, істини сприяє всебічному розвитку особистості, формуванню духовної культури, інтелігентності, духовного багатства тощо. Таким чином, мета естетичного виховання особистості диктується необхідністю розумного функціонування демократичної держави.

У сучасній світовій історичній і філософській літературі поняття „культура” і „цивілізація” використовуються як синоніми, тобто сукупність духовних і матеріальних досягнень суспільства. Але це не зовсім так. Цивілізація, на думку німецького філософа О. Шпенглера, відносно самостійне цілісне соціально-історичне утворення, локалізоване у просторі й часі [10]. Певні історичні етапи відповідають різним рівням розвитку матеріальної та духовної культури. У концепції англійського мислителя А. Тойнбі історичний розвиток суспільства постає як різноманіття локальних цивілізацій, де кожній цивілізації притаманна власна культура [8].

І. Кант стверджував, що вищий ступінь розвитку культури людини полягає в її моральній досконалості і пов’язаний з вільним та усвідомленим дотриманням моральних норм. Таким чином, цивілізація, на думку філософа, починається з установлення правил людського життя і поведінки, що обмежують деякі вчинки людей [4].

Безперечно, цивілізація є досить високим ступенем оволодіння силами природи і сприяє покращанню якості й рівня життя людини. Проте зазначимо, що самі досягнення цивілізації ще не визначають духовного і культурного розквіту суспільства. Досягнення цивілізації набувають культурного значення залежно від того, для чого вони використовуються.

Не всяка цивілізована людина стає культурною. І якщо ми говоримо про цивілізовану людину, перш за все соціум розглядається під впливом зовнішніх регулюючих норм суспільства. Культурною ж особистість стає завдяки власним переконанням.

За твердженням О. Шпенглера, джерелом культурного виховання кожного народу є його душа. Оскільки в сучасних умовах основною формою соціальної спільності людей уважається нація, у дослідженнях культури найчастіше використовують поняття „національна культура". Кожну національну культуру можна вважати процесом становлення і розкриття сутності людської цивілізації в конкретну історичну епоху [10].

О.Л. Шевнюк уважає: унікальність кожної національної культури зумовлена тим, що „вона творчо входить у людську природу і людський спосіб буття; тісно пов'язане з вихованням, яке історично зумовлено і створено самим народом з урахуванням ідеалів, поглядів, переконань, традицій, звичаїв та інших форм соціальної практики, спрямованих на організацію життєдіяльності підростаючих поколінь, у процесі якої засвоюється духовна і матеріальна культура нації, формується національна свідомість і досягається духовна єдність поколінь [9].

Гуманістична спрямованість вітчизняної педагогіки має давню традицію. На основі гуманістичного пошуку педагогічної спадщини К.Д. Ушинського, А.С. Макаренка, В.А. Сухомлинського стверджувалися ідеї нерозривної єдності природного і суспільного в людині.

Значний внесок у розвиток української педагогічної думки зробив видатний педагог-практик Антон Семенович Макаренко. До класики сучасної педагогіки письменник увійшов як фундатор інтенсивної педагогіки, один із засновників теорії та методики колективного виховання. Він наполягав на необхідності високої культури, працездатності вчителів, створював умови для „виховання через життя", роботи, прагнень колективу [5].

Педагогічна теорія А.С. Макаренка враховувала індивідуальний підхід до особистості у процесі колективного виховання і перевиховання. Методика виховної роботи поєднувала навчання з продуктивною працею. Багато уваги педагог приділяв проблемам морально-естетичного та фізичного виховання. У сучасних умовах виховні методи А.С. Макаренка потребують системного переосмислення.

З позицій сьогодення на значну увагу заслуговує гуманістично-новаторська спадщина В. Сухомлинського: „Серце віддаю дітям",

„Народження громадянина", „Сто порад учителеві", „Як виховати справжню людину". Педагогічна концепція В. Сухомлинського пронизана ідеєю гуманістичного проектування людини.

Розробляючи систему гуманістичного виховання, В. Сухомлинський створював психолого-педагогічні ситуації, виховна сутність яких зумовлена конкретною практичною діяльністю учнів у реальних життєвих умовах. Він розробив педагогічну технологію „школи під відкритим небом", де існують уроки мислення на природі, формуються етично-естетичні почуття особистості [7].

Виховання підростаючого покоління на багатовікових традиціях українського народу ґрунтується на засадах родинного виховання, на ідеях і засобах народної педагогіки, наукової педагогічної думки, що уособлюють вищі зразки виховної мудрості українського народу [3].

Активний пошук вітчизняних учених-практиків, звернення до гуманістичних традицій українських педагогів, розробка психолого-педагогічних систем і технологій, які мають гуманістичну спрямованість, визначають стратегічний напрям розвитку сучасної освіти.

Висновки. Вирішенню проблеми гуманізації вищої освіти сприяє введення в навчальні плани дисциплін культурологічного циклу: „Історія української та зарубіжної культури", „Культурологія", „Новітня світова культура". Культурологічні дисципліни формують у студентів аналітичні та інтегруючі структури свідомості, розвивають інтелект, творчі здібності та формують гуманістичну спрямованість майбутнього фахівця.

Сучасна дійсність потребує людей з активною життєвою позицією, з розвиненим почуттям власної гідності, яким притаманні волелюбність, самостійність, підприємливість, творча активність. Складовою конструктивного розв'язання соціально-економічних, політичних, культурних проблем нової України є гуманність – найвища особиста якість людини, вияв усього найкращого в людині через результат власних переконань.

Принцип гуманізації сучасної навчально-виховної системи є передумовою сходження до вершин світової культури. Актуальною є проблема створення інноваційного потенціалу професійного навчання, який б оптимально, використовуючи всі позитивні надбання традиційної навчальної системи попереднього періоду, запроваджував новітні освітньо-педагогічні системи та сучасні інноваційні технології і відповідав вимогам педагогічного сьогодення.

Життєвий досвід і величезна наукова практика свідчать, що науки не здатні замінити підвалини моральності. Людина повинна звернутися до загальнолюдських цінностей, до традиційного уявлення про красу, добро і культуру. Вивчення культурно-історичної скарбниці людства може зробити з людини духовну особистість, щасливу і радісну.

На думку українських мислителів (С. Яворського, Ф. Прокоповича, Г. Сковороди, Т. Шевченка), духовну особистість творить шлях добра, істина усвідомлюється через пізнання історії та культури нації, розуміння своєї істинної духовної природи, свого призначення у світі [9].

Отже, головною умовою навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі є його професійна зорієнтованість, спрямована на те, щоб кожний студент став повноцінним, самодостатнім, творчим суб'єктом діяльності, спілкування, пізнання, вільною і самодіяльною особистістю. Саме в цьому і полягає гуманістична спрямованість навчально-виховного процесу, центром і метою якого є особистість людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В., Михальченко М. Сучасна соціальна філософія. – К., 1996.
2. Арцишевський Р., Бондарчук С., Возняк С. та ін. Людина і суспільство. – К., 2002.
3. Бех І.Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3. – С. 5 – 14.
4. Заїченко Г. Доля філософії та культури наприкінці XX сторіччя // Філософія і соціологічна думка. – 1992. – № 9.
5. Макаренко А.С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта // Соч.: В 7 т. – М.: АПН РСФСР, 1958. – Т. 5. – С. 227 – 250.
6. Матеріали конференції ООН в Ріо-де-Жанейро (1992 р.).
7. Сухомлинський В. Моя педагогічна система людини // Радянська школа. – 1988. – № 6 – 9.
8. Тойнбі А. Дослідження історії: У 2 т. – К., 1995. – Т. 2.
9. Шевнюк О.Л. Українська та зарубіжна культура: Навч. посіб. – 2-ге вид., випр. – К.: Знання-Прес, 2003. – 277 с.
10. Шпенглер О. Закат Европы. – М., 1992.

РОЗДІЛ ІІ. ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ І ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ У НАУКОВИХ РОБОТАХ І ПРАКТИЦІ А.С. МАКАРЕНКА

УДК371.13

М.М. Бикова
Сумський державний педагогічний університет

СУТНІСТЬ І ПРИЧИНИ УТРУДНЕНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

У статті розкривається зміст поняття утрудненого педагогічного спілкування, розглядаються причини його виникнення та можливі шляхи конструктивного подолання за рахунок розвитку певних якостей особистості.

The article discovers content of difficult pedagogical communication points out the reasons of its appearing possible ways of effective overcoming by development of appropriate personal features.

Актуальність теми. Прискіплива увага до різних аспектів утрудненого педагогічного спілкування відображає сучасні тенденції педагогіки та психології, які прагнуть до вивчення особистостей учителя й учня в конкретних ситуаціях педагогічного процесу, що супроводжуються відмовами, звинуваченнями й іншими способами пригнічення особистісних і соціальних потреб, а саме: недосягнення мети, незадоволення мотиву, неотримання бажаного результату тощо. Порушення, бар'єри, що виникають під час педагогічного спілкування, впливають на характер відносин між учителем і учнем, на особливості розвитку особистості як школяра, так і педагога, на формування в останнього негативних відхилень у професійному спілкуванні.

Постановка проблеми. Сьогодні проблеми міжособистісного спілкування створюють ще один напрямок дослідження особистості – психологію утрудненого спілкування, який розглядається як у педагогіці, так і в психології, соціології, філософії, культурології тощо. Отже, до утрудненого спілкування слід відноситися як до глобального та інтегрального феномена.

Вивченням проблеми утрудненого спілкування займаються багато вчених і практичних педагогів: Є.В. Цуканова, В.М. Куніцин, А.А. Бодалєв, Г.А. Ковальов, В.А. Табунська, Т.А. Аржакаєва. Кожен з них

спирається на ідеї Б.Д. Паригіна про наявність психологічного бар'єра, який розуміється як стійка настанова, психологічний настрій особистості, процеси, властивості, стани людини, «які консервують прихований емоційно-інтелектуальний потенціал його активності» [5, 9]. Саме таке трактування психологічного бар'єра вказує на внутрішнє джерело труднощів спілкування – стійких особистісних утворень, які за певних обставин можуть призводити до перебою у спілкуванні.

Метою статті є спроба розглянути на теоретичному й емпіричному рівнях сутність і зміст поняття «утруднене спілкування», побудова цілісного уявлення про джерела та причини утрудненого педагогічного спілкування, а також обумовленість ефективності діяльності педагога розвиненістю певних здібностей, властивостей, навичок, умінь, що сприяють конструктивному подоланню утруднення спілкування.

Виклад основного матеріалу. Під утрудненим спілкуванням розуміється широкий спектр явищ, який можна звести до неналагодженого, розладнаного, порушеного, несприятливого, дискомфортного, неефективного спілкування. На основі аналізу наукової літератури з цієї проблеми приходимо до висновку, що термін «утруднене спілкування» використовується або має широке поняття, що поєднує такі явища, як труднощі, утруднення, перебої, ускладнення, перепони, бар'єри, конфлікти, або як досить вузьке визначення, що фіксує незначні труднощі спілкування, які долаються партнерами у процесі комунікації та не мають далекосяжних деструктивних наслідків [5, 8]. Традиційно утруднене спілкування визначається на підставі співвіднесення наявного спілкування з його оптимальною моделлю. У якості крайньої форми виявлення труднощів спілкування виступає конфлікт.

В.М. Куніцина серед численних термінів, що позначають труднощі спілкування, виділяє три основні: порушення, труднощі та бар'єри. Їх поєднує те, що всі вони виникають ненавмисно, протікають зовні безконфліктно і супроводжуються внутрішнім напруженням, незадоволеністю у спілкуванні, негативними емоціями. Розрізняються вони за важкістю протікання та психологічними наслідками, за ступенем незадоволеності спілкуванням і участі в ньому обох партнерів, за можливостями й способами їхнього усунення. За ступенем виразності ці

критерії проблеми спілкування можна розташувати в такому порядку: порушення (як найбільш глибоко пережиті), труднощі, бар'єри [4].

Н.Ю. Бутенко у труднощах спілкування виділяє суто психологічний і комунікативний аспекти. Психологічний аспект різноманітних труднощів і перешкод у спілкуванні пов'язаний з особистісним фактором, мотиваційно-змістовною стороною спілкування і містить, з одного боку, відчуженість і аутичність, а з іншого боку, надмірність, беззмістовність спілкування [1, 27]. Таким чином, можна говорити про невміння і про нездатність установити контакт. Якщо перше пов'язане з комунікативною компетентністю, навичками й уміннями, яким можна навчитися, то друге випливає із особливостей особистості й важче піддається корекції.

Аналіз досліджень проблеми утрудненого педагогічного спілкування також доводить, що однією з головних сфер розглядання цього явища стали такі види спілкування, як рольове, маніпулятивне, монологічне, які вивчаються в контексті ділового та педагогічного спілкування. Через те, що професійне спілкування сучасного вчителя базується не тільки на вміннях, які відносяться до рольового репертуару та комунікативної компетентності особистості, але й на вміннях налагоджувати контакти з учнями, батьками, колегами, то й поза рамками професійних і ділових інтересів педагогу повинні бути властиві такі якості, як комунікативність і комунікабельність.

Комунікативність педагога ми розуміємо як знання процесуальної сторони контакту (свідоме використання експресії, голосу, уміння «тримати» паузу). А комунікабельність варто розуміти як знання соціальної сторони контакту (дотримання під час спілкування соціальних норм, опанування складних комунікативних умінь, наприклад, уміння «прибудуватися» до співрозмовника).

Про суб'єктивну природу труднощів спілкування писали також А.А. Бодалєв і Г.А. Ковальов. Вони підкреслювали, що наслідком цих «суб'єктивних труднощів» є об'єктивна картина порушень – недосягнення мети, незадоволення мотиву, неотримання бажаного результату й ін.

В.А. Кан-Калік пропонує такі критерії визначення типів спілкування: особливості відображення (когнітивна складність – простота), вид міжособистісного відношення (особистісне – рольове), форма звернення

(відкрите – закрите). Поєднання цих характеристик дозволяє виділити декілька типів спілкування, серед яких діалогічний розглядається як найвищий рівень організації педагогічного спілкування. Для нього характерне поєднання когнітивно складного відображення партнерами один одного з особистим ставленням і відкритістю у зверненні один до одного. Обов'язковою умовою діалогічного типу спілкування є принцип взаємності: особистісне ставлення, відкрите звернення, глибоке та різнобічне розуміння обох партнерів [3].

У дослідженні педагогічного та міжособистісного спілкування Л.І. Габдуліної було виявлено, що педагоги з діалогічною комунікативною спрямованістю орієнтовані на рівноправність і взаємоповагу. Одночасно з цим орієнтація на діалог поєднується зі зниженням ступеня вираженості намагання домінувати, займати позицію «над» у педагогічному спілкуванні, маніпулювати, використовувати учнів, ховатися від спілкування та зводити його лише до ділової взаємодії [2]. Отже, використання діалогічного стилю у педагогічному спілкуванні є однією з умов ефективного подолання утрудненого спілкування.

І.В. Лабутова як провідну детермінанту успішного педагогічного спілкування виокремлює певне співвідношення трьох груп комунікативних умінь: загальних, педагогічних та спеціальних, віддаючи перевагу загальним комунікативним умінням (умінню спілкуватися в найширшому значенні слова – умінню найбільш сприятливим чином гармонійно будувати свої взаємини з людьми, жити в суспільстві) як основою двох останніх. До того ж структура кожної групи комунікативних умінь включає в себе три головних компоненти: психотехнічний (психофізична саморегуляція індивіда у спілкуванні), експресивний (вербальні та невербальні засоби спілкування) та міжособистісний (пов'язаний із процесом взаємодії, взаєморозуміння та взаємовпливу) [5, 22].

Таким чином, утруднене спілкування необхідно розглядати в декількох напрямках:

- як соціально-психологічний феномен, який виявляється лише в ситуації взаємодії, соціального спілкування;
- як явище об'єктивне, що полягає в невідповідності мети результату, обраної моделі спілкування реальному перебігу процесу;

- як явище суб'єктивне, що заявляє про себе в різних переживаннях людини, підґрунтям яких можуть бути незадоволені потреби, мотиваційний, когнітивний та емоційний дисонанси, внутрішньоособистісні конфлікти тощо.

На нашу думку, серед провідних причини утрудненого педагогічного спілкування можна виділити:

1) об'єктивні, породжені реальною взаємодією, та суб'єктивні, що мають відношення до різних аспектів функціонування особистості або групи (класу) (динамічні процеси у групі та між групами);

2) первинні (природні умови життя класу, історія його формування та відносин з іншими класами) та вторинні (породжені різними психогенними та соціогенними впливами);

3) усвідомлювані, які реально присутні в ситуації спілкування, та неусвідомлювані, що суб'єктивно не переживаються особистістю та групою;

4) ситуативні або стійкі;

5) міжкультурні та культурно-специфічні;

6) загальновікові та гендерні, статеві;

7) індивідуально-психологічні, особистісні, соціально-психологічні;

8) когнітивно-емоційні (уявлення, думки, стереотипи, установки, настрої, домінуючі емоційні стани, ціннісні орієнтації тощо), мотиваційні та інструментальні (навички спілкування, правила етикету, норми, ритуали, прийняті у групі засоби звернення тощо);

9) вербальні та невербальні.

Ситуації професійного педагогічного спілкування через різні особливості, що не залежать від волі партнерів, перетворюються в єдине творче завдання, вирішення якого визначається певними здібностями особистості вчителя. Серед провідних ми виокремлюємо: здібність до адекватної інтерпретації та розуміння невербальної поведінки учня, соціально-психологічну та соціально-перцептивну компетентність, соціальний інтелект, інтелект міжособистісних відносин, соціально-психологічну спостережливість, соціально-перцептивні вміння та навички, точність прогнозування впливу на школяра.

На основі аналізу наукових праць з питання утрудненого спілкування ми можна стверджувати, що виникнення ситуацій утрудненого педагогічного спілкування та труднощів у спілкуванні між учителем і учнями обумовлене фактом формування людської спільності, особливостями розвитку особистості в певному соціальному середовищі, соціально-психологічною природою спілкування, механізмами відображення та взаємодії. Саме вони провокують негаразди в соціально-перцептивній, інтерактивній, комунікативній системах спілкування, що призводить до непорозуміння та виникнення психічної напруги різної інтенсивності між педагогом та учнями.

Таким чином, у вузькому значенні, утруднене педагогічне спілкування – це незначні незгоди та перебої у сфері міжособистісного спілкування. Такому спілкуванню характерні: цілість і неперервність контактів між учителем і учнями, певний ступінь усвідомлення утруднень, що виникають; пошук причин, які призводять до ускладнення спілкування; спроби самостійного подолання соціально-перцептивних, інтеракційних, комунікативних утруднень. У широкому ж значенні утруднене педагогічне спілкування – це всі види та форми спілкування (від міжособистісного до міжгрупового), що призводять до деструктивних змін поведінки партнерів і спільностей; безперервно-перерваних контактів між ними, аж до відмови від спілкування; зниження рівня усвідомлення причин труднощів у спілкування; зменшення, а в деяких випадках і зникнення спроб самостійного подолання утруднень, що виникли; формування стурбованого ставлення до кожної ситуації спілкування.

Висновки. Таким чином, основою справжнього педагогічного спілкування, спілкування «з людським обличчям» є ставлення вчителя до учня та до самого себе як до суб’єкта, неповторного у своїй активності, як до цінності. Отже, невідповідність наявного педагогічного спілкування оптимальному, тобто ставлення до іншого і до себе як до об’єкта, невизнання унікальності «Я», обмеження свободи вибору способів та засобів самовиявлення розцінюється, прямо чи опосередковано, як неефективне, неоптимальне, тобто таке, що руйнує особистість і утруднює спілкування. Особистість учителя, що утруднює спілкування – це особистість, для якої характерне поєднання об’єктного, не ціннісного

ставлення до іншого та до самої себе з низьким рівнем усвідомлення, неприйняття себе.

У понятті «утруднене педагогічне спілкування» містяться як процес, так і результат спілкування між педагогом і учнями, що має як суб'єктивний, так і об'єктивний характер. Але яким би не був результат (суб'єктивний чи об'єктивний), учасникам спілкування він поданий через посередництво інтенсивності, знаку, спрямованості їх емоційних переживань, через ступінь когнітивно-афективної напруги, почуття комфорту–дискомфорту, які відчуваються ними у процесі спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бутенко Н.Ю. Комунікативні процеси у навчанні: Підручник. – К.: КНЕУ, 2006. – 284 с.
2. Габдулина Л.И. Взаимосвязи направленности педагогов в общении и их ценностно-смысловых отношений // Психологический вестник. – Ростов н/Д, 1996. – Вып.1. – Ч. 1. – С. 34 – 41.
3. Кан-Калик В.А., Ковалев А.Г. Классификация психологических типов общения // Вопросы психологии. – 1987. – № 3.
4. Куницина В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение: Учеб. для вузов. – СПб.: Питер, 2001.
5. Лабунская В.А. и др. Психология затрудненного общения: Теорія. Методы. Діагностика. Коррекция. – М.: Академія, 2001. – 288 с.

УДК 808. 55: 371. 134

Д.В. Будянський
Сумський державний педагогічний університет

ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧОЇ СПАДЩИНИ А.С. МАКАРЕНКА У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО АРТИСТИЗМУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті проаналізовано ідеї А.С. Макаренка щодо необхідності розвитку таких професійно-необхідних якостей учителя, як володіння голосом, мімікою, пластикою тіла тощо. Обґрунтовано необхідність використання цих положень у процесі формування педагогічного артистизму майбутніх учителів.

In the article Makarenko`s ideas about the necessity of the development of such professional qualities of teacher as the domain voice, mimicry, plastic arts of body are analyzed. The efficacy of usage of these ideas during the formation of the pedagogical virtuosity of future teacher are based.

Постановка проблема. Головна мета реформування всіх структур системи освіти нашої країни – удосконалення навчально-виховного процесу, формування гармонійно розвинутої, творчої, соціально-активної

особистості. Вирішити це завдання покликані високопрофесійні, творчі педагоги, яких готують сучасні ВНЗ.

Сучасний педагог повинен бути яскравою особистістю, яка досконало володіє мистецтвом самовираження, здатністю до перевтілення, співтворчості й співпереживання. Педагогові як творчій особистості необхідно розкрити в собі професійно важливі здібності, уміти застосовувати їх на практиці, впливаючи на розвиток якостей, властивостей, умінь учнів. Серед педагогічних якостей, завдяки яким учитель успішно розв'язує професійні завдання, одну з провідних позицій, на наш погляд, займає *педагогічний артистизм*. За нашим визначення це комплекс професійно значущих, взаємопов'язаних і взаємообумовлених якостей особистості вчителя, який забезпечує досконале володіння педагогічною технікою та навичками перевтілення, виразної, естетично привабливої передачі навчального матеріалу.

Аналіз актуальних досліджень. Різноманітні аспекти проблеми формування артистизму вчителя знайшли відображення в роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників: В.Ц. Абрамяна, М.М. Барахтяна, О.С. Булатової, Ж.В. Ваганової, Ю.П. Єлісовенка, І.А. Зязюна, М.О. Лазарєва, Н.М. Тарасевич та інших.

Але слід зазначити, що окремі важливі положення щодо необхідності формування акторських здібностей у майбутніх педагогів були раніше сформульовані А.С. Макаренком.

Аналізу зазначених ідей видатного педагога і присвячена ця стаття (**мета статті**).

Виклад основного матеріалу. Як відомо, А.С. Макаренко був яскравою особистістю, у якій поєдналися педагогічні, акторські, дослідницькі, літературні здібності. Сучасники відзначали його вміння володіти голосом, виразною мімікою та жестикуляцією, керувати власним психофізичним станом тощо.

Педагог стверджував: "Для мене у моїй практиці, як і для вас, багатьох досвідчених учителів, такі "дрібниці" стали вирішальними: як стояти, як сидіти, як підвестися зі стільця із-за столу, як підвищити голос, усміхнутися, як подивитись. Нас цьому ніхто не навчав, але цьому можна і треба вчити, в цьому і повинна бути велика майстерність" [5, 234].

Зазначені вербальні та невербальні засоби комунікації вчителя ми розглядаємо як складові педагогічного артистизму.

А.С. Макаренко, говорячи про необхідність оволодіння вчителем прийомами організації власної поведінки і впливу на учня, використовував поняття "педагогічна техніка", складовими якої вважав "мистецтво постановки голосу, мистецтво тону, погляду, повороту. І є ще багато таких ознак майстерності, прямих звичок, засобів, які кожний педагог, кожний вихователь повинен знати" [5, 234]. Антон Семенович наголошував на важливості розвитку педагогічної техніки, оскільки випускники педагогічних вузів не знають, як треба говорити з учнями, як сидіти, стояти, як слід пройти по сходах тощо [5].

Наполягаючи на важливості розвитку артистичних якостей майбутнього педагога, він зазначав: "Не може бути хорошим той вихователь, котрий не володіє мімікою, котрий не може надати своєму обличчю необхідного виразу або тримати свій настрій. Я впевнений, що в майбутньому у педагогічних вузах обов'язково буде викладатися і постановка голосу, і поза, і володіння своїм організмом, і володіння своїм обличчям, і без такої роботи я не уявляю собі роботи вихователя" [6, 178 – 179].

Ця думка лише в кінці XX – на початку XXI століття почала плідно реалізовуватись у вищих педагогічних навчальних закладах шляхом запровадження курсів «Педагогічної майстерності», «Основ педагогічної творчості», «Риторики», «Основ театральної педагогіки» тощо. Але на наш погляд, ця важлива робота у більшості ВНЗ проводиться не достатньо і потребує подальшого вдосконалення – збільшення кількості годин на дисципліни такого характеру, забезпечення теоретико-методичною літературою та матеріально-технічними засобами тощо.

Розуміючи велике виховне значення театрального мистецтва, А.С. Макаренко влаштовував для вихованців комуни відвідування вистав професійних театрів Харкова. При комуні функціонував драматичний гурток, у постановках якого були задіяні як колоністи, так і педагоги. Сам Антон Семенович у процесі постановки вистав виконував функції режисера, суфлера, сценариста, сценариста, виконавця головних ролей.

Робота аматорського театрального колективу яскраво описана у «Педагогічній поемі» (глава «Театр») [8].

Зазначимо, що він не ототожнював творчість педагога й актора, вказуючи на їх специфічні риси: "Якщо ми йдемо у театр і милуємося акторами, які грають прекрасно, то там ця гра – наша естетична насолода, а тут вихованець має перед собою такий же живий організм, але не граючий, а виховуючий" [6, 178 – 179].

Подібні міркування знаходимо й у роботах В.А. Кан-Каліка: "…у театрі виховний вплив здійснюється виключно через його естетичну сутність, чого немає як самостійного та глобального компоненту у впливі педагогічному" [4, 88].

У творчій спадщині А.С. Макаренка знаходимо ідеї, близькі до тих, що були сформульовані видатним актором, режисером, реформатором театрального мистецтва К.С. Станіславським.

Наприклад, теорія перспективних ліній А.С. Макаренка відповідає концепції про "надзавдання" К.С. Станіславського. "Надзавдання" – це мета, якої прагне досягти творець у кінцевому підсумку, орієнтир творчого процесу. "Надзавдання" ролі – це ідея, яка впливає на творче самопочуття актора і надихає його. Вона підпорядкована надзавданню вистави і наднадзавданню людини-артиста. Актор може увійти у творчий стан лише у тому випадку, коли у нього є головна мета – зрозуміти, наповнити власним змістом, зігріти почуттям ідеї драматурга, тим самим викликати у глядачів відповідні думки й емоції [10].

"Надзавдання" педагога – це кінцева мета навчально-виховного процесу, перспектива навчання, стратегічний план, здатність педагога розглядати будь-яке завдання у науковому, світоглядному та моральному контекстах. Чим багатша особистість учителя, його досвід, творчі здобутки, тим краще він усвідомлює "надзавдання" своєї діяльності.

Отже, визначення "надзавдання" уроку та навчально-виховного процесу допомагає педагогу мобілізувати творче самопочуття, осмислити окремі явища і завдання з точки зору їх перспектив і прийняти більш ефективне рішення. У педагога повинне бути і власне "надзавдання", сформоване на основі особистих думок, почуттів, поглядів, з урахуванням

особливостей уроку, учнівської аудиторії, специфіки навчальної дисципліни.

З метою підвищення майстерності молодих педагогів, А.С. Макаренко проводив роботу над етюдами, ефективність якої для розвитку творчої природи актора була обґрунтована у працях К.С. Станіславського [10].

Складовою педагогічного артистизму є також *зовнішня привабливість* учителя, яка включає чарівність, природність поведінки, виразність міміки, жестикуляції, пластики, охайну зачіску, уміння одягатися зі смаком, відповідно до вимог сучасного стилю тощо. А.С. Макаренко вважав: зовнішність у житті людини має велике значення, тому від педагогів вимагав не тільки охайності, але й вишуканості, привітності, ввічливості, уміння красиво ходити, стояти, говорити [6, 121].

А.С. Макаренко у своїй праці «Про мій досвід» приділяв увагу і такій важливій складовій артистизму педагога, як тілесна виразність. Хрестоматійним є його вислів: «Я став справжнім майстром тільки тоді, коли навчився говорити "йди сюди" з 15 – 20 відтінками, коли навчився надавати 20 нюансів у виразі обличчя, фігури та голосу» [7, 269].

Ця ідея реалізується нами на семінарських заняттях з «Основ педагогічної творчості» у вигляді вправ на розвиток вербальних і невербальних засобів комунікації як складових педагогічного артистизму. Наприклад, студент отримує завдання сказати певну фразу (слово, власне ім’я, число тощо) з різним підтекстом, інтонаційним і емоційним забарвленням, фізичним утіленням. В іншому варіанті цієї вправи студенти по черзі вимовляють запропоновану фразу, намагаючись надати їй неповторного звучання. Студент, який не може знайти новий варіант озвучування цієї фрази, вибуває.

Педагог-майстер, вважав А.С. Макаренка, повинен володіти такими якостями, як гуманізм, любов і вимогливість до дітей, соціальна активність, широка ерудиція, моральна чистота, педагогічний такт, володіння технологією виховного впливу, комунікативні, організаторські здібності, здатність до педагогічної творчості, постійний пошук оптимальних шляхів розв'язання виховних завдань тощо. Вихователь, на його думку, повинен вміти організовувати, ходити, жартувати, бути веселим, суворим, тобто вести себе так, щоб кожен рух його виховував [5].

Висновки. Таким чином, підбиваючи підсумки сказаного, зазначимо, що на сучасному етапі розвитку професійної педагогічної освіти надзвичайно актуальними і плідними залишаються ідеї А.С. Макаренка щодо необхідності вдосконалення процесу підготовки майбутнього вчителя. У творчій спадщині нашого видатного земляка сформульовано й обґрунтовано важливі теоретичні положення, які займають чільне місце у процесі формування педагогічного артистизму майбутніх учителів. Знайомство із зазначеними ідеями допомагає студентам підвищити рівень педагогічної майстерності, у майбутньому реалізуватись у професійній діяльності як яскрава, артистична особистість.

ЛІТЕРАТУРА

1. Будянський Д.В. Формування педагогічного артистизму майбутнього вчителя: Навчально-методичний посібник для викладачів, студентів педагогічних навчальних закладів та вчителів шкіл. – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2005. – 164 с.
2. Булатова О. С. Педагогический артистизм: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 240 с.
3. Загвязинський В.І. Педагогічна творчість учителя // Педагогічна творчість і майстерність: Хрестоматія / Укл. Н.В. Гузій. – К., ІЗМН, 2000. – С. 13 – 21.
4. Кан-Калик В.А. Как овладеть элементами театральной педагогики // Учителю о педагогической технике / Под ред. Л.И. Рувинского. – М.: Педагогика, 1987. – С. 87 – 106.
5. Макаренко А.С. Некоторые выводы из педагогического опыта // Сочинения: В 7 т. – М., 1958. – Т. 5. – С. 227 – 250.
6. Макаренко А.С. Педагогика индивидуального действия // Сочинения: В 7 т. – М., 1958. – Т. 5. – С. 163 – 190.
7. Макаренко А.С. О моем опыте // Сочинения: В 7 т. – М., 1958. – Т. 5. – С. 251 – 276.
8. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. – Л.: Лениздат, 1976. – 616 с.
9. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.
10. Станиславский К.С. Работа над собой в творческом процессе переживания // Собр. соч.: В 8 т. – М.: Искусство, 1954. – Т. 2. – 422 с.

УДК 37.013.42

М.С. Казанджиєва
Сумський державний педагогічний університет

ПРОФЕСІЙНА ПОЗИЦІЯ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА ЯК ЧИННИК ГУМАНІСТИЧНОЇ ОСВІТИ

У статті аналізуються особливості професійної позиції педагога в контексті гуманістичної освіти. Охарактеризовано структуру педагогічної позиції, критерії її сформованості та шляхи актуалізації.

In the article the features of professional position of teacher are analyzed in the context of humanism education. The structure of pedagogical position is described, criteria of their formation and ways of its actualization are given.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку української освітньої системи значною мірою актуалізувалася проблема професійної діяльності й особистості педагога. Це пояснюється передусім суперечливими реаліями вітчизняного освітнього простору. З одного боку, збільшується обсяг педагогічних інновацій, не припиняються спроби впровадження нових ідей, вироблення ефективних педагогічних технологій, а з другого – триває освітня криза.

Кризовий стан освітньої системи позначився не лише на рівні освіченості і вихованості випускників середньої і вищої школи, але й на професійній свідомості педагога. Свідченням цього є деформація професійного світогляду, втрата професійних ідеалів, зміна ціннісних орієнтирів, загальне зниження педагогічної культури.

Причина такого становища, на нашу думку, полягає не тільки в суспільних трансформаціях або непрестижності професії. Стресовій педагогіці, авторитарному тиску, паралічу виховної діяльності, редукції ціннісно-мотиваційної сфери може протистояти тільки особистість із сформованою педагогічною позицією.

Викладене вище обґрунтовує актуальність проблеми формування професійної позиції вчителя.

Питання становлення і змісту індивідуально-особистісної позиції були предметом розгляду Б.Г. Ананьєва, Л.І. Борович, І.С. Кона, С.Л. Рубінштейна та інших психологів. Проблему суб'єктивного розвитку педагога досліджували Є.В. Бондаревська, А.В. Мудрик, В.А. Сластьонін та ін., особливості соціокультурної позиції особистості – Т.І. Власова, І.Колесникова та ін. Проте деякі аспекти зазначеної проблеми залишаються актуальними, з огляду на динамізм суспільних змін, появу нових реалій і пов'язаних із цим «педагогічних рефлексій».

Мета статті – проаналізувати позицію сучасного вчителя в контексті нової педагогічної дійсності.

Виклад основного матеріалу. Традиційно професійна позиція розглядалася як інтеграція особистісної позиції та професійних знань і

вмінь (професійної компетентності, що передбачало також моральне і світоглядне самовизначення). Мета професійної підготовки формулювалася при цьому як неперервний загальнокультурний, соціально-моральний і професійний розвиток.

Декларована професійна педагогічна позиція не завжди «розгортається» у програму діяльності. Зрештою, саме це і є смислом учительської професії – допомога у самоствердженні, педагогічна підтримка (Є.В. Бондаревська), педагогічний супровід (Є.І. Казакова), оптимізація життєвої позиції вихованця, спільний пошук цінностей, норм і законів життєдіяльності.

На думку М.Ф. Щетиніна, учитель повинен навчати осягненню сенсу життя і справжнього людського щастя. У контексті нової педагогічної парадигми вчитель не може лише декларувати вічні цінності, він має організовувати діяльність, спрямовану на підтримку дитини. У центрі його уваги повинен знаходитися суб'єктивний простір дитини, який взаємодіє із соціокультурним виховним простором (Л.І. Новікова).

Як цього досягти? Частково на це питання відповів К. Роджерс, сформулювавши «точки рефлексії» для вчителів:

«1. Чи вмію я входити у внутрішній світ людини, яка навчається і дорослішає? Чи зміг би я поставитися до цього світу без забобонів, без упереджених оцінок, чи зміг би я особистісно, емоційно відгукнутися на цей світ?

2. Чи вмію я дозволити самому собі бути особистістю і будувати відкриті, емоційно насичені нерольові взаємини з моїми учнями, взаємини, в яких усі учасники навчаються? Чи вистачить у мене мужності розділити зі своїми учнями цю інтенсивність наших відносин?..

3. Чи зможу я допомогти моїм учням зберегти живий інтерес, цікавість до самих себе, до світу, що їх оточує, – зберегти і підтримати те найдорожче, чим володіє людина?

…Чи зміг би я допомогти дитині рости цілісною людиною, почуття якої породжують ідеї, а ідеї – почуття?..» [2, 22].

Відповіді на подані вище запитання можуть бути ілюстрацією педагогічної рефлексії, яка є необхідним компонентом будь-якої цілеспрямованої педагогічної дії і професійної позиції в цілому.

Зазначимо, що складовими сформованої педагогічної позиції є, крім професійної рефлексії, професійна самооцінка і самосвідомість. Зупинимося детальніше на їх характеристиці.

Педагогічна рефлексія як осмислення (у тому числі переосмислення) власної діяльності забезпечує розробку її стратегій. Осмислення власного досвіду є першим, основоположним рівнем, на якому яскраво виявляється професійна ментальність педагога. Наступним рівнем є аксіологічний, змістом якого стає перетворення смислів на власні цінності. Власні цінності, у свою чергу, стають інструментом взаємодії зі світом. Педагог транслює свої цінності, на їх основі будує відносини зі світом, утверджує свою позицію в діяльності.

«Професійна самосвідомість учителя може бути описана такими характеристиками, як мотиваційно-ціннісне ставлення до власного досвіду педагогічної діяльності…, усвідомлення і переживання суб'єктивної значущості розвитку й особистісного зростання учня як вирішальної умови власної самореалізації в професії, виявлення і розпізнання якості особистісних утворень і властивостей свого «Я», готовності до перетворення педагогічної діяльності» [5, 3].

Безумовно, важливим компонентом професійної позиції педагога є установки. Серед продуктивних назвемо основні: установка на допомогу дітям і піклування про них, установка на соціальне служіння; установка на успіх в діяльності; установка на саморозвиток, саморозкриття.

Показником сформованості педагогічної позиції є професійна свобода і позитивні якості вчителя, а також система смислів, яка створена і транслюється відповідно до установок і цілей діяльності [1; 4; 6; 10].

Система смислів може бути орієнтованою на когнітивістську модель, коли основним педагогічним результатом уважається оволодіння знаннями, на біхевіористську (метою якої є набуття досвіду діяльності і поведінки, формування вмінь і навичок) або екзистенціалістську, де головним уважається досвід емоційно-ціннісних відносин і формування життєвої позиції.

Як правило, сформована позиція стійка, структурована, усвідомлюється її носієм. Саме це і дозволяє продуктивно реалізувати всі фази професійної діяльності – рефлексивну, ціннісну і проективну.

У педагогічному обігу функціонують п’ять рівнів сформованості професійної позиції педагога-вихователя: 1) позавиховний, сутністю якого є заперечення сенсу виховання; 2) нормативний, що передбачає лише виконання інструкцій; 3) технологічний, метою якого є впровадження нових форм роботи; 4) системний, згідно з яким забезпечується оптимальне педагогічне спілкування на основі єдності стилю і цілей; 5) концептуальний, змістом якого є не тільки професійні, але й особистісні стратегії вчителя.

Саме цей останній рівень і є метою професійної діяльності, за якої формується самостійність і довільність професійної поведінки.

І саме сформована педагогічна позиція забезпечує адекватний меті професійної діяльності вибір одного з варіантів співробітництва з учнями у вигляді «нової системи».

Такою системою може стати, наприклад, герменевтична освіта, що має на меті передусім «виховання почуттів». Йдеться про почуття людини до себе, до тих, хто її оточує, про емпатію загалом. І саме на основі емпатії вибудовується «розуміння як цілісне усвідомлення гармонійно-духовного стану» [7].

Становить інтерес і культуроцентрична парадигма, в основі якої знаходяться всі три форми «духовної предметності» – знання, цінності і проекти (моделі), що цілком відповідає галузям духовної культури (гносеологія, аксіологія, праксеологія) й утворює нерозривну єдність у діяльності людини [9, 108].

Безперечно привабливими є педагогіка ненасильства, педагогіка розвитку, діалогічна методологія та багато інших, у тому числі – «педагогіка дитинства», яка досить оригінально поділяє педагогічну дійсність на освіту і власне педагогіку.

У першому випадку діти є матеріалом для виховних впливів дорослих, які намагаються пристосувати «світ дитинства» до своїх потреб і врешті-решт є агресорами і диктаторами. Освіта у такий спосіб стає знаряддям експансії вихователів.

Діаметрально протилежний підхід демонструє «власне педагогіка» (або «педагогіка дитинства»), для якої ідея «світу дитинства» є основоположною: відсутність конструктивних дій, принцип невтручання,

повага до законів світу дитинства і вміння підкорятися їм – це головні орієнтири на шляху до введення дітей у «суміжні світи» – світ знань, культури, природи, світ соціальний, світ сакральний [8, 84].

Висновки. Наведені вище підходи, як і деякі інші, демонструють можливі шляхи подолання кризи – як учительської, так й учнівської. Чинниками стабілізації і стратегічного розвитку, на нашу думку, можуть стати, по-перше, введення учня в контекст культури (актуалізація культурного вектора, а не цивілізаційного), по-друге, формування суб'єктивного простору взаємодії, по-третє, зміцнення принципів педагогічного співробітництва. І, нарешті, особлива увага до особистості учня – не декларована, а реальна, як «діяльність милосердя і гуманізму» [6, 9].

А це, у совою чергу, неможливо здійснити без позитивної, творчої, гуманістичної професійної позиції педагога, спрямованої на «формування майбутнього».

ЛІТЕРАТУРА

1. Орлов А.А. Профессиональное мышление учителя как ценность // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 64.
2. Роджерс К. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем: Доклад на конференции учителей в 1973 году // Семья и школа. – 1987. – № 10. – С. 22 – 24.
3. Ситаров В.А. Гуманистическая ценность педагогики ненасилия // Магистр. – 1996. – № 6. – С. 79 – 86.
4. Скок Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность. – М., 2002.
5. Сластенин В.А. О современном подходе к подготовке учителя // Технология психолого-педагогической подготовки учителей к воспитательной деятельности: Тезисы Всероссийской научно-практической конференции. – Барнаул, 1996. – С. 3 – 6.
6. Спирин Л.Ф. Профессиограмма общепедагогическая. – М., 1997. – С. 9.
7. Сулема И.Н. Философская герменевтика и образование // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 36 – 42.
8. Терехин А.Н. Педагогика и мир детства // Вопросы методологии. – 1992. – № 3 – 4. – С. 83 – 87.
9. Тхагансоев Х.Г. О новой парадигме образования // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 106 – 110.
10. Щекатунова А. Проблема самореалізації в психолого-педагогічній науці // Рідна школа. – 2006. – № 4. – С. 7 – 12.

УДК 378.147

І.В. Казанжи
Миколаївський державний університет імені В.О. Сухомлинського

А.С. МАКАРЕНКО ПРО СУТНІСТЬ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ Й ОСОБИСТІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ

У статті розглядається про внесок А.С. Макаренка в розвиток теорії виховання, розглянуто закономірності, функції, методи виховання школярів, проаналізовано погляди видатного педагога на роль особистості вихователя у виховному процесі. Зроблено акцент на необхідності використання провідних постулатів педагога про вплив колективу на формування особистості вихованців, а також значення оволодіння вчителем педагогічною технікою.

The article is devoted to A.S. Makarenko's contribution to the development of the training theory. Main laws, functions and methods of bringing-up pupils are presented in the research. The views of outstanding teacher on the role of the educator's personality in the educational process are analyzed here. There is accented on the necessity of using of the main teacher's postulates about the collective's influence on the forming of pupil's personality and importance of the pedagogical technique for teacher.

Постановка проблеми. Протягом історичного розвитку педагогічної думки процес виховання знаходився в центрі уваги у вчених і практиків. У всі часи виховання було головним родовим поняттям педагогіки, від якого походять видові категорії: педагогічна діяльність, цілісний виховний процес, освіта і навчання, саморозвиток особистості. Зміст виховання поновлювався з розвитком практичного досвіду, педагогічної науки та її провідної доктрини. Суттєвий внесок у розвиток теорії виховання було зроблено видатним вітчизняним педагогом Антоном Семеновичем Макаренком.

Метою статті є висвітлення сутності виховного процесу через педагогічні відкриття А.С. Макаренка, визначення ролі вихователя у вирішенні складних виховних завдань школи.

Виклад основного матеріалу. А.С. Макаренко у багатьох своїх творах підкреслював, що виховання є найважливішою функцією школи, самостійною галуззю педагогічної діяльності, пов'язаною з навчальним процесом, але має свої специфічні цілі, функції, теоретичні основи та методику: "У нас серед педагогічних мислителів нашого часу і окремих організаторів педагогічної роботи має місце переконання, що ніякої особливої, окремої методики виховної роботи не потрібно. Що методика

викладання, методика навчального предмета повинна містити в собі й усю виховну думку. Я з цим не погоджуюся, я вважаю, що виховна область – область чистого виховання – є в окремих випадках, окрема область, відмінна від методики викладання [3, 124].

Антон Семенович Макаренко був переконаний в тому, що, незалежно від підходу до процесу виховання, у будь-якому випадку предметом виховання виступає людина, яка відчуває відповідний вплив. Сутність виховання полягає в такій взаємодії, коли вихователь має вплинути на вихованця. Тобто виховання виступає одним з видів діяльності щодо перетворення людини або групи людей. “Я впевнений в абсолютно безмежній могутності виховного впливу. Я впевнений, що коли людина погано вихована, то в цьому виключно винні вихователі. Якщо дитина хороша, то цим вона теж зобов’язана вихованню, своєму дитинству” [4, 124].

Видатний педагог наголошував на тому, що виховання є цілісною системою, системоутворюючим чинником якої виступають цілі, які формуються потребами суспільства і самих вихованців. “Я впевнений, що ніякий засіб не можна розглядати окремо взятим від системи. Ніякий засіб... не може бути визнаним ні добрим, ні поганим, якщо ми розглядаємо його окремо від інших засобів, від цілої системи, від цілого комплексу впливів” [3, 128].

А.С. Макаренко був прибічником соціальної методики виховної роботи, розглядаючи її як окрему галузь педагогіки, “яка має свою логіку, порівняно незалежну від логіки роботи освітньої”; при цьому педагог наголошував на тому, що “школа повинна бути єдиним колективом, в якому організовані всі виховні процеси. На думку педагога, виховання – це перетворювальна діяльність, спрямована на зміни психічного стану, світогляду і свідомості, знань і способів діяльності, особистості, ціннісних орієнтацій вихованців” [1, 125].

Специфіка виховного процесу проявляється у визначенні мети і позиції вихователя щодо вихованця. При цьому вихователь повинен враховувати єдність природної, генетичної, психологічної та соціальної сутності вихованця, а також його вік і умови життя: “Невизначеність виховного процесу в школі, розпорошеність педагогічних сил, побоювання

сміливого почину знижують ефективність праці навіть талановитих учителів", – робить висновок А.С. Макаренко у своїй статті [3, 353].

Слід погодитись з видатним педагогом, що "педагогіка є найбільш діалектична, рухлива, дуже складна й різноманітна наука" [3, 104]. У ході історії виникла потреба в усвідомленні процесу виховання, визначення його специфіки. А саме, в уточненні цілей виховання та рівнів її реалізації, специфіці засобів і напрямів виховання: "Цілі виховної роботи можуть бути виведені тільки із суспільної вимоги, з його (суспільства) потреби" [7, 167].

Великого значення надавав А.С. Макаренко виховному впливу колективу, він стверджував, що "правильне виховання повинно бути організоване шляхом створення єдиних, сильних, впливових колективів" [1, 104]. На думку М.Ю. Красовицького, є всі підстави вважати подане вище твердження А.С. Макаренка педагогічним законом, а концепція виховного колективу вченого стала ключем до з'ясування найскладнішого питання методології виховання як суспільного явища. Педагог зазначав, що в умовах демократичної школи немає сенсу відмовлятися від виховання в колективі й через колектив за умови глибокого сучасного філософського і педагогічного усвідомлення цього принципу [9].

А.С. Макаренко стверджував, що для вирішення виховних завдань можна добирати різні поєднання методів, прийомів і засобів. При визначенні методів необхідно орієнтуватися на позиції вихователя в доборі способів виховної взаємодії. Педагог виділяв низку взаємодій, що виникають між вихователем і вихованцем: способи впливу на характер ставлення вихованця до самого себе; включення його в систему спілкування з однолітками; способи корекції світогляду; зміна ціннісних установок і стилю поведінки. Звідси випливає, що метод виховання виступає одним з інструментів не тільки впливу на людину, а й взаємодії.

За А.С. Макаренком, вихователь добирає і використовує систему методів відповідно до поставленої мети. Оскільки вони виступають "інструментами доторкання до особистості", при їх доборі необхідно враховувати всі тонкощі, особливості особистості вихованця. Не існує гарного чи поганого методу. Ефективність вирішення виховних завдань залежить від багатьох чинників і умов, а також від послідовності й логіки застосування сукупності методів.

Суттєве місце в педагогічній теорії А.С. Макаренка займає твердження про те, що найважливішим шляхом до ефективного виховання дітей виступає така організація їхнього життя, яка сприяє формуванню в них певних поглядів, стосунків, звичок: "Істинна сутність виховної роботи... полягає зовсім не у ваших розмовах з дитиною, не в прямому впливі на дитину, а в... організації життя дитини" [7, 84]. Розглядаючи проблему закономірностей організації дитячого колективу, впливу колективу на особистість, А.С. Макаренко не стверджував, що в усіх випадках потрыбно використовувати колектив. Лише гармонія інтересів особистості й колективу можуть забезпечити його життєдіяльність і виховний вплив на кожного. Ця залежність підтверджена педагогічною практикою, багаточисленними дослідженнями.

Видатний педагог наголошував на тому, що "колектив вимагає від особистості певного внеску в загальну трудову і життєву скарбничку" [5, 143]. Виховний зміст цього положення не викликає сумнівів, оскільки людина не може бути повноцінним громадянином своєї країни, піклуючись лише про власні інтереси і нічого не віддаючи суспільству. Людина – суспільна істота за своїм походженням і не може існувати, а головне, розвиватися, не вступаючи в колективні стосунки.

Розвиваючи, викреслюючи теорію колективу, А.С. Макаренко великого значення надавав традиціям: "Ніщо так не скріплює колектив як традиція. Виховати традиції, зберегти їх – надзвичайно важливе завдання виховної роботи" [1, 112]. У сучасній педагогічній практиці методика колективних традицій дозволяє створювати справжні, життєтворчі, зрілі шкільні колективи – гімназійні родини, школи-сім'ї тощо.

Значної уваги у практичній діяльності та в теоретичних узагальненнях педагог надавав ролі вихователя, адже обмежений у свободі творчості, під тягарем дріб'язкових перевірок і регламентуючих наказів, він не здатний принести користь дітям. За А.С. Макаренком, вихователь повинен мати право на творчий ризик заради своїх вихованців: "Вихователь повинен уміти організовувати, ходити, жартувати, бути веселим, сердитим. Вихователь повинен поводитися так, щоб кожен рух його виховував, і завжди повинен знати, чого він хоче в даний момент і чого він не хоче" [2, 162]. Уміння говорити правильно виразно, уміння

жестом, мімікою поглядом виражати свої почуття і ставлення, уміння керувати своїм психічним станом, бачити себе збоку значною мірою визначають успішність педагогічного спілкування. Педагогічна техніка є тим комплексом умінь, які допомагають учителю глибше, яскравіше, талановитіше виразити себе, досягти оптимальних результатів у виховній роботі: "Я переконаний, що в майбутньому у педагогічних вищих навчальних закладах обов'язково будуть викладатися і постановка голосу, і поза, і володіння своїм організмом, і володіння своїм обличчям, і без такої роботи і не уявляю собі роботи вихователя", – мріяв А.С. Макаренко [2, 162].

Усією педагогічною практикою, теоретичними висновками А.С. Макаренко намагався знайти відповідь на запитання, у якому співвідношенні знаходиться професійна компетентність і педагогічна майстерність вихователя. Відкидаючи твердження про передбачуваність педагогічної майстерності вродженими особливостями, задатками, педагог показав її обумовленість рівнем професійної компетентності. Педагогічна майстерність, заснована на вмінні, на кваліфікації, на думку педагога, – це знання сутності виховного процесу, уміння його побудувати, привести в рух. Оволодіння педагогічною майстерністю доступне кожному вихователю за умови цілеспрямованої роботи над собою. Вона формується на основі практичного досвіду. Та не всякий досвід стає джерелом професійної майстерності. Таким джерелом виступає праця, усвідомлена з точки зору її сутності, цілей і технології діяльності. Педагогічна майстерність – це сплав особистісно-ділових якостей і професійної компетентності вчителя-вихователя [7].

"Виховує, – зазначав А.С. Макаренко, – все: люди, речі, явища, але насамперед і найбільше – люди. З них на першому місці – батьки і педагоги. З усім складним світом навколишньої дійсності дитина входить у незліченні стосунки, кожен з яких неминуче розвивається, переплітається з іншими стосунками, ускладнюється фізичним і моральним зростанням самої дитини... Спрямувати цей розвиток і керувати ним – завдання вихователя" [8, 20].

Висновки. Таким чином, можна зробити висновок, що перебудова виховного процесу в сучасних умовах демократизації передбачає

звернення до педагогічної спадщини А.С. Макаренка, сутність якої полягає у створенні умов для співпраці педагогів і вихованців у єдиному дружньому колективі, що є міцним підґрунтям для формування здорового суспільства. Творче використання практичних і теоретичних порад видатного педагога, безумовно, є важливою складовою виховної діяльності вчителя і вироблення в нього педагогічної техніки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Макаренко А.С. Методи виховання // Твори: У 7 т. – К.: Радянська школа, 1953. – Т. 5.
2. Макаренко А.С. Педагогіка індивідуальної дії // Твори: У 7 т. – К.: Радянська школа, 1953. – Т.5.
3. Макаренко А.С. Проблеми виховання в радянській школі // Твори: У 7 т. – К.: Радянська школа, 1953 – 1955. – Т. 5.
4. Макаренко А.С. Художня література про виховання дітей // Твори: У 7 т. – К.: Радянська школа, 1953. – Т. 5.
5. Макаренко А.С. Педагоги пожимают плечами // Педагогические сочинения6 В 8 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1.
6. Макаренко А.С. ФД – 1: Очерк // Педагогические сочинения: В 8 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 4.
7. Макаренко А.С. Опыт методики работы детской трудовой колонии // Педагогические сочинения: В 8 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1.
8. Макаренко А.С. Мої педагогічні погляди // Твори: У 7 т. – К.: Радянська школа, 1953. – Т. 4.
9. Это принадлежит вечности… Теория и методика воспитания в педагогическом наследии А.С. Макаренко / Под. ред. М.Ю. Красовицкого. – К.: Логос, 2002.

УДК 37.02/03

Г.В. Кугуєнко
Сумський державний педагогічний університет

З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ СПЕЦКУРСУ «МЕТОДИКА СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ»

У статті розкриваються питання підготовки майбутнього педагога до здійснення функції соціального виховання. Аналізується досвід викладання спецкурсу «Методика соціально-виховної роботи в сучасних умовах».

The issue of a future teacher training in realization of social education function is revealed in the article. The experience of a special course teaching called "Methods of social-educational work in modern conditions" is analyzed.

Актуальність проблеми. На сучасному етапі становлення української держави за умови складного політичного і соціально-економічного її стану особливо відчутний негативний вплив на сучасну школу таких суспільних явищ, як посилення аморальності, злочинності,

що призводить до знецінення освіти, падіння авторитету вчителя, зростання агресивності, жорстокості, нігілізму підлітків. Аналіз цих деструктивних процесів у сучасному суспільстві дозволяє зробити висновок, що існує небезпека виростити бездуховне покоління, не обтяжене інтелігентністю, порядністю, яке зневажливо ставиться до культурних та загальнолюдських цінностей, не прагне здорового способу життя.

Сучасний період можна охарактеризувати як відродження соціального виховання.

Технологічні і концептуальні засади соціального виховання були розроблені А.С. Макаренком, адже саме він реалізовував на практиці принципи всебічного виховання особистості, гуманізму, єдності вимоги і поваги у вихованні. Педагог розкрив шляхи забезпечення шкільного, позашкільного і сімейного виховання, що є різними засобами соціалізації дитини. Методи і прийоми, які застосовував А.С. Макаренко, такі, як: педагогічне проектування особистості, тренування позитивних звичок та вмінь, педагогічний ризик (бойкот, довіра «в кредит»), гра та інші не втратили актуальності й з успіхом застосовуються в різних напрямах соціального виховання.

Соціальне виховання здійснюється у процесі взаємодії особистості в різних відносно автономних сферах життєдіяльності: освіти, організації соціального досвіду людини, індивідуальної допомоги їй.

На нашу думку, особливої ваги в соціалізації та становленні особистості набуває освіта та виховання в загальноосвітніх закладах.

Як відзначають М.І. Рожков та Л.В. Байбородова, соціально – гуманітарні функції стали пріоритетними в роботі сучасного класного керівника, зокрема в роботі педагога [2].Учитель, вирішуючи проблеми сьогодення, має бути готовим до випередження подій і, спираючись на точний прогноз, усувати ті проблеми і труднощі, які можуть постати перед дитиною.

Саме тому проблема підготовки сучасного педагога до здійснення функції соціального виховання та використання сучасних методів соціально-педагогічної діяльності, на наш погляд, є особливо актуальною.

Одним із шляхів розв'язання цієї проблеми є запровадження

спецкурсу «Методика соціально-виховної роботи в сучасних умовах» на всіх спеціальностях у Сумському державному педагогічному університеті ім. А.С. Макаренка, починаючи з 2007 – 2008 навчального року (згідно з наказом Міністерства освіти і науки України в листі від 14.03.07 № 1/9-145).

Метою статті є аналіз досвіду підготовки майбутніх педагогів до здійснення соціального виховання в навчально-виховному процесі в загальноосвітній школі під час вивчення спецкурсу «Методика соціально-виховної роботи в сучасних умовах».

Ураховуючи основні професійні компетенції, якими повинен володіти сучасний педагог, головними завданнями спецкурсу є такі: сформувати у студентів уявлення про сутність, мету, пріоритетні завдання соціального виховання, розкрити його структуру та зміст; ознайомити із загальною характеристикою соціально-педагогічної діяльності, зокрема в регіоні проживання; розкрити сутність сучасних підходів до реалізації завдань соціального виховання; здійснити аналіз сучасних соціально-педагогічних проблем дітей і молоді, навчити визначати провідні форми і методи розв'язання цих проблем.

Педагог, готовий до здійснення соціального виховання, повинен знати: етичні засади соціальної роботи і шляхи реалізації цінностей на практиці; методи соціально-педагогічного виховання; основні причини, що породжують групи ризику в суспільстві та викликають потреби в соціально-педагогічній допомозі; актуальні соціально-педагогічні проблеми та характеристики вразливих категорій населення; соціальну політику України; системи інституцій, які займаються розробкою і впровадженням соціальної політики в Україні; систему соціального законодавства, а також механізм правового регулювання в соціально-педагогічній сфері. Педагог повинен вміти: інтегрувати теоретичні знання та практичний досвід; безпосередньо надавати допомогу з використанням методів індивідуальної, групової роботи і роботи у громаді; визначати соціальні проблеми та їхню пріоритетність; визначати завдання та напрями реформування соціальної політики, виходячи з соціально-педагогічної ситуації; забезпечувати отримання необхідної для роботи об’єктивної інформації з різних джерел; оцінювати ефективність власної роботи щодо дієвості застосовуваних методів та моделей.

У процесі викладання спецкурсу ми комбінуємо традиційну лекційно-семінарську систему з інтерактивними методами навчання студентів.

Так, наприклад, під час вивчення теми «Соціальне виховання – складова соціальної педагогіки» розкриваємо поняття «соціальна педагогіка» і «соціальне виховання», аналізуємо історію виникнення соціальної роботи і причини появи негативних соціальних явищ в Україні. З цією метою використовуємо лекцію, метою якої є розкриття певних теоретичних понять спецкурсу та аналіз існуючих соціальних проблем в учнівському середовищі.

Уважаємо, що студентів доцільно ознайомити з діяльністю соціальних організацій, які існують в регіоні та країні. Саме тому на семінарських заняттях використовуємо досвід роботи Сумського міського центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, аналізуємо напрями роботи і функції соціальних робітників. Проте живе безпосереднє спілкування завжди більше подобається студентам. Отже, нашими постійними гостями є досвідчені волонтери – представники «Соціальної організації студентів», які розповідають про волонтерську діяльність та цікаві проекти, які вони здійснюють у своїй роботі. Деякі студенти відразу залучаються до цієї справи і беруть участь в акціях, заснованих на добровільній участі громадян. Про інші соціальні проекти студенти отримують інформацію з мережі Інтернет. Так, на сайті Сумського обласного благодійного фонду «Благовіст» [3] міститься інформація про соціальні проекти, що здійснюються фондом на Сумщині. На сайті державної соціальної служби для сім'ї, дітей та молоді [4] студенти ознайомлюються зі звітами про результати соціальної роботи в Україні, а також аналізують державні документи з досліджуваних питань.

Але в першу чергу студенти педагогічного університету повинні оволодіти сучасними методами та формами організації соціального виховання, які можна використовувати у виховній роботі у школі.

У процесі самостійної роботи студенти аналізують великий арсенал ідей і методів, розроблених А.С. Макаренком, адже у практиці цього педагога накопичений цінний досвід виховної роботи з педагогічно занедбаними дітьми. Серед сучасних методик чільне місце посідають

інтерактивні технології, які покращують моделі поведінки учнів і все частіше застосовуються в соціально-педагогічній діяльності. Це такі форми, як: тренінг, рольова гра, дискусія, мозковий штурм, метод кейсів (проблемні ситуації) та ін., тому на семінарських заняттях застосовуємо інтерактивні технології, особливістю яких є постійна, активна взаємодія всіх її членів, адже у процесі виконання навчальних завдань студенти оволодівають навичками організації цих інтерактивних форм для здійснення соціально-педагогічної діяльності в майбутньому.

Після теоретичного ознайомлення з існуючими класифікаціями методів та форм соціально-виховної роботи на семінарських заняттях організовуємо *роботу проблемних груп*, завданням яких є розробка програми як однієї з форм соціального виховання. Студенти об'єднуються в кілька груп, кожна з яких отримує картку із завданням. У групі студенти самі розподіляють між собою такі ролі: експерт – керівник групи, секретар, посередник, доповідач (один або кілька). Експерт у групі виконує такі функції: зачитує завдання групі, організовує порядок виконання, пропонує учасникам групи висловитись по черзі, заохочує групу до роботи, підбиває підсумки роботи, визначає доповідачів. У процесі групової роботи секретар коротко і розбірливо записує результати роботи. Посередник стежить за часом, заохочує групу до роботи. Доповідачі чітко висловлюють думку групи і подають результати роботи групи над поставленим завданням.

Наводимо приклад картки із завданням та інструкцією до нього.

Проблема – прояви адиктивної поведінки (хімічні адикції – вживання алкоголю). *Завдання:*

1) проаналізувати причини, сутність, наслідки виникнення даної проблеми в учнівському середовищі.

2) запропонувати програму розв'язання цієї проблеми шляхом використання дискусії: а) сформулювати тему дискусії; б) визначити основну мету і завдання дискусії; в) описати перебіг запропонованої форми; г) спрогнозувати результати використання форми.

Кожна група отримує окреме завдання з розв'язання певної проблеми, наприклад: конфліктність, уживання тютюну та наркотиків, прояви делінквентної поведінки та ін. Формами вирішення проблеми

можуть бути рольова гра, тренінг, метод кейсів та ін. Студенти протягом 30 хвилин працюють у групах, а потім подають результати спільної роботи у вигляді схем, алгоритмів тощо. Роботу кожного студента у групі оцінює експерт і заносить оцінки в лист експерта. Після закінчення роботи пропонуємо здійснити рефлексію в кожній групі і визначити ефективність спільної діяльності і досягнуті успіхи.

Особливостями такої групової роботи є:

1) *позитивна взаємозалежність членів групи.* Студенти розуміють, що зусилля кожного члена групи потрібні і незамінні для успіху всієї групи; кожен член групи робить унікальний внесок у спільні зусилля групи завдяки його (її можливостям) чи ролі й обов'язку під час виконання завдання;

2) *особистісна взаємодія, що стимулює діяльність.* Студенти займаються реальною діяльністю, допомагаючи один одному, підтримуючи, заохочуючи і радіючи досягненням товаришів. Сюди належить й усне пояснення того, як вирішувати проблеми, і передача друзям власних знань, і перевірка розуміння, й обговорення досліджуваних понять. Саме завдяки особистісній взаємній підтримці у процесі навчання члени групи вказують певні обов'язки і виявляють відданість загальній справі і цілям;

3) *індивідуальна і групова звітність.* Два рівні звітності повинні неодмінно бути структурно включені до семінарського заняття. Група повинна відповідати за досягнення поставлених цілей, а кожен член має відповідати за свою частку роботи. Індивідуальна звітність існує, коли оцінюється діяльність кожної особи, а результати надходять назад у групу і самій особі – з метою встановити, хто більше потребує допомоги, підтримки і схвалення у процесі навчання. Отже, кожен член групи реалізується як повноправна особистість, формує індивідуальну компетентність;

4) *розвиток навичок міжособистісного спілкування і спілкування в невеликих* групах. Навички керівництва, ухвалення рішень, вироблення довіри, спілкування й улагоджування конфліктів дають студентам можливість успішно справитися як із процесом групової роботи, так і з виконанням академічного завдання;

5) *обробка (аналіз, опрацювання) даних про роботу групи.* Таке опрацювання відбувається, коли члени групи обговорюють, наскільки успішно вони досягають своїх цілей і наскільки успішно підтримують ефективні робочі відносини. Група повинна розібратися, які дії окремих її членів корисні, а які марні, й ухвалити рішення про те, як варто поводитися надалі: що залишити і що змінити у своїй поведінці. Підвищення ефективності процесу навчання відбувається завдяки ґрунтовному аналізу того, як співпрацюють члени групи, і визначенню способів поліпшення ефективності цієї роботи.

Викладач в інтерактивному навчанні є організатором процесу навчання, консультантом, фасилітатором, який ніколи не «замикає» навчальний процес на собі.

Висновки. Така активна форма роботи дозволяє ефективно перевірити у майбутніх вихователів уміння застосовувати теоретичні знання на практиці, а також розвиває дослідницькі, творчі, комунікативні здібності студентів

Отже, підготовка педагогічних працівників до соціального виховання є дуже важливою, адже функції соціального виховання і соціального захисту дитини є стрижнем, навколо якого будується система діяльності вихователя.

ЛІТЕРАТУРА

1. 1.Соціальна педагогіка: теорія і технології: Підручник / За ред. І.Д. –Звєрєвої.К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.
2. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе. – М: Владос, 2000. – 256 с.
3. 3.Офіційний веб-сайт Сумського обласного благодійного фонду «Благовіст»: <http://www.blagovist.sumy.org/content.php?razdel=main&lang=ua>.
4. Офіційний веб-сайт Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту: <http://dss.visti.net/cgi-bin/val.sh?v=0&p=p900102.>.

УДК 378.147

К.Ф. Нор
Миколаївський державний університет імені В.О. Сухомлинського

А.С. МАКАРЕНКО ПРО РОЛЬ КНИГИ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглядається роль книги у вихованні дітей, висловлена А.С. Макаренком. Аналізується творчість видатного педагога і визначає роль дитячого читання як один із чинників виховання особистості.

The article deals with the problem of the role of the book in the upbringing of children and A. S. Makarenko's point of view on this problem. The author of the article analizes the creativity of the famous educator and defines the role of children's reading as one of the factors of personality's upbringing.

Гуманізація та гуманітаризація сучасної освіти поряд із розвитком інших напрямів педагогічного процесу в першу чергу передбачає збереження духовності, моралі в людини, пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонійного поєднання її інтелекту й емоцій, соціальних та етичних рис.

Творче переосмислення і застосування гуманістичних ідей А.С. Макаренка може стати вагомою допомогою у вирішенні багатьох проблем сучасної школи. Перечитуючи його твори, переконуємося в тому, наскільки сьогодні актуальні педагогічні ідеї та проблеми, висловлені ним: "Великі люди тому й великі, що їхні думки і звершення завжди актуальні й сучасні" [5, 58].

Мета статті – визначити актуальність ідей А.С. Макаренка про роль книги у вихованні підростаючого покоління.

Як людина і педагог, Антон Семенович Макаренко – особистість самобутня, з ярко вираженим педагогічним талантом. Він багато часу відводив самоосвіті, багато читав, вивчав найновішу літературу з історії, філософії, психології тощо.

Дослідники наукової спадщини видатного педагога цілком справедливо зауважують, що проблема загального формування особистісних якостей була центральною у практично-пошуковій діяльності Макаренка-педагога. "Виховання дітей – найважливіша сфера нашого життя, – писав він. – Виховати дитину правильно, нормально набагато легше, ніж перевиховувати. Правильне виховання з раннього дитинства – це зовсім не така важка справа, як багатьом здається" [1, 56].

Усе життя великого педагога було пов'язане з літературою: "...вчили мене книги", – писав він у статті "Максим Горький у моєму житті" [2, 326]; книги допомагали Антону Семеновичу у вихованні колоністів; його літературні праці дають нам можливість сьогодні краще зрозуміти та оцінити його творчі замисли і здійснення.

У чотирьох бібліотеках комуни було більш ніж шість тисяч книг. Вечорами, зібравшись разом, при світлі гасової лампи, колоністи читали

Горького, Гоголя, Чехова, Лесю Українку, І. Франка, Шекспіра, Мольєра. Під час обговорення літературних творів, поезій і пісень зверталась увага вихованців на те, як люди відточують свій характер, долають негативні риси, перемагають самих себе.

А.С. Макаренко надавав великого значення книзі у вихованні дітей. У книгах він цінував перш за все натхненну віру в людину, історичний оптимізм, тобто те, що відрізняє кращі зразки літератури. Він уважав дитячу літературу особливою частиною літератури, якій властива своєрідність. “Кожна книга для дітей перш за все повинна містити виховні цілі, – писав він у статті “Виховне значення дитячої літератури”. Виховний процес – процес дуже довготривалий і складний, одна література неспроможна виконати ці завдання. Проте кожна книга має бачити перед собою цілісну особистість як загальну мету, до якої слід прагнути” [3, 157 – 158].

А.С. Макаренко піклувався про духовний розвиток особистості, старанно вивчав читацькі інтереси комунарівців. Він систематично переглядав формуляри, зосереджуючи увагу на тому, хто які книги бере і як часто. Педагог намагався пробудити в кожного вихованця любов до читання, навчити дбайливо поводитися з книгою. А.С. Макаренко намагався виділити те цінне, чим кожна особистість спроможна була збагатити колектив, приділяв цьому аспекту особливу увагу.

А.С. Макаренко справедливо вважав особливо значущим етапом в організації дитячого читання період, коли починається навчання дитини грамоти. “Цей момент, – писав педагог, – має велике значення в житті дитини. Дитина вступає в галузь книги і друкованого слова, іноді вступає неохоче, насилу долаючи ті технічні утруднення, які ставить перед нею буква і самий процес читання. Не треба насилувати дітей у цій першій роботі з грамотності, але не слід заохочувати і деяку лінь, яка виникає у боротьбі з труднощами” [2, 110].

Не пропускав педагог і таких “дрібниць”: “Книги треба придбавати доступні, які надруковані крупним шрифтом, з великою кількістю ілюстрацій. Якщо навіть дитина ще не зможе їх прочитати, то вони в усякому випадку пробуджують у неї інтерес до читання і бажання подолати труднощі грамоти” [2, 111].

І сьогодні залишаються цінними поради для батьків щодо організації дитячого читання, які він виклав у статті “Виховання культурних навичок”: “Ознайомлення з книгою повинно починатися з читання вголос. І у подальшому, як би добре грамотною не була дитина, читання вголос повинно бути одним із найбільш широких заходів у сім’ї. Надзвичайно бажано, щоб таке читання було звичним і постійним святом серед робочих буднів. При цьому якщо спочатку читачами є батьки, то в подальшому ця праця повинна бути передана дітям. Але як і спочатку, так і потім дуже корисно, якщо таке читання відбувається не спеціально для слухача-дитини, а у колі сім’ї, з урахуванням того, що воно викличе й колективний відгук, й обмін думками. Тільки за допомогою такого колективного читання можна скерувати читацькі смаки дитини і відпрацювати у неї звичку критично ставитися до прочитаного. Незалежно від читання вголос необхідно поступово прищеплювати дитині і бажання самій посидіти за книжкою. Самостійне читання дитини спрямовується переважно школою, особливо у старшому віці, але й батьки можуть дати багато користі, якщо не залишать це читання поза своєю увагою. Ця увага повинна виражатися в такому:

а) повинен контролюватися підбір літератури, тому що доводиться спостерігати, як наші діти тримають у руках книги, невідомо звідки взяті;

б) батьки повинні знати, як дитина читає книгу; особливо необхідно боятися бездумного ковтання сторінки за сторінкою, безвільного слідування тільки за зовнішньою цікавістю книги, за тим, що називається фабулою;

в) нарешті, необхідно привчати дитину до бережливого ставлення до книги” [2, 110 – 112].

Указуючи на те, що культуру читання дитини треба починати дуже рано, тоді, коли вона тільки навчилася добре бачити, слухати і говорити, Антон Семенович велику роль відводив такому жанру усної народної творчості, як казка. “Добре розказана казка, – писав він, – це вже початок культурного виховання. Було б дуже бажано, якщо на книжній полиці кожної сім’ї була збірка казок” [2, 109].

А. Макаренко закликав ретельно ставитися до відбору літератури для читання дітьми. Щодо казок, він стверджував, що під час підбору книг для

дітей раннього віку “необхідно відкинути ті казки, в яких говориться про нечисту силу, про чорта, бабу-ягу, про лісовика, водяного, русалку. Такі казки можна запропонувати дітям тільки старшого віку, коли вони вже будуть добре озброєні щодо давньої темної вигадки. Це озброєння дозволить їм побачити в казці тільки художню вигадку, яка приховує за образами різних чудовиськ будь-що вороже і зле стосовно людини. У молодшому віці образи представників нечистої сили можуть сприйматися дитиною як реальні образи, можуть спрямувати уяву дитини у бік похмурої і злої містики. Кращими казками для малюків завжди будуть казки про тварин... З подорослішанням дитини можна переходити до казок про людські стосунки...

Більш серйозним казковим відділом є той, де у казках вже зображується боротьба між багатими і бідними, де вже відображена класова боротьба. Щодо цих казок ми рекомендуємо батькам також деяку обережність: не треба розповідати казок похмурих, які описують загибель добрих людей або дітей. Узагалі треба сказати, що перевагу треба віддавати такій казці, яка збуджує енергію, упевненість у своїх силах, оптимістичний погляд на життя, надію на перемогу” [2, 109 – 110].

А.С. Макаренко вважав, що художня література не повинна розвивати в дитині тільки уяву або ставити перед собою вузько пізнавальні завдання. У статті “Виховне значення дитячої літератури” він писав, що метою дитячої літератури повинно бути виховання цілісної особистості. “Ми знаходимось у винятково сприятливих умовах, тому що справжня художня література завжди була літературою гуманістичною, завжди відстоювала кращі ідеї людства. Тому ми можемо давати нашим дітям і Марка Твена, і Жуля Верна та інших. На перший погляд, що особливо цінного міститься в “Томі Сойєрі”? І дорослі погані, і діти пустуни, а іноді навіть хулігани. Але в книзі так багато людяного, проникнутого радісним і діяльним чуттям буття, що вона принципово співзвучна з нашою епохою.

Тільки книги, які мають на меті створення і виховання цілісної людської особистості, безумовно, корисні для дітей. І не кожна книга, яка написана на прекрасну тему, сама по собі прекрасна...” [3, 157 – 158].

Про те, які мають бути дитячі книги, Антон Семенович відзначав у статті “Виховне значення дитячої літератури”: “У нашій книзі має бути дуже

багато енергетики, сміху, пустування – усе це чудові дитячі риси, які визначають силу характеру, його мажорність, його усталеність і колективізм. Наша дитяча література має бути яскраво життєрадісною" [3, 187].

Педагог указував на те, що в дитячий книзі повинні бути реалізм, яскравість і виразність образів і характерів, «емоційна схвильованість тексту», «здібність вести вперед дитину, до тих пунктів, на яких вона ще не була...» [3, 187].

А.С. Макаренко наполягав на тому, що інтерес до читання в дітей треба виховувати шляхом сімейного обговорення прочитаного, але під час такої розмови не треба батькам використовувати спеціальний повчальний тон. "...Обговорення прочитаного повинно мати характер вільної бесіди, і буде краще, якщо така бесіда виникає наче ненавмисне з приводу певної домашньої справи або сказаних будь-ким слів. Якщо таких добрих приводів не знайдеться, можна просто спитати, що сьогодні цікавого прочитав" [3, 126].

А.С. Макаренко постійно звертався до літератури не тільки як читач і як письменник. Він був одним з пропагандистів літератури в учительській громадськості. Тому він радив вихователям читати багато книг, особливо його улюбленого письменника М. Горького. "Звичайно, – писав він, – вони не підкажуть методу, не вирішать окремих поточних питань, але вони дадуть велике знання про людину" [2, 13]. Він указував на те, що вчитель має керувати дитячим читанням, знати, що читає кожний вихованець, "чи читає він газети, книги, чи отримує їх у бібліотеці або читає випадкові книги, чи цікавиться він певними темами або читає все, не перебираючи" [1, 322].

Теоретичні узагальнення і практичні висновки поглядів А.С. Макаренка на дитяче читання є актуальними за своєю глибинною сутністю, дозволяють вирішити не тільки складні проблеми формування інтересу до читання в сучасній школі, але й проблеми виховання дітей.

Урахування вчителями і батьками рекомендацій щодо організації дитячого читання, висловлені А.С. Макаренком у різних працях, допоможе більш цілеспрямовано й ефективно керувати процесом формування інтересу до читання та основ читацької самостійності учнів за сучасних умов, виховувати всебічно гармонійно розвинену особистість, якій були б

притаманні національна самосвідомість, духовне багатство і соціальна активність.

Творчо переосмислюючи погляди видатного педагога на роль дитячого читання у вихованні дітей, переконуємося, що вони є актуальними і новими за своє глибинною сутністю і дозволяють вирішувати складні проблеми виховання в сучасній школі, є джерелом модернізації педагогічного процесу з урахуванням умов соціальної та економічної перебудови суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Макаренко А.С. Пед. соч.: В 8 т. / Сост. М.Д. Виноградова, А.А. Фролова. – М., 1983 – 1986. – Т.1.
2. Макаренко А.С. Пед. соч.: В 8 т. / Сост. М.Д. Виноградова, А.А. Фролова. – М., 1983 – 1986. – Т. 4.
3. Макаренко А.С. Пед. соч.: В 8 т. / Сост. М.Д. Виноградова, А.А. Фролова. – М., 1983 – 1986. – Т. 7.
4. Макаренко А.С. Проблеми шкільного радянського виховання. Твори: В 7 т. – К., 1954. – Т. 5.
5. Струманський В. Антон Макаренко і сучасна українська дійсність // Поч. школа. – 1999. – № 7. – С. 58.

УДК 373.31: 371.32+81’0

Т.О. Пушкарьова
Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України

ІНТЕГРАЦІЯ УЯВЛЕНЬ УЧНІВ ПРО НАВКОЛИШНЄ СЕРЕДОВИЩЕ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

У статті розглядаються педагогічні можливості використання вправ і завдань природничого спрямування для розвитку мовлення, які допоможуть учителеві початкової школи у підготовці до інтегрованих уроків і сприятимуть розширенню та збагаченню уявлень учнів про навколишній світ, формуванню їх екологічної культури.

In the article the system of the exercises and tasks of the ecological directions is observed, this will help the teacher of the primary school in the preparation to the integrated lessons and will broaden and enrich of the pupils’ ecological knowledge.

Постановка проблеми. Одним з актуальних напрямів розвитку світогляду особистості є її уявлення про світ, виховання екологічної культури. Ці процеси, мають інтеграційний характер, адже суб’єкт їхнього впливу – **цілісна** людська особистість, а об’єктами цих процесів виступають навчання і виховання, які є **нероздільними.** Згідно з

Державною національною програмою «Освіта» ця нероздільність «полягає в їх **органічному поєднанні,** підпорядкуванні змісту навчання і виховання формуванню цілісної та всебічно розвиненої особистості» [1, 9]. Як показали наші дослідження, важливою складовою цих процесів є формування інтегрованих уявлень учнів про навколишнє середовище.

Аналіз наукової літератури і результатів дослідно-експериментальної роботи показав, що одним з ефективних напрямів інтеграції уявлень учнів про навколишній світ є **інтегровані уроки** (уроки інтегрованого змісту, уроки з елементами інтеграції). Як зазначає О.Я. Савченко, – проведення уроків «на основі інтеграції змісту, відібраного з кількох предметів і об'єднаного навколо однієї теми... має на меті інформаційне й емоційне збагачення сприймання, мислення і почуттів учнів завдяки залученню цікавого матеріалу, що дає змогу з різних боків пізнати якесь явище, поняття, досягти цілісності знань" [2, 87]. Такі уроки можна проводити з різних предметів, визначених навчальним планом початкової школи.

Традиційно формування первинних уявлень про світ і виховання екологічної культури особистості розпочинається у початкових класах на уроках природознавства. Але на нашу думку, процес формування уявлень учнів про світ не повинен обмежуватися лише цими уроками. Сучасні інтегровані курси ("Я і Україна", "Навколишній світ" тощо), які мають на меті об'єднати різнорідні знання навколо однієї ідеї, теми, певного поняття, створюють передумови для різнобічного аналізу об'єкта, явища дійсності, для вироблення в учнів системного мислення, для досягнення значних зрушень у загальному розвитку школярів і для позитивного емоційного ставлення до процесу пізнання.

Такий інтегративний підхід до всього навчального процесу, що забезпечує взаємозв'язок гуманітарних, природничих, екологічних, загальнолюдських аспектів розвитку, навчання і виховання дітей, потребує глибокого теоретичного аналізу й організації певної дослідно-експериментальної роботи [3, 9]. **Мета статті** – дослідити великі й різноманітні можливості інтеграції уявлень учнів про світ, закладені в матеріалі з розвитку мови.

Виклад основного матеріалу. Дитина засвоює не лише слова, їх складання і видозміни, а й нескінченну множину понять, поглядів на

предмети, багато думок, почуттів [5, 149]. Залучення дитини до пізнання навколишнього світу через мову, пісню, казку сприяє вихованню у школярів почуття патріотизму, усвідомлення приналежності до природи і суспільства, вихованню громадянина України [4, 197]. У школярів формується цілісне уявлення про навколишній світ та місце людини в ньому.

Проведення інтегрованих уроків вимагає від учителя певного рівня знань і підготовки. Готуючись до інтегрованого уроку, учитель часто відчуває труднощі в доборі завдань, інтегрованих засобів навчання, методів, прийомів, спрямованих на успішне розв'язання завдань етапу формування і розвитку пізнавальних здібностей молодших школярів.

Запропоновані вправи і завдання значною мірою полегшать роботу вчителя у підготовці інтегрованих уроків. Ілюстративний матеріал спрямований на розвиток мовлення, на розширення і збагачення учнями певних екологічних знань. Учням можна запропонувати такі види вправ:

**** Прочитай і спиши текст. Слова в дужках постав у потрібній формі. Добери заголовок, визнач мету. Намалюй до тексту ілюстрацію.***

Прокинулися від зимового (сон) дерева. З вирію повертаються (птахів).

Першими до (нам) прилетіли шпаки. Чорними кульками вони (сидіти) на гілках дерев. Відпочивають після (далека) дороги.

Поживу собі шукають на (земля).

Ранок зустрічають веселою (пісня). Тьохкає, (свистіти), заливається шпачок. Весні радіє!

****Прочитай текст. Знайди в ньому недоліки. Поміркуй, як їх можна виправити. Запиши удосконалений текст.***

Білочка – лісова тварина. У білочки руденька шубка, довгий пухнастий хвостик, на вушках чорні китички. Оченята у цієї білочки чорні і блискучі. Білочка маленька і дуже спритна.

Розкажи про свою улюблену тварину. Виліпи її з пластиліну.

****Розмісти частини тексту в певному порядку і запиши. Це опис чи розповідь? Доведи***.

А як тільки побачить небезпеку, залізе в будиночок і сидить. Це такий дивний мандрівник. Під кущем малини живе маленький равлик. У кістяному будиночку йому не страшно. Якщо немає поряд ні сороки-

білобоки, ні жука рогатого, равлик помаленьку лізе на кущ калини і будиночок несе з собою. Живе він у кістяному будиночку. Вилізе на листок, дістане солодку ягоду і з'їсть. Вилазить крізь маленьке віконечко, виставляє свої м'які ріжки і дивиться навкруги.

Яких ще ти знаєш тварин, що носять на собі свою хатку? Намалюй таку тваринку.

Запропонована система вправ і завдань сприятиме збагаченню мовлення учнів, розумінню школярами нерозривності зв'язку між людиною і природою. Так, під час вивчення прикметника учні виконують завдання:

****Прочитай текст. Словосполучення у дужках запиши у відповідному відмінку. Виділи закінчення прикметників і визнач число, рід, відмінок.***

(Ясний літній ранок) я з татусем пішов у поле. З (синє небо) долинала дзвінка пісня жайворонка. У (стигле житнє колосся) сюрчали коники. Здалеку долинав звук (степовий корабель). Він підставив свої груди (вільний вітер) і величаво плив на (золоті хвилі). Я був зачарований (ніжна симфонія) літа.

Бесіда, яку вчителю варто провести за змістом тексту, мовні спостереження над текстом дадуть можливість глибше усвідомити взаємозв'язок між людиною і природою.

Спілкування людини з природою сприяє естетичному розвитку особистості: „Гармонія фарб, розмірів, форм у природі позитивно впливає на психічний стан людини, формування її характеру, надихає на творчу натхненну працю" [5, 149]. Після роботи над текстом учитель може запропонувати дітям зробити аплікацію із засушених квітів, листків, колосків „Літня симфонія".

Інтеграції уявлень учнів про навколишній світ сприяє робота з розвитку зв'язного мовлення, робота над деформованими текстами, реченнями:

****Склади і запиши зв'язний текст з деформованих речень***

У лісі

сонечко, і, все, зійшло, навколо, розбудило;

діти, до, раненько, лісу, прокинулися, і, пішли;

в, цікаво, лісі, як;

сосна, від, нахилилась, вітру;

міцні, суворо, дуби, стоять;

дикий, у, туркоче, кущі, голуб;

дітей, цікавить, усе.

Учитель може запропонувати учням виготовити композицію „У лісі” з природного матеріалу, пластиліну, кольорового паперу тощо.

Малі жанри народної творчості (загадки, прислів’я, приказки), вдало підібрані поетичні твори відзначаються особливим емоційним впливом на читача. Після виконання поданої вище вправи вчитель може запропонувати учням відгадати загадки про зиму, сніг, сніжинки:

Впаде з неба – не розіб’ється,

Впаде у воду – розпливеться.

(Сніг)

Біле покривало весь світ обійняло.

(Сніг)

Надворі – горою, а в хаті – водою.

(Сніг)

Коло нашої криниці скидають воду в копиці.

(Сніг)

„Що це? Що це? – всі кричать. –

Білі мухи он летять”.

(Сніжинки)

Біле, як сорочка, пухнасте, як квочка.

Крил не має, а гарно літає.

Що це за птиця, що сонця боїться?

(Сніг)

Формуванню позитивно-емоційного ставлення до довкілля сприяють і вправи на розвиток зв’язного мовлення.

Учитель може запропонувати учням описати свого улюбленця чи пригадати і заспівати колискову, в якій згадується котик. Якщо учні відчувають деякі труднощі, учитель може разом з учнями вивчити колискову:

Ой, ти, коте, не гуди,

Спить дитина, не буди,

Дитяточко малесеньке,
Воно спати радесеньке.

На уроці учні відгадують загадки про тварин, з пластиліну ліплять лісових мешканців:

Хоч не шию я ніколи, а голок завжди доволі (їжак).
Руда, руда рудиця
Рудим хвостом гордиться.
В неї шуба – найпишніша,
В неї вдача – найхитріша (лисиця).

– Поміняв я літнє хутро,
Поміняй і ти, та хутко!
– Ні, не вийде аж ніяк!
Ти ж – біляк, а я – сіряк!
Хто ж ці славні молодці?
Здогадалися?...(зайці).

Дітки ситі молочком
У матусі під бочком.
Мама ж взимку лапу смокче.
Міцно спить в заметі ця
Матінка - ...(ведмедиця).

Учитель має розкривати перед учнями прекрасне у природі, її неповторність, принадність, гармонію у поєднанні звуків, барв.

***Прочитай текст. Визнач тип речень за метою висловлювання. Випиши спонукальні речення**.

Ліс – це не просто скупчення дерев. Він є домівкою для звірів та птахів, багатою коморою для людей. Тут і цінна деревина, горіхи, гриби, ягоди, лікарські рослини.

А найголовніше те, що ліс – це джерело чистого повітря. Бережіть ліс!

Після виконання вправи учитель може запропонувати учням, слухаючи музику, намалювати ліс, після чого учні визначають, чи співзвучний їхній малюнок музиці.

На уроці вчитель може використати поетичну хвилинку. На дошці записані слова вірша, які діти спочатку вчать напам'ять, а потім записують з пам'яті.

Батьківська хата окрилила
З криниці діда напилась,
І знову вірю – ще є сила,
Що повертає до життя.

Утвори словосполучення. Склади зв'язну розповідь, використовуючи їх.

Берізки (які?) ...
Сонце (яке?) ...
Сніг (що робить?) ...
Щебечуть (де?) ...
Співати (що?) ...
Шепочуться (з ким?) ...

Намалюй малюнок до складеної розповіді.

На уроці вчитель має значну увагу приділяти метафоризації мовлення учнів, навчити їх порівнювати предмети, виділяти схожі ознаки:

***Доповни речення порівняннями. Запиши речення і підкресли їх основу**.*

Тихі вересневі дні ще теплі, наче ...
Сонце, як ... , ніжно голубить землю.
На газонах квітнуть, ніби ... , різнокольорові айстри й жоржини.
Тихо, мов ... , спадає з дерев пожовклий лист.
Між деревами, наче ... , в'ється неспокійна річка.
Непомітно, наче ... , прийшла золота осінь.

Подумай, чому осінь називають золотою. Пригадай і запиши в зошит фарби осені. Намалюй осінній ліс.

Як відомо, на уроках у початкових класах необхідне використання фізкультхвилинок, які достатньо яскраво поєднуються з вправами з розвитку мовлення. Наприклад, проводимо фізкультхвилинку „Білесенькі сніжиночки":

Прочитай вірш. Випиши сполучення іменника з прикметником. У дужках зазнач рід, число прикметника. Опиши вирізану тобою сніжинку чи сніжинку за своїм малюнком.

Морозець, морозець,
Не щіпай за щічки.
Теплі валянки у нас,
Шубки й рукавички.
З неба падають сніжинки
На дерева, на будинки,
На майдани, на садки,
На ялинки, на дубки.

На уроці вчитель може запропонувати провести гру „Весняні квіти". Діти по черзі називають квіти весни. Виграє той, хто найбільше назве квітів.

Весняні квіти

Весна чарівниця, неначе цариця,
Наказ свій послала, щоб краса встала.
І проліски, й травка, й зелена муравка,
І кульбаба рясна, й фіалочка ясна.
Всі квіточки весняні, веселі, кохані
З-під листя виходять, голівки підводять
Од сну зимового до сонця ямного.
Ті квіти дрібнесенькі, мов діти малесенькі,
Розбіглись у гаю, я їх позбираю.
В пучечок до купки – для мами-голубки! (О.Пчілка).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Систематична робота щодо формування цілісних уявлень про навколишній світ і екологічне виховання на уроках в початкових класах розширює знання учнів про навколишню дійсність, допомагає у формуванні відповідального ставлення до природи, почуття любові до рідного краю, гордості за свою Батьківщину.

ЛІТЕРАТУРА

1. .Державна національна програма «Освіта». – К.: Райдуга, 1994. – С. 9
2. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. – К.: Магістр-S, 1997. – 256 с.

3. Пушкарьова Т.О. Програма розвитку дітей „Росток” – комплексний педагогічний експеримент з розробки змісту, методів і технологій навчання // Початкова школа. – 2002. – № 3.
4. Стельмахович М.Г. Українська родинна педагогіка. – К.: ІСДО, 1996. – С. 197.
5. Ушинський К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М., 1974.

УДК 378.15

Л.Ю. Рощупкіна
Сумський державний педагогічний університет

СТАНОВЛЕННЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПОЗИЦІЇ ПЕДАГОГА ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглядається процес формування гуманістичної позиції педагога за допомогою інтеграції інноваційних технологій «коучінг» і «психолого-педагогічний проект» в освітньому просторі дошкільного навчального закладу.

In the article the process of forming of humanism position of teacher is examined by means of integration of innovative technologies of «coaching» and «psychologic pedagogical project» in educational space of preschool educational establishment.

Постановка проблеми. Урочистості присвячені пам’яті нашого талановитого співвітчизника знову повертають нас до його безцінних творінь. Ще у тридцяті роки минулого століття А.С. Макаренко попереджав педагогічну спільноту про необхідність утриматися від спрощеного сприйняття гуманізації освіти. Він наполягав на тому, що у живому навчально-виховному процесі повинно бути місце для «роботи» розуму і для «роботи» людської душі, почуттів вихователя. Але це не означає, що процес виховання не повинен мати мети, обґрунтування обраних засобів впливу на вихованців, прогнозованого результату [2, 260].

Остання ідея талановитого педагога втілена в життя. Сучасна освіта переживає справжній «технологічний бум». Учені і практики одноголосно визнають, що освітні заклади переобтяжені інноваціями «з гори», їх фрагментацією та швидкою змінюваністю. У таких умовах педагогам необхідно допомогти практичними моделями, тренінгами щодо розвитку спроможності інтегрувати, оптимально обирати інноваційні й традиційні технології, професійно виявляти гуманістичні позиції вихователя.

Так, дані анкетування педагогів м. Суми і Сумської області доводять: 45% педагогів (серед яких 22% – молоді) заявляють про неефективність інноваційних технологій. На практиці вони демонструють неготовність будувати діалогічну взаємодію зі співрозмовниками, виконувати роль

організатора, помічника, коуча, здатного забезпечувати педагогічну підтримку суб'єктів навчально-виховного процесу.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема підготовки педагога до ефективного використання інноваційних технологій, доцільної інтеграції їх методів в особистісно зорієнтованому освітньому просторі; створення умов реалізації в навчально-виховному процесі ефективної педагогічної допомоги і підтримки ще не отримали належної уваги. І хоча дослідження їх психолого-педагогічних засад ведуться досить активно, зокрема, теоретичних основ професійної підготовки вчителя (О. Абдуліна, Г. Бокарєва, Л. Нечепоренко, Н. Хмель та ін.), педагогічної діяльності як творчої діяльності (М. Лазарєв, С. Сисоєва, Р. Скульський та ін.), теоретичних і практичних засад застосування інноваційних технологій в освітньому процесі (Л. Дичківська, Д. Левітес, О. Пєхота, Є. Полат, Г. Селевко), організації діалогічної взаємодії в освітньому процесі засобами технології «коучінг» (Т. Гілві, М. Дауні, М. Ландсберг, Р. Харгроу, Л. Утворт та ін.), проте здійснені дослідження не дають чітких порад щодо формування гуманістичної позиції педагога засобами інноваційних технологій у процесі професійно-педагогічної діяльності.

Це обумовило **мету статті** – визначити виявлення умов формування гуманістичної позиції педагога засобами інтеграції інноваційних технологій. Вона конкретизована у завданнях: вивчити можливості інноваційних технологій, запропонувати інтеграцію методів оптимальних для вирішення проблем; виявити і запропонувати сукупність необхідних і достатніх психолого-педагогічних умов упровадження інтегративної технології.

Виклад основного матеріалу. На базі дошкільного навчального закладу № 26 м. Суми було створено експериментальний майданчик. Творчий колектив тісно співпрацює з кафедрою педагогічної творчості Сумського ДПУ імені А.С. Макаренка над реалізацією мети названого вище дослідження. Саме тут розроблено психолого-педагогічний проект «Становлення гуманістичної позиції педагога у процесі творчої професійної діяльності».

На констатуючому етапі проведено спостереження, співбесіди й анкетування педагогічних працівників і батьків. У межах семінару-

практикуму визначено основні проблеми вихователів, започатковуючи методи мозкового штурму, конвертного мозкового штурму, мікрофону, педагогічного спостереження. Для діагностування обрано такі напрями: здібність педагога бачити проблему і самостійно формувати інформаційний запит; можливість вибору моделі організації життєдіяльності; свідоме прийняття позиції помічника, коуча, організатора; здатність педагога до емоційно-вольової, фізіологічної, мотиваційної саморегуляції у процесі організації життєдіяльності; використання власного життєвого досвіду.

Особливе місце на формуючому етапі експерименту належало методам технології «коучінг». Нагадаємо, що коучінг передбачає спирання педагога на власний досвід, відповідальність за вибір побудови траєкторії індивідуального професійного саморозвитку. Ефективний коучінг дозволяє досягати мети, отримати задоволення і радість, творчо реалізуватися, опановуючи інноваційні технології, надає впевненості («Я навчився цьому сам»), сприяє зростанню продуктивності педагогічної праці [3].

Методи коучінгу було органічно залучено до психолого-педагогічного проекту. Психолого-педагогічний проект – це науково обґрунтована системна модель організації дослідницької діяльності комплексного характеру вихованців і дорослих, що передбачає створення конкретного продукту, який має практичне, теоретичне, пізнавальне значення як для учасників, так і для довкілля, його виконання за певний термін і презентацію [4]. Особливе місце відводилось ретельно спланованій системі підвищення кваліфікації педкадрів через семінари-практикуми, творчі групи, творчі майстерні, педагогічні посиденьки, театр дітей і дорослих, педагогічні ради тощо.

Наведемо приклад семінару-практикуму з використанням технологій коучінг і психолого-педагогічний проект, що наочно демонструє поступове формування гуманістичної позиції вихователя.

Головна мета практикуму – оволодіти інноваційною технологією психолого-педагогічного проекту, розвивати потенційні можливості вихователів щодо створення власних проектів «Педагогічні умови професійного самовдосконалення молодого вихователя», виховувати

гуманістичну позицію педагога, здатного здійснювати ефективну допомогу і підтримку, поважне ставлення до думок колег.

З метою підвищення мотивації педагогів до обраної проблеми було проведено такі інтерактивні вправи: коло педагогічних ідей (мозковий конвертний штурм); запрошення до співпраці. Спостерігачам – педагогічним працівникам – доручено спостерігати за ходом діалогу коуча і молодого педагога та виявити: ефективні питання; неефективні питання; ознаки доцільного контакту учасників діалогу; наявність емоційного контакту (або його відсутність) і його відповідність вимогам побудови конструктивного діалогу; уміння керівника коуча працювати (не нав'язувати власну думку, не давати порад); рівень продуктивності праці; здібність демонструвати адекватне сприйняття співрозмовника.

Наведемо приклад алгоритму побудови діалогічної взаємодії коуча і педагога. По-перше, це визначення проблеми, над якою педагог буде працювати в наступному навчальному році.

По-друге, усвідомлення теми, що передбачає відповіді педагога на такі питання: Вирішенню якої проблеми хотілося б присвятити наступний навчальний рік? Чи дійсно проблема «Умови професійного самовдосконалення» є для тебе найбільш актуальною? У якому напрямі вдосконалення професійної діяльності хотілося б працювати в першу чергу? Чого хотілося б досягти (збагатитися знаннями, розвинути загальні здібності, професійні здібності й уміння, стати вихователем-методистом, завідувачем ДНЗ тощо)? На які результати розраховуєш? Наскільки детально хочеш з'ясувати проблему? Яка твоя довгострокова мета? Які першочергові завдання (надзавдання)? Які терміни їх виконання?

По-третє, усвідомлення реалій, їх обстеження: Як ти оцінюєш власний рівень професійної майстерності на відповідному етапі? У чому полягає сутність твоєї проблеми? Як ти розумієш термін «самовдосконалення»? Які головні компоненти самовдосконалення? Наскільки вони розвинуті в тебе? Що засмучує тебе у зв'язку з вирішенням окресленої проблеми? Що або хто може заважати її вирішенню? Наскільки це серйозно? Чим тобі допоможуть знання про це? Хто може впливати на реалізацію задуму, окрім тебе? Хто ще знає про твоє бажання працювати над самовдосконаленням? Від кого ти можеш отримати допомогу? Якою

мірою ти контролюєш процес? До якого ступеня? Хто ще його контролює? Як? Що вже зроблено для самовдосконалення? Що не дозволило зробити більше? Які перепони необхідно ще подолати на шляху виконання завдань? Чи є в тебе певні внутрішні перешкоди? Які? Які підсумки ти вже маєш? Які ресурси ще бажано використати? Перерахуй головні джерела твоїх ресурсів. Що це?

По-четверте, перелік можливостей: Спробуй реально оцінити свої можливості. Чи достатньо їх для досягнення мети? Створи схематичну програму самовдосконалення. Склади список альтернатив, що дозволяють повністю вирішити проблему, попрацюй за алгоритмом «50 кроків». Що можна було б зробити ще? А якби було більше часу? Чи хотілося б тобі почути пропозиції? Які переваги і недоліки пропозицій? Яка з можливостей (обговорених у дружньому колі професіоналів) більше подобається? Які можуть виникнути перешкоди? Як їх запобігти? Яка допомога тобі потрібна від колег, адміністрації, батьків? Яка потрібна підтримка? Що і коли будеш робити, щоб отримати підтримку? Як оціниш свою впевненість у реалізації проекту професійного самовдосконалення за 10-бальною шкалою? Що не дозволяє поставити 10 балів? Що ще хотіла б з'ясувати, обговорити, змінити? Що буде твоїм першим кроком? Які кроки будуть наступними? Конкретно за датами розпиши свої кроки. Що було важливим у нашому діалозі? Чого не вистачило? Які питання були для тебе найбільш важливими? Чи досягли ми поставленої мети?

Спостереження за діалогом дозволили сформулювати такі умови організації життєдіяльності дітей і дорослих на гуманістичних засадах: увага до емоційного стану; здійснення для суб'єкта навчання самодослідження (підтримка дитини і дорослого в самоаналізі, роботі над формуванням культури суб'єкта щодо звернення до самого себе, роздумів про власні почуття, дії, вчинки); урахування специфіки праці педагога в ролі посередника, який уміло будує комунікативну взаємодію співрозмовників на діалогічній основі, допомагає створити договірний простір, надає можливість суб'єкту навчального процесу захищатися, ініціювати правила співіснування, виходячи з власних потреб та інтересів, брати на себе відповідальність за вирішення проблем, активізувати

внутрішній психічний механізм і поступово напрацьовувати місточок до створення вихованцем самого себе.

Завдяки використанню прийомів і методів коучінгу було напрацьовано основні кроки вирішення освітніх і навчальних проблем, а саме: педагог повинен вчасно помітити емоційний стан, що свідчить про наявність у суб'єкта організованої життєдіяльності актуальної проблеми; заспокоїти, підбадьорити співрозмовника, щоб він не розгубився і зумів усвідомити й проаналізувати ситуацію; запропонувати учаснику низку ефективних питань, що допоможуть чітко визначити проблему, сформулювати її; дати можливість співрозмовнику усвідомити власне ставлення до проблеми, переконатися у готовності вирішувати її самостійно за допомогою поставлених запитань і відкритих у процесі діалогу резервів; визначити, що конкретно, коли, з ким він буде робити для вирішення проблеми; запропонувати шляхи вирішення проблеми, що стануть основою його плану-проспекту; обережно стимулювати, підтримувати виконавця на етапі реалізації проекту, сприяти створенню творчого продукту і його презентації.

На кожному етапі проводилась рефлексія: учасник і керівник обговорювали виконану роботу, її практичне значення. Створювався досвід нових і відповідальних дій. Педагог на прикладі практичних дій переконувався в тому, що ситуація постановки запитань – це демонстрація шанобливого ставлення до почуттів, бажань, умінь і не умінь тих, хто навчається. Виконавець проекту усвідомлював, що він цікавий іншим. Такий підхід виключав тиск, повчання, створював умови для особистісно зорієнтованого діалогу, співпереживання, взаєморозуміння, співробітництва, підтримки. Учасники на практиці переходили до нової усвідомленої діяльності. При цьому керівник не підміняв власними діями кроки учасника.

Як бачимо, застосуванню проектної технології в організовану життєдіяльність дошкільників передувала плідна робота вихователів. Залучення педагогів до проектної діяльності відбувалося із використанням інноваційної технології «коучінг», що допомогла з'ясувати найважливіші проблеми, позитивні та негативні моменти запланованої дослідницької діяльності.

Підготовка педагогічних кадрів до праці в особистісно зорієнтованих системах передбачала їх готовність до започаткування гуманістичної позиції «помічника», а ще краще – організатора реалізації на практиці педагогічної підтримки [1]. Після того, як педагог пройшов школу саморозвитку, оволодів засобами виявлення й усвідомлення власних і професійних проблем, позиційним самовизначенням, технікою саморегуляції й організації життєдіяльності на гуманістичних засадах, він готовий до плідної праці з вихованцями.

Проілюструємо проектну діяльність дітей старшого дошкільного віку, що відбувалась за алгоритмом „Папка Каплан". Вихователь пропонував дітям обрати об'єкт дослідження (подав перелік тем для вибору, дошкільники здійснили власний вибір, мотивували його). Наприклад, для дослідження обрано тему «Заєць-біляк», здійснено уточнення мети, об'єкта (заєць-біляк); його якостей (який він, чому саме такий, для чого йому такі якості потрібні, у чому вони йому допомагають); функцій (чим він харчується, для чого хитрує, за яких обставин плаває, як укладається спати, як стрибає); впливів (чим радує, хвилює, дивує, турбує, надихає, лікує).

Дитина самостійно обирала для дослідження одну з перерахованих цілей, після того, як виявила бажання з'ясувати певний компонент проблеми, умотивувала власний вибір. Між вихователем і дитиною досягалась домовленість щодо терміну дослідження, форми презентації й оформлення підсумків.

Вихователь отримував від дитини інформацію про те, що дошкільник буде робити на етапі практичного вирішення проблеми (де отримає необхідну інформацію, які малюнки виконає, складе розповіді й ін.), давав поради щодо вибору джерел, організації діяльності щодо виконання завдання, його презентації. Після вирішення проблеми з'ясовувалась відповідність результатів діяльності меті, відбувалась презентація отриманого продукту (у названому випадку демонструвалась дослідницька папка), його оцінка (результат аналізували діти, вихователі, батьки).

Під час використання інтегративної технології психолого-педагогічного проекту вирішувалась низка різнорівневих дидактичних,

виховних і розвивальних завдань: розвивалась пізнавальна ініціатива учасників, формувались уміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити, виявляти гуманістичну позицію вихователя і вихованця.

Проведена роботи дозволяє зробити такі **висновки**:

1. З'ясовано й охарактеризоване поняття „ інтегративна технологія психолого-педагогічного проекту з елементами коучінгу", запропоновано її визначення, а саме: це системна модель, яка описує алгоритм діалогічної взаємодії педагога і вихованця у проектній діяльності з розвиваючим середовищем, а також передбачає спирання на власний досвід учасників у процесі досягнення певної мети; презентацію творчого продукту.

2. Виявлено психолого-педагогічні умови успішного впровадження інтегрованої технології в життєдіяльність дітей і педагогів дошкільного навчального закладу.

3. Доведено, що метою застосування інтегративної технології є: підготовка учасників проектування до життєво-важливої сфери спілкування; формування їх гуманістичної позиції; стимулювання зростання рівня пізнавальної ініціативи, творчої активності учасників. Перспективним видається виявлення ефективності і взаємодії різних діалогічних технологій у вихованні дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Витковский А. Идея педагогической поддержки // Відкритий урок. Плеяди. – 2007. – № 2 – 3. – С. 52 – 57.
2. Макаренко А. Мой педагогический опыт. Педагогические сочинения: В 8 т. – М.: Просвещение, 1994. – Т. 4. – С. 260 – 261.
3. Паркин М. Сказки для коучинга. – М.: Добрая книга. – 2005. – С. 49 – 54.
4. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. – К., 2002. – 135 с.

УДК 37(477)(091)17+316.61+37.03

С.М. Тарасенко
Житомирський військовий інститут ім. С.П. Корольова Київського національного авіаційного університету

ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А.С. МАКАРЕНКА

У статті розглядається актуальна суспільно-педагогічна проблема – формування культури спілкування як невід'ємна складова гуманістичних ціннісних орієнтацій молоді та місце цієї проблеми в концепціях А.С. Макаренка. Акцент

зроблено на розумінні його ідей, які стали невід'ємною частиною золотого фонду світової педагогіки.

The article considers the actual publicly-pedagogic problem concerned A.S. Makarenko's conceptions- the forming of communicative culture as imprescriptible component of humanistic valuable orientations of the youth. The emphasis is made on the contemporary understanding of his ideas, which became the integral part of the gold fund of the world Pedagogic.

Постановка проблеми. Спілкування – це важлива частина людського буття, яка присутня в усіх видах людської діяльності. Якщо спілкування виступає не як буденна форма людської взаємодії, а як функціональна категорія, воно стає інструментом впливу. Чи не в першу чергу це стосується педагогічної діяльності. У цій сфері звичайні умови і функції спілкування здобувають додаткове навантаження.

Теоретично осмислити та створити на практиці методику педагогічного спілкування зміг видатний педагог А.С. Макаренко. Головним у спілкуванні вчителя й учнів він вважав стосунки, які ґрунтуються на повазі та вимозі вихователя до вихованців [1].

Видатний гуманіст і, звичайно ж, геніальний педагог, А.С. Макаренко став повноправними та повномасштабним наступником титанів педагогічної науки Я.А. Коменського, Д. Локка, Й.Г. Песталоцці, А. Дістервега та К. Ушинського. Як неординарний педагог і літератор він став широковідомим у вітчизняних і зарубіжних педагогічних колах.

Метою статті є розгляд актуальної суспільно-педагогічної проблеми – формування культури спілкування як невід'ємна складова гуманістичних ціннісних орієнтацій молоді, та місце цієї проблеми в концепціях А.С. Макаренка.

Виклад основного матеріалу. Крім виховання, Антона Семеновича дуже цікавили найактуальніші дидактичні проблеми, і серед них – навчання мови. Він вважав, що в педагогічній справі не може бути дрібниць. Глибоко розуміючи значення мови у житті людини, він звертав увагу на формування мовної культури підростаючого покоління, адже людська думка виявляється тільки у слові та розвивається тільки з розвитком слова. У практичній педагогічній діяльності в трудовій колонії ім. М. Горького та в трудовій колонії ім. Ф.Е. Дзержинського А.С. Макаренко приділяв велику увагу мовній підготовці [8].

«Я певний, – писав А.С. Макаренко, – що добре мовлене дітям ділове, міцне слово має величезне значення, і, очевидно у нас так багато ще помилок в організаційних формах, тому, що ми ще і говорити по-справжньому не вміємо. А потрібно вміти сказати так, щоб в нашому слові відчули вашу волю, культуру, вашу особистість. Цьому потрібно вчитись» [6, 269].

Часто педагогам складно знайти відповіді на запитання на зразок «Як потрібно розмовляти з дітьми?», «Чому діти не слухають?», «Як переробити замкнутість і сором'язливість?» тощо. А.С. Макаренко писав щодо цього: «Для мене в моїй практиці, як і для вас, багатьох досвідчених вчителів, такі «дрібниці» стали вирішальними: як стояти, як піднятись із стільця за столом, як підвищити голос, посміхнутись, подивитись. Нас цьому ніхто не вчив, а цьому можна і потрібно вчитись, і в цьому є і повинна бути велика майстерність» [3, 234].

Особливу роль у реалізації головних завдань навчання мови А.С. Макаренко відводив особистому прикладу і педагогічній майстерності учителя.

Згадуючи свої роки навчання, А.С. Макаренко підкреслював велике значення особистості вчителя у вихованні та навчанні підростаючого покоління. Особлива світла пам'ять у нього залишилась про його викладача словесності Мефодія Васильовича Нестерова. А.С. Макаренко зазначав, що в роки навчання він ще не міг відрізнити, чим пояснюється його глибоке враження від деяких літературних творів: могутньою силою слова чи силою душі його викладача.

Описуючи образ улюбленого викладача А.С. Макаренко, звертав увагу на зовнішні характеристики прояву цієї безперечно талановитої особистості. Зазначав, що Мефодій Васильович відрізнявся від усіх викладачів дивовижним виразом гідності та людської простоти. Манера подачі матеріалу, характерні особливості спілкування з учнями також вирізняли його серед інших. Нестеров завжди читав твори, стоячи за кафедрою. Він надавав перевагу простому, точному мовленню, у якому рідко зустрічалося відкрите запальне слово. А от у його міміці було стільки емоцій, розуму та стримуваної сили душі, що учні не могли відірватися від його обличчя [5].

Вимагаючи неухильного дотримання мовної культури від інших, Антон Семенович був дуже вимогливим і до себе. Він намагався подавати іншим приклад досконалого володіння мовою. Як згадували згодом його вихованці, бесіди великого педагога завжди глибоко вражали, були могутнім виховним чинником. Його розмови не були багатослівними та відзначалися переконливістю. А.С. Макаренко вмів говорити настільки просто, доступно, переконливо та красиво, що неможливо було не слухати його або не вірити йому. Антон Семенович досконало володів своїм голосом, умів надавати різноманітних відтінків тим самим словам. Навіть найупертіших вихованців переконували слова великого педагога. Його бесіди не мали характеру нотацій, голого моралізування. Але все, що він говорив, було завжди вищою мірою справедливим. Величезна сила його слів таїлася в їх глибокій щирості. Він утверджував завжди тільки те, у чому сам ніскільки не сумнівався, і це передавалося його слухачам.

У підході до навчання мови А.С. Макаренко стояв на позиції свідомого й ґрунтовного засвоєння кожним учнем не тільки правил і визначеної шкільною програмою лінгвістичної термінології, набуття вмінь і навичок грамотного письма, а також культури усного і писемного мовлення.

Антон Семенович вважав, що нову методику навчання мови потрібно будувати, беручи до уваги саму суть мови та її суспільні функції, ті докорінні соціальні зміни, які відбуваються в усіх сферах життя народу, зокрема й у сфері мовної культури, живого спілкування між людьми.

За А.С. Макаренком, навчити дітей говорити – це допомогти їм оволодіти словесним багатством вираження думки, мовною грамотністю, літературною мовою, мовленнєвим етикетом, говорити по суті, з неухильним дотриманням того, про що говориш, цінувати слово, бути його господарем. Тому серед вихованців педагога-новатора існував такий виховний прийом, як уміння «ручатися словом». Цим пояснюється методичне кредо педагога: повага до слова зумовлює увагу до його вивчення на уроках мови. Відомо, що А.С. Макаренко не любив безпредметне базікання. Навчаючи дітей говорити, він одночасно привчав їх слухати, що говорять інші, розглядав це як важливий елемент мовної культури. Також в обов’язки учителів, батьків, вихователів А.С.

Макаренко включав безкомпромісну й систематичну боротьбу проти лайливих слів [8].

Існування людського суспільства неможливе без спілкування. Відомо, що найбільш тяжким покаранням у Стародавній Греції був остракізм, тобто заборона спілкуватись із засудженим. Спілкування можна розглядати як взаємодію двох або більше людей, спрямовану на узгодження зусиль з метою налагодження взаємин і досягнення загального результату [9].

Зрозуміло, що здатність установлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, яка включає й спроможність розширити (або звузити) коло спілкування, спроможність варіювати його глибину (уміння вести спілкування на різних рівнях конфіденційності), розуміти співрозмовника не можливе без уміння жити і працювати в колективі.

А.С. Макаренка дуже цікавила сутність виховання щодо формування особистості, як члена колективу. Він вважав, що, оскільки всі люди живуть у суспільстві, то вони ростуть як члени колективу, тобто як люди, що знаходяться у певній системі залежностей. Сьогодні досвід А.С. Макаренка щодо виховання в колективі, за оцінками ЮНЕСКО, є неперевершеним в історії світової педагогіки.

Добре відомо, що колектив має можливість потужного впливу на свідомість особистості через спільні емоції та судження.

А.С. Макаренко пропонував розглядати колектив у дії, не як натовп, як колектив, що має певні спільні цілі. У такому колективі залежності дуже складні, кожна окрема особистість повинна узгоджувати свої особисті прагнення з прагненнями інших (як цілого колективу, так і своєї найближчої групи), повинна робити це так, щоб особисті цілі не були антагоністичними щодо спільних цілей. На думку А.С. Макаренка, дитячий колектив може бути сформований лише за принципом домінування спільних цілей, які пов’язані з особистими цілями кожного члена колективу.

На практиці ж повсякчас виникають питання протиставлення особистих та колективних цілей та питання їх гармонізації. На думку Антона Семеновича, вирішити це питання неможливо, якщо відійти від практичних буденних деталей кожного дня. Ця проблема може знайти своє

розв'язання лише на практиці кожної людини та кожного колективу. Практику А.С. Макаренко називав стилем роботи. Він вважав, що питання стилю педагогічної роботи варте написання окремих монографій.

У педагогіці А.С. Макаренко вважав, що потрібно говорити про відношення члена одного колективу до члена другого колективу, які не обертаються в пустому просторі, а зв'язані своїми зобов'язаннями або відношеннями з колективом. А організоване ставлення членів одного колективу до членів другого колективу, на думку його, повинно бути вирішальним у постановці виховання [6].

Думка педагога про те, що організація життя дитячого колективу на певних принципах сприяє розвитку адекватних якостей особистості, значно полегшує індивідуальний вплив на неї, є простою, але важливою для практики. У роботі Антона Семеновича такий підхід поєднувався з послідовною тонкою роботою з кожним вихованцем.

А.С. Макаренко демонстрував блискучі приклади індивідуального підходу, оригінальних, нестандартних педагогічних рішень щодо окремих вихованців, що є класикою світової педагогіки [2].

У своїх працях, присвячених цілям виховання, А.С. Макаренко наголошував на тому, що люди дуже різноманітний матеріалом для виховання. А страх перед цією проблемою є дуже небезпечним і може проявлятися у вигляді прагнення «підігнати» всіх людей під стандартні шаблони або як пасивне «слідування» за кожним індивідуумом (гіпертрофія «індивідуального» підходу) [4]. Так, на сучасному етапі розвитку нашого суспільства, коли культ окремої особистості іноді доводиться до абсурду, час серйозно замислитись над місцем спадщини А.С. Макаренка в побудові виховних систем у сучасних умовах. Беззаперечно, що ця спадщина містить багато цінного й універсального. Велика кількість науково-методичних досягнень педагога-новатора вимагають свого подальшого і всебічного осмислення з позиції впливу, зв'язку з сучасністю та творчого впровадження в практику [7].

Висновки. Ми розглянули деякі найважливіші положення педагогічних ідей А.С. Макаренка щодо навчання мови, творче застосування яких, як і використання педагогічної спадщини великого педагога в цілому, варті ретельного вивчення, нового осмислення та

застосування на практиці у процесі формування культури спілкування підростаючого покоління. Оскільки сьогодні, коли процеси персоніфікації особистості об'єктивно стали причиною збільшення кількості комунікативних конфліктів, саме культура спілкування є важливим чинником суспільної інтеграції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березюк О.С. Моделювання педагогічної ситуації як засіб підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями: Монографія. – Житомир: ЖДПУ, 2003. – 174 с.
2. Красовицький М.Ю. Непреходящее в педагогическом наследии А.С. Макаренко (взгляд из США) // Педагогіка. – 2001. – № 1. – С. 67 – 76.
3. Макаренко А.С. Педагогическая поэма // Сочинения: В 7 т. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. Т.1.
4. Макаренко А.С. Пед. соч.: В 8 т. – М., 1983. – Т. 1.
5. Макаренко А.С. // Твори. – Т. 7. – С. 60 – 63.
6. Макаренко А.С. Проблема школьного советского воспитания // Соч.: В 7 т. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – Т. 4 – С. 200 – 234.
7. Окса М. Універсальні цінності спадщини А. Макаренка і сучасність // Шлях освіти. – 1988. – № 1. – С. 12.
8. Стельмахович М.Г. А.С. Макаренко як учитель-словесник. // Українська мова і література в школі. – 1988. – № 3. – С. 70 – 74.
9. Чмут Т.К., Чайка Г.Л. Етика ділового спілкування: Навч. посіб. – 5-те вид., стер. – К.: Вікар, 2006. – 223 с. – (Вища освіта XXI століття).

УДК 371.036

А.М. Уварова
Сумський державний педагогічний університет

А.С. МАКАРЕНКО ПРО МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ

У статті розглядається питання педагогічної майстерності в наукових роботах та практичній діяльності видатного вітчизняного педагога А.С. Макаренка.

The article focuses on the analysis of pedagogical creativity in scientific works and practical activity of the famous teacher A.S. Makarenko.

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування середньої і вищої освіти в Україні, пошуку нових форм і методів роботи проблема професійної майстерності педагога не втратила своєї актуальності. У психолого-педагогічній, методичній літературі немає єдиного визначення цього поняття. **Аналіз актуальних досліджень**. Існують різні точки зору і щодо основи, обумовленості рівня педагогічної майстерності. Наприклад, Н.М. Тарасевич, В.С. Решетько вважають, що необхідний рівень професійної діяльності залежить від "комплексу особистих якостей"; З.Н.

Курлянд – від “творчості і рівня культури”; Ю.П. Азаров – від“взаємодії почуттів і техніки”; А.І. Щербакова підкреслює залежність майстерності від “наукових знань, умінь, навичок, якостей особистості”. Її точку зору поділяють Н.В. Кузьміна, В.О. Сластьонін, В.І. Загвязинський .

Неоднозначність існуючих підходів до тлумачення майстерності, її сутності, змісту, на наш погляд, пояснюється складністю та багатозначністю цього феномена, відмінністю теоретичних позицій його дослідників, наявністю в семантичному просторі інших різноманітних термінів і понять, які використовуються для опису високої якості педагогічної праці.

Мета нашої **статті** – з’ясувати зміст, сутнісні характеристики та шляхи формування педагогічної майстерності в наукових роботах А.С. Макаренка;. виявити її особливості у професійній діяльності видатного педагога.

Виклад основного матеріалу. Узагальнюючи досвід своєї роботи, А.С. Макаренко зазначав, що педагогічна майстерність обумовлена перш за все рівнем професійної компетентності, а не уродженими особливостями, задатками людини. Педагогічна майстерність, яка ґрунтується на вміннях, на кваліфікації, на його думку, – це знання особливостей навчального процесу, уміння його побудувати і привести в рух: “Я на практиці переконався, що питання виховання вирішує майстерність, яка заснована на вмінні, на кваліфікації” [2, 236]. Антон Семенович вважав, що майстерність учителя не обов’язково потребує таланту, вона залежить від працездатності вчителя, від його енергії, від любові до своєї справи.

За глибоким переконанням А.С. Макаренка, оволодіння педагогічною майстерністю доступне кожному педагогу за умови цілеспрямованої роботи над собою: “Майстерність – це те, чого можна добитися, і як може бути відомий майстер-токар, чудовий майстер-лікар, так повинен і може бути відомим майстром педагог… І кожний з молодих педагогів обов’язково буде майстром, якщо не залишить нашої справи, а наскільки він оволодіє майстерністю – залежить від власної наполегливості” [2, 243 – 244]. Майстерність учителя формується на основі практичного досвіду. Проте не кожний досвід стає джерелом професійної

майстерності. Таким джерелом є тільки праця, усвідомлена з точки зору її сутності, цілей і технології діяльності.

Учитель-майстер відрізняється від просто досвідченого вчителя перш за все знанням психології дітей і вмілим конструюванням навчального процесу. Знання психології дітей стає головним у структурі знань тих учителів, які чутко сприймають реакцію учнів на свої дії. Під час розробки уроку з конкретної теми майстри мають на увазі всю систему знань учня і той результат, який вони хочуть отримати через декілька років. Не випадково В.А. Сухомлинський писав “Не забувайте, що грунт, на якому будується ваша педагогічна майстерність, – в самій дитині, в її ставленні до знань і до вас, учителя. Це – бажання вчитися, натхнення, готовність до подолання труднощів. Турботливо збагачуйте цей грунт, без нього немає школи” [6].

Говорячи про педагогічну майстерність, Антон Семенович Макаренко зазначав, що в роботі вихователя є багато таких ознак майстерності, прямих звичок, засобів, які кожний педагог, кожний вихователь повинен знати. Педагогічна майстерність включає в себе знання всіх деталей виховного процесу, а також знання його організації. На його думку, вихована робота – перш за все робота організатора.

Велике значення серед значної кількості ознак майстерності А.С. Макаренко надавав організації власної поведінки вчителя і впливу її на учня, умінню “читати на обличчі дитини”, щоб дізнаватися за його виразом про деякі ознаки душевних рухів вихованця. Він вважав, що у практичній діяльності педагога не менш важливу роль відіграють такі ”дрібниці”: як стояти, як сидіти, як підвестися зі стільця, з-за столу, як підвищити голос, усміхнутися, як подивитись” [2, 236]. За висловами вітчизняного педагога, ці дрібниці були вирішальними і в його діяльності. Для позначення цих явищ він увів поняття “педагогічна техніка”.

Під сутністю поняття “педагогічна техніка” А.С. Макаренко розумів відшліфованість прийомів педагогічного впливу, мистецтво постановки і розв'язання різноманітних завдань. Вона ідентифікується зі спеціальними уміннями педагога: мобілізувати учнів на інтенсивну пізнавальну діяльність, ставити питання, спілкуватися з колективом і окремою особистістю, вести спостереження, організувати колектив, володіти своїм

настроєм, голосом, мімікою, рухами. Він підкреслював: “Вихованець сприймає вашу душу і ваші думки не тому, що знає, що у вас у душі, а тому, що бачить вас, слухає вас” [2]. Педагогічну техніку А.С. Макаренко розглядав не як окремий чи підсобний фактор системи виховання, а як її стрижень.

Знаючи стан справ у педагогіці, А.С. Макаренко писав: “У нас не було педагогічної техніки, перш за все тому, що і слово “педагогічна техніка” ніколи не вимовлялось, і сама педагогічна техніка не спостерігалась і не досліджувалась. І це відбулося не тому, що про неї випадково забули, а тому, що традиційна педагогічна філософія вела свою роботу на шляхах, що вели осторонь педагогічної техніки” [4, 178]. Видатний педагог був переконаний у необхідності вивчення у ВНЗ педагогічної техніки, без оволодіння якою не може бути гарного вихователя-майстра.

А.С. Макаренко вважав, що педагогічна техніка – це “не мертва гра, а справжнє відбиття тих процесів, які відбуваються в нашій душі. А для учня ці процеси передають як гнів, обурення тощо”... “педагог не може грати. Не можна допустити, щоб наші нерви були педагогічним інструментом, не можна допустити, що ми можемо виховувати за допомогою наших сердечних мук, мук нашої душі. Адже ми люди. І якщо в будь-якій іншій спеціальності можна обійтися без душевних страждань, то це треба зробити й у нас. Але учню треба інколи продемонструвати муки душі, а для цього треба вміти грати” [3, 262].

Важливою складовою педагогічної техніки, на думку А.С. Макаренка, є слово вчителя, у якому педагог повинен передати всю палітру своїх почуттів, свого ставлення до певного явища, вчинку, поведінки учня від простого незадоволення до гніву, від простого заохочення до глибокого задоволення поведінкою вихованця: ”Треба вміти сказати це так, щоб вони (вихованці) у вашому слові відчули вашу силу, вашу культуру, вашу особистість” [2, 241]. Необхідність володіння словом А.С. Макаренко пояснює перш за все тим, що педагоги роблять багато помилок тому, що не вміють говорити з вихованцями, не дають їм можливості відчути волю, культуру, особистість педагога.

Крім того, відомий педагог зазначав, що мовлення справжнього вихователя-майстра повинно бути правильним, естетично виразним, емоційно насиченим. Педагоги не повинні припускати фривольного тону: зубоскальства, розповідання анекдотів, ніяких вільностей у мові, передражнювання, кривляння. В окремих випадках серйозних проступків можна припустити виявлення обурення, але тон повинен бути обов'язково виправданий серйозністю проступку. Водночас А.С. Макаренко застерігав: "Він (тон) ні в якому разі не повинен мати характеру піднесеності, постійної бурхливості, істеричної напруженості, яка завжди неприємно б'є в очі і яка загрожує при першій невдачі зірватися і перейти в розчарування" [1, 76].

Сам же Антон Семенович Макаренко "став справжнім майстром тільки тоді, коли навчився говорити "іди сюди" з 15 – 20 відтінками, коли навчився давати 20 нюансів на обличчі, в постаті і в голосі. І тоді я не боявся, що хтось до мене підійде або не почує того, що треба" [3, 262]. З цього признання вітчизняного педагога зрозуміло, що особливе місце серед умінь і навичок педагогічної техніки займає саме мовлення вчителя як один з найважливіших засобів виховання і взаємодії з вихованцями: правильна дикція, "поставлений голос", ритмічне дихання. Відомий педагог не уявляв собі майстерності без розумного приєднання до мовлення міміки й жестикуляції. Він стверджував, що не може бути гарним вихователем той, хто не володіє мімікою, хто не може надати своєму обличчю необхідного виразу або стримати свій настрій: "Вихователь повинен уміти організовувати, ходити, шуткувати, бути веселим, сердитим… повинен поводити себе так, щоб кожний рух його був виховуючим".

Серйозну увагу приділяв А.С. Макаренко у своїх роботах умінню вчителя свідомо управляти своїми почуттями, своїм психічним станом у кожній конкретній ситуації. Розуміючи роль позитивних емоцій в організації життя і діяльності вихованців, він вважав, що в дитячому колективі повинна бути "постійна бадьорість, ніяких похмурих облич, ніяких кислих виразів, райдужний настрій, саме мажорний, бадьорий, веселий" [5, 196]. Він пояснював, що мажор – це нормальний тон, це прояв внутрішнього впевненого спокою у своїх силах. Мажор вихователя

повинен проявлятися не в окремих, виняткових випадках, а в повсякденній роботі з учнями, він повинен створювати атмосферу дружелюбності, радості, довіри. Антон Семенович ніколи не дозволяв собі мати сумну фізіономію, зажурене обличчя, показувати свої неприємності й погане самопочуття дітям. Він без жалю звільняв чудових педагогічних працівників, які розводили сум. Педагог повинен завжди мати "парад на обличчі", бути привітними, бадьорими, естетично виразними.

Отже, педагогічна техніка, яку започаткував А.С. Макаренко, є важливим елементом професійної майстерності вчителя. Вона нагадує педагогові про необхідність дбати не лише про сутність діяльності, а й про форму вияву своїх намірів, свого духовного потенціалу. Вона сприяє гармонійному поєднанню внутрішнього змісту діяльності вчителя і зовнішнього його вираження.

Рівень педагогічної майстерності, на думку А.С. Макаренка, обумовлюється й особистісними морально-вольовими якостями вчителя, серед яких слід відзначити чесність, порядність, урівноваженість, терпеливість, працелюбність, вимогливість до себе та інших, віра у свої сили, критичність і самокритичність, педагогічний такт.

А.С. Макаренко вважав, що не можна навчитися педагогічній майстерності, як і будь-якому мистецтву, тільки пройшовши спеціальний курс педагогічної науки. Він був переконаний: як би людина успішно не закінчила педагогічний ВНЗ, якою б талановитою вона не була, але якщо не буде вчитися на досвіді, ніколи не стане гарним педагогом. Навчити виховувати можна тільки безпосередньо в практичній діяльності, у педагогічному колективі в обстановці товариськості й взаємодопомоги, уважного ставленні учителів одне до одного.

Висновки. Таким чином, педагогічна майстерність, на думку А.С. Макаренка, – це високе мистецтво навчання і виховання, що постійно вдосконалюється. Це сплав професійної компетентності, особистих якостей, педагогічних здібностей і вмінь учителя, досконалої педагогічної техніки. Майстром може стати кожен учитель тільки в гарному колективі, якщо йому будуть допомагати і він сам буде наполегливо працювати.

Змінюються економічні, політичні, ідеологічні та громадські ідеали, парадигми освіти і виховання підростаючого покоління, а ідеї

А.С. Макаренка й досвід його роботи, викладений у його працях, живуть і незмінно служать справі виховання молоді. Вони потребують подальшого більш глибокого вивчення і використання у практичній діяльності сучасного вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Макаренко А.С. Методика організації виховного процесу// Твори: В 7 т. – К.: Рад. школа, 1954. – Т. 5. – 481 с.
2. Макаренко А.С. Некоторые выводы из мого педагогического опыта// Педагогические сочинения: В 8 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 400 с.
3. Макаренко А.С. О моем опыте// Педагогические сочинения: В 8 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 400 с.
4. Макаренко А.С. Сочинения: В 8 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 1. – 368 с.
5. Макаренко А.С. Трудовое воспитание, отношения, стиль, тон в коллективе //Педагогические сочинения: В 8 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 400 с.
6. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – К.: Рад школа, 1969. – 247 с.

РОЗДІЛ ІІІ. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІКИ А.С. МАКАРЕНКА

УДК 316.454.5

Є.В. Анохін
Сумський державний педагогічний університет

ВПЛИВ ГРОМАДСЬКОЇ ОСВІТИ НА НЕФОРМАЛЬНЕ СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ

У статті висвітлюється досвід реалізації соціально орієнтованих проектів громадської освіти, які здійснюють неурядові громадські об'єднання дитячого центру «Сигнал» Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка. Формування високих норм спілкування позитивно впливає на неформальне середовище спілкування дітей та підлітків.

The article interpretes the experience of realization of socially oriented projects of public education, which realize ungovernmental public associations of children center «Signal» of Sumy State Makarenko Pedagogical University. The main conclusion of the article is that the high norm communication influences positively onto the informal communication of children and teenagers.

Постановка проблеми. Проблеми сучасного українського суспільства багато в чому пов'язані з відсутністю соціального досвіду гармонійного відтворення норм спілкування у формальному та неформальному середовищах спілкування та взаємодії особистості з оточенням. Це означає, що, зокрема, для дітей та підлітків особисте життя визначає дві частини зовсім несхожі за нормами поведінки: існування формальних відносин з суспільством, які уособлює школа, та неформальних відносин, які стихійно виникають, зміцнюються, розвиваються у різновіковому середовищі. Така проблема існувала і раніш, але більш-менш вдало вирішувалась активним впливом унітарного суспільства на стихійне спілкування дітей та підлітків через відповідні громадські об'єднання, колективістські принципи відповідальності, заохочення діяльності позаформальних груп, які мали можливості педагогічного впливу на особистість. Широкого розвитку набули в той час різноманітні об'єднання, форпости, різновікові загони за місцем проживання тощо. Дослідник саме цих форм впливу на неформальне середовище В.І. Плипенко відзначав: «Головна мета всієї системи

позашкільного виховання ставилась як активна протидія всьому тому, що заважає… суспільству будувати світле майбутнє людства» [5]. Узагалі успіх виховної системи А.С. Макаренка та його послідовників визначався майже повним «приборканням» неформального середовища спілкування вихованців. Але аксіоми сучасних психології та педагогіки зовсім не відповідають такому двоборству. Психологія не може поступитися «вибірковістю» особистості як важливою умовою її розвитку: «Вибірковість психіки детермінована вільним спілкуванням у неформальному середовищі, є тим джерелом розвитку особистості, яке кожного разу пропонує нове та сучасне, випереджаючи традиції та обумовленості суспільства. Для особистості – це суттєвіша умова розвитку!» [2]. Педагогіка розглядає неформальне середовище як важливу умову самореалізації: «Саме у неформальному середовищі особистість знаходить ту нішу, де її особисті якості можуть бути реалізовані та розвинені до рівня соціального здобутку всієї спільноти» [6]. До того ж сучасне суспільство не тільки стало всебічно «відкритим», але й переживає певний дефіцит дієвих позаформальних структур, які ефективно впливали б на неформальне середовище спілкування дітей та підлітків. Кількість дитячо-юнацьких об'єднань перевищила кілька сотень, але їх якість ще далека від бажаного рівня впливу на середовище. Сучасні дослідники феномена становлення так званого «третього» сектора відзначають:

- поступове наближення програмних положень дитячо-юнацьких об'єднань до універсальної змістовної складової – особистості;
- формування загальних принципів партнерства дитячо-юнацьких громадських об'єднань, серед яких поступово головне місце посідає толерантність та не конфліктність взаємодії;
- появу у виховних програмних документах дитячо-юнацьких організацій освітньої складової, яка спрямована на формування пізнавальних мотивів діяльності.

«Сучасний світ людей з його комп'ютерними технологіями та світовою мережею обміну інформацією зробив для особистості якісно нові умови розвитку, самовдосконалення» [1]. Іншими словами, формальне та неформальне середовище спілкування отримали надзвичайно високий рівень залучення всебічної інформації, коли про «знищення» або

приборкання її негативного впливу повинна більше дбати сама особистість або позаформальні організації, які ставлять високі норми спілкування як загальну умову об'єднання в певну спільноту. «Оточення, як соціальний організм, усе більше відіграє роль, спонукаючу когнітивну соціалізацію особистості в умовах інформаційної революції» [3]. Громадські організації фактично намагаються регулювати зовнішній потік фактів, змістів, гіпотез та ідей у напрямку подальшого нормування соціальної поведінки особистості. Виникнення та розвиток загальних принципів партнерства привів до тенденції поступового занепаду радикальних громадських організацій, які намагаються зберегтись, використовуючи для своєї «реанімації» штучні або природні соціальні конфлікти. Соціологічні дослідження свідчать про успішність тих громадських організацій, які соціалізують особистість, виховуючи конкурентноспроможні, високі норми спілкування та поведінки саме у неформальному середовищі: «Дитячо-юнацькі організації України об'єднують 10% дітей та підлітків. Повернення до великих «загальних» організацій неможливе з поважної причини – зростання рівня вибірковості, що зовсім у протилежному боці від глобалізації об'єднань. Єдине, що може привести різноманітні ГО до більш-менш загального знаменника, – це громадська освіта та громадянське виховання» [3].

Громадська освіта – сучасна потреба громади, соціального оточення, яке занепокоєне становищем неформального середовища, піклується не про його «обмеження» (чим зайняти молодь), а про всебічний розвиток як підґрунтя майбутнього громадянського суспільства. Асоціальність, злочинність, байдужість до громадського життя існують зовсім не тому, що вони привабливі. Вони розквітають саме там, де низький рівень пізнавальних потреб особистості, яка не може протидіяти емоційному сприйняттю рівня складності інформації в обмін на захоплення від змісту. Така особистість ніколи не звикне розглядати сутність соціальних проблем, формувати відповідну поведінку, відносини, взаємодію, враховувати інтереси суспільства.

Отже, у статті розглядається практичний досвід освітньої діяльності громадських дитячо-юнацьких організацій, які працюють у дитячому соціально-педагогічному Центрі «Сигнал» при Сумському державному

педагогічному університеті ім. А.С. Макаренка. Головна **мета дослідження** – узагальнення певних досягнень із розвитку саме громадської освіти, позитивного впливу через неї на неформальне середовище спілкування дітей та підлітків, проблем та потенціалу їх вирішення у напрямку розвитку громадянського суспільства.

Виклад основного матеріалу. Головною гіпотезою стало припущення, що форми громадської освіти можуть позитивно впливати на неформальні відносини дітей та підлітків. Гіпотези, сформовані відповідно до головної, можна так ранжувати:

- позаформальне середовище у вигляді громадських об'єднань ефективно справляє педагогічний вплив на нормоутворення соціальної поведінки дітей та підлітків у неформальному середовищі;
- у такому випадку найбільш ефективним буде партнерська взаємодія різноманітних громадських об'єднань у справі реалізації програм громадської освіти;
- громадська освіта впливає на неформальне середовище комплексно та потребує схвалення і підтримки громади.

Дитячо-юнацька громадська організація «Ліцей «Сузір'я» зареєстрована у 2005 році на підставі багаторічного досвіду громадської освіти дітей та підлітків. У вільний час діти 5 – 8 класів вивчають математику, астрономію, наукову фантастику й винахідництво, інформатику. Діти отримують оцінки, складають іспити, готують та захищають науково-фантастичні проекти, здійснюють пізнавальні мандрівки, екскурсії, поїздки до Кримської астрофізичної обсерваторії, музею космонавтики у м. Житомир. У червні 2007 року ліцеїсти «Сузір'я» взяли участь у восьмій двадцятиденній дослідницькій літній експедиції. Її підсумком став захист рефератів з фізики природних явищ, біології, екології, астрономії. Такий вибір предметів, які вивчалися, та заходи, які здійснювались, оптимально поєднували гармонійний привабливий зміст та рухливу форму діяльності. Проте треба відзначити, що так звана «поведінка» і навчання дітей, які свідомо обрали громадський ліцей «Сузір'я», були далеко не найкращими у школі, де вони займались. Їх спілкування у колі друзів, норми неформальної поведінки бажали кращого. Напрямки діяльності громадського ліцею здійснювались з урахуванням

сучасної інноваційної технології «Екологія та розвиток» професора Л.В. Тарасова Громадський ліцей розробляв та втілював її позашкільний компонент, в якому брали участь вісім шкіл м. Суми та Сумського району. Використовувались різноманітні форми роботи: складання та захист фантастичних проектів, мандрівки, спостереження, експедиції, написання рефератів, доповідей, обмін інформацією, конкурси та змагання. Тільки за 2006 – 2007 р. участь у цих справах взяли понад 160 дітей та підлітків. Одночасно спостерігалось значне підвищення рівня норм спілкування ліцеїстів у неформальній сфері, де позитивна цілеспрямованість формувалась самими суб'єктами. Вільний час та вибірковість змісту його проведення набувало всіх ознак самостійної пізнавальної діяльності. Свідченням позитивного впливу на неформальне середовище стало значне збільшення бажаючих займатися навчанням у громадському ліцеї «Сузір'я». До ліцею добровільно залучились діти та підлітки громадських організацій-партнерів у ДСПЦ «Сигнал»: ЮФАС (юні футболісти-аматори Сумщини) – 67%, скаути – 80%, «соколята (юні рятівники) – 53%!

Це переконливо підтверджує головне припущення (гіпотезу) та дає можливість зробити попередній висновок – освітній потенціал позаформального середовища, більшість з яких становлять громадські об'єднання, закладено як фундаментальну соціальну функцію його існування. Тобто будь-яка громадська організація може оптимістично розраховувати на успіх своїх освітніх програм!

Але досвід взаємодії дитячо-юнацьких організацій ДСПЦ «Сигнал» свідчить про позитивний вплив громадської освіти на нормоутворення соціальної поведінки дітей і підлітків у неформальному середовищі. Це підтвердили 87% опитаних батьків, 38% учителів та, що найбільш показово, – 65% самих дітей та підлітків. Вони відзначили дві головних зміни, які відбулись в їх неформальному спілкуванні:

- «…воно значно змінилося за рахунок більш змістовних, привабливих контактів з новими друзями…»:
- «…воно зменшилось як стихійне, невпорядковане, випадкове проведення часу…».

Це підтверджує ще одну гіпотезу дослідження, яка за рангом вийшла на перше місце.

Партнерські відносини громадських дитячо-юнацьких організацій яскраво продемонстрували свій освітній потенціал перш за все в тому, що відбувся обмін формами, змістами та методиками пізнавальної діяльності, які були завжди наявними в їх програмах, але ініційовані тільки під впливом громадської освіти. Ось тільки деякі з нових освітніх програм у громадських об'єднаннях ДСПЦ «Сигнал»;

Скаутське об'єднання ЕСкО: орієнтування за природними ознаками, зірками, вирахування відстаней на місцевості, глибини та ширини річок, висоти дерев, прогнозування погодних змін тощо. Якщо додати до цього винахідництво під час облаштування наметового табору, вартових пристроїв, приладів зв'язку та інше, то наочно підтверджується впливовий інтелектуальний рівень скаутингу як виховної системи.

Юні футболісти-аматори Сумщини (ЮФАС): самоконтроль за особистим фізичним станом (пульс, дихання, релаксація), складання на основі цього особистих таблиць тренувальних навантажень. Розробка тренувальних снарядів, смуг, тренажерів, нових вправ, ігрових змагань – усе це надзвичайно підвищує рівень пізнавальної діяльності саме футболістів, створює умови для її перенесення на психологічні, медичні та соціальні питання. Останнє позбавляє юних спортсменів хвороби споживацького ставлення до оточення, байдужості до проблем громади.

Юні рятівники «Соколята»: складання рятівних систем підйому, транспортування, принципи діяльності приладів пошуку джерел радіоактивного, хімічного зараження, очищення питної води, боротьба з пожежею тощо.

Треба звернути увагу на взаємозбагачення всіх форм пізнавальної діяльності окремих громадських об'єднань, які співпрацюють у ДСПЦ «Сигнал». Соціальне схвалення має конкретний прояв у вибірковості самої особистості. У ДСПЦ «Сигнал» 82% дітей та підлітків у різному вигляді одночасно беруть участь у діяльності та окремих громадських організаціях, а 38% «сигнальників» свідомо вступають до кількох організацій. Вони утворюють найтривалішу за часом існування групу Центру.

Можливості громадської освіти дійсно невичерпні тому, що позитивно впливають на різноманітні норми особистого життя дітей та

підлітків, тобто неформальної сфери їхнього життя, відносин, взаємодії. Досягти таких глибин – давня мрія та мета формального середовища, яке вигадує безліч педагогічних інновацій, напрямів психології, позашкільних закладів та установ. Вирішення проблеми ефективної соціалізації полягає у збереженні та розвитку тонкого прошарку соціальних відносин, які виникають тільки в позаформальному середовищі. Воно не тільки забезпечує існування різноманітних громадських об'єднань, організацій, рухів, спільнот, асоціацій та ін., але й поступово змінює неформальне життя особистості, «приборкує» стихію неформальних відносин. Структуруючи навколо себе зовсім нові відносини, позаформальне середовище закладає те, що ми називаємо майбутнім громадянським суспільством.

Висновки. Подальші позитивні зміни соціального середовища об'єктивно будуть відбуватися у напрямку збагачення досвіду взаємодії особистості та суспільства. Але цей процес можна значно прискорити, збагатити та зробити незворотним, якщо поставитись до громадської освіти як до безумовної функції оточення. Громадська освіта соціальна за своєю природою. Її форми та методи гнучкі, інтегративні та сучасні. Є всі передумови для їх вдалого поєднання з існуючими формальними освітніми засобами. Проблема суто психологічна: коли державні навчальні заклади визнають рівноправність того, що потребує громада, а навчання дійсно буде виховувати.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гринчук М. Формування толерантної особистості // Завуч. – 2005. – № 12. – С. 3 – 5.
2. Козлов Э., Петрова В., Хомякова И. Азбука нравственности // Воспитание школьников. – 2005. – № 2. – С. 42 – 44.
3. Коляка І. Молодіжний рух як об'єкт наукового дослідження // Вивчення молоді на сучасному етапі: питання методології і методики: Матеріали наук.-практ. конф., Київ, 11 – 13 жовтня 1996 р. – К., 1996. – С. 137.
4. Національна комплексна програма "Молодь України". – К., 1997.
5. Незалежний культурологічний часопис. №21, 2001 р.
6. Нікітіна І.П. Науково-дослідна діяльність учнів / І.П. Нікітіна, Ю.О. Нікітін, В.В. Шеліхова, О.Л. Кожем'яка. – Харків: Основа, 2006. – 144 с.
7. Соловейчик С. Час ученичества. Учение с увлечением. – М., 1986.

УДК 371.134:013.42

С.І. Бережна
Сумський державний педагогічний університет,
Вищий комунальний навчальний заклад Сумської обласної ради «Лебединське педагогічне училище»

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ А.С. МАКАРЕНКА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті розглянуто використання досвіду А.С. Макаренка у процесі практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Обґрунтовано зміст корекційно-реабілітаційної роботи з важковиховуваними дітьми в навчальному закладі.

This article concerns the use of the experiences of A.S. Makarenko in the practical training of future counselors. It covers his work on the rehabilitation of children who are difficult to raise in the educational establishment.

Постановка проблеми. Ми є свідками того, що Україна стала на шлях розбудови незалежної демократичної держави – шлях нелегкий, складний, з суворими випробуваннями. У цих умовах сучасне вчительство, педагогічна громадськість ведуть пошуки найефективніших методів виховання нового покоління, яке сьогодні знаходиться у широкому діапазоні вибору між Добром і Злом. Цілком природно, що вивчається досвід не лише сьогодення, але й минулого. Зокрема, давно не вщухають гарячі дискусії дослідників, учителів навколо спадщини А.С. Макаренка. Дійсно, перечитуючи праці А.С. Макаренка, відкриваємо справді гідні подиву і захоплення речі. Тож у своєму навчальному закладі у процесі практичної підготовки соціального педагога, застосовуючи нові освітні технології, не забуваємо прилучитися до цілющого джерела спадщини А.С. Макаренка, багатої на відкриття в царині виховання людини. Час довів: А.С. Макаренко – людина і педагог не тільки свого часу, він – сучасне й майбутнє школи, адже в його системі є універсальні та специфічні особливості, те, чого ми прагнемо нині: зміцнення відповідальності, поваги до людської гідності, самоврядування.

Практична діяльність соціальних педагогів має бути спрямована на соціальну реабілітацію дітей і молоді девіантної поведінки, що забезпечить відновлення у них порушених соціальних зв’язків і відносин.

У системі підготовки фахівців за спеціальністю «Соціальна педагогіка» важлива роль належить їх практичній підготовці до роботи з важковиховуваними дітьми. Так, на IV курсі (у VII семестрі) відводиться 102 години на проходження студентами соціально-педагогічної (правозахисної) практики в осередках соціального захисту населення та кримінальній міліції у справах неповнолітніх. У межах проходження практики студент має навчитися здійснювати діагностику причин девіантної поведінки дітей і підлітків, а також складати корекційно-реабілітаційну програму для «важкої» дитини.

Увагу студентів акцентуємо на досвіді реабілітаційної діяльності А.С. Макаренка, який у свій час заклав основні принципи, зміст і методи соціальної роботи з важковиховуваними дітьми та підлітками. В основі його педагогічної теорії – ідея створення педагогом виховного соціального середовища, яке комплексно має діяти на індивідуальну психолого-педагогічну корекцію особистості вихованця.

Плануючи корекційно-реабілітаційну роботу студентів з дітьми та підлітками, схильними до девіантної поведінки, передбачаємо їхню діяльність на двох етапах: діагностичному та реабілітаційному.

Мета першого, діагностичного, етапу – збір усієї необхідної інформації про дитину, визначення її соціально-психологічного статусу, отримання відомостей про середовище, у якому вона перебувала, виявлення прогалин у розвитку. На цьому етапі досліджуємо психологічні особливості розвитку дитини, рівень сформованості певних психологічних новоутворень, відповідність рівня розвитку знань умінь і навичок, особистісних і міжособистісних новоутворень віковим орієнтирам, вимогам суспільства. Студенти складають акти обстеження соціально-побутових умов сім'ї, у яких виховуються «важкі» діти, виявляють соціально-демографічні особливості таких сімей, їх ціннісні орієнтації, рівень педагогічної культури батьків. Завершується цей етап складанням психолого-педагогічної характеристики на «важку» дитину.

Перш ніж складати реабілітаційну програму, пропонуємо порівняти характеристики кількох дітей «групи ризику». Такий підхід дозволяє виділити основні ознаки занедбаності. Зазвичай студенти виділяють зовнішні ознаки: недоліки в перебігу провідної діяльності (гра,

навчання), відхилення в поведінці, труднощі соціальної адаптації. Під час глибшого аналізу індивідуальних психологічних особливостей майбутні соціальні педагоги встановлюють, що таким дітям характерна дисгармонія розвитку, порушення системи самоусвідомлення, вони знехтувані шкільним колективом. Кожен правопорушник має попередній негативний досвід життя і сформовані мотиви поведінки. Тому реабілітаційна робота з ними потребує комплексного підходу, який поєднує педагогічну, психологічну, соціальну реабілітацію. Виправити, зробити правопорушників безпечними для суспільства замало, як справедливо стверджував А.С. Макаренко, їх необхідно повернути в суспільство активними учасниками життя.

Долати психічний опір вихователю доводиться нелегко: «Бачити хороше в людині завжди важко, – писав Антон Семенович. – Хороше в людині доводиться завжди проектувати, і педагог це зобов'язаний робити» [2, 271].

Другий етап – складання і реалізація соціально-реабілітаційної програми. Основна вимога до програми – діяльнісний підхід, адже тільки активна діяльність самої дитини є рушійною силою її розвитку. Під час складання програми аналізуємо реабілітаційну діяльності А.С. Макаренка в колонії ім. О.М. Горького і в комуні ім. Ф.Е. Дзержинського. Звертаємо увагу студентів на те, що організована система педагогічних впливів А.С. Макаренка була спроможна відновлювати у «важких» дітей і підлітків позитивні якості, які вони пережили до появи девіантної поведінки, формувала в них прагнення компенсувати певний недолік завдяки прояву зусиль у діяльності, яку вони любили і в якій могли швидко досягти успіху. Його виховна система базувалася, виявлялася й реалізовувалася в основних видах діяльності, що становили єдине ціле: навчання, громадська поведінка, праця, естетичний, творчий, спортивний відпочинок. Кожна з цих діяльностей була організована на вищому рівні, мала колективний характер і максимально сприяла розвитку особистості. Універсальною формою корекції у молодшому шкільному віці є гра. У підлітковому віці – організована особливим чином навчальна діяльність. Тому до реабілітаційної програми включаємо комплекс корекційних ігор, вправи на

спілкування, проблемні ситуації, ігри-жарти, включення в реальну творчу діяльність. Такий підхід сприяє самоствердженню, реконструкції повноцінних контактів дитини з однолітками, усвідомленню й гармонізації власного «Я». Особливим успіхом у здійсненні корекційно-реабілітаційної роботи користуються такі ситуації:, «Намалюй у кольорах день», «Зроби свято другу». Перебудова життєвого досвіду індивіда відбувається через осмислення вчинків, шляхом переключення на позитивні установки, позитивні емоції.

Увагу студентів звертаємо на те, що реабілітаційна робота повинна відбуватися у сприятливому виховному середовищі. Методика виховної роботи А.С. Макаренка у першу чергу була спрямована на виправлення негативної поведінки вихованців шляхом формування в них готовності підпорядковувати свої вимоги зовнішнім вимогам колективу. А.С. Макаренко довів, що колектив є найважливішим інструментом реабілітації неповнолітніх правопорушників.

Соціальна реабілітація дитини відбувається завдяки її включенню в систему гуманізованих міжособистісних відносин, за рахунок «паралельного» впливу колективу, який виконує ресоціалізаційну функцію. Крім індивідуальної корекційно-реабілітаційної роботи з дитиною, орієнтуємо студентів на вибір таких методів, які можна використовувати в малій соціальній групі. Такі групи можуть бути природними (сім'я, клас, неформальна група ровесників) і лабораторними, спеціально організованими для реабілітаційних цілей (тренінгова, корекційна група). Використання таких методів дозволяє вирішувати проблеми, пов'язані з труднощами у спілкуванні, соціальній адаптації, самоусвідомленні (самооцінка, рівень прагнень, статево-рольова ідентифікація, орієнтація в соціальному просторі).

До реабілітаційної програми пропонуємо включити комплекс корекційних ігор і вправ, спрямованих на корекцію порушень у спілкуванні, тренінг-курси «За здоровий спосіб життя», «Твоє життя – твій вибір», «Прояви турботу й обачливість».

Одним з компонентів реабілітаційної діяльності А.С. Макаренка була дисципліна. Зауважимо, що вона завжди була переважно формою пригнічення і викликала опір, протест дитячого колективу. А.С. Макаренко

розглядав дисципліну не як метод, не як засіб ефективного виховання, а як його результат. Він зазначав, що дисципліна має бути свідомою. Дисципліна «утримання або гальмування» – найгірший вид морального виховання. Тому ми вважаємо доцільним включити в корекційно-реабілітаційну програму тренінг-курс «Права та обов'язки неповнолітніх в Україні», який би сприяв формуванню у дітей свідомого виконання своїх обов'язків.

Істотного значення надавав А.С. Макаренко питанням фізичного й естетичного виховання дітей і молоді. Могутніми засобами естетичного виховання його вихованців були хор, оркестр, кіно, театр, клубна робота, читання художньої літератури, заняття образотворчим мистецтвом. Естетичне виховання у виховній системі А.С. Макаренка сприяло інтелектуальному зростанню особистості, розвитку її емоційно-вольової сфери, сприяло реабілітації. Тому рекомендуємо студентам включати дітей у творчу діяльність.

Перш ніж приступити до реалізації корекційно-реабілітаційної програми, націлюємо студента на індивідуальний підхід до дитини, розуміння того, що до кожної дитини необхідно ставитися з глибокою повагою і вірити в її унікальність. Антон Семенович постійно керувався таким принципом: «якомога більше вимоги до людини і якомога більше поваги до неї» [1, 133]. У цьому принципі міститься гуманістична сутність його педагогіки, безмежна віра у великі можливості вихованця. Така позиція характерна і для сучасної гуманістичної педагогіки. Студенти мають зрозуміти, що під час здійснення корекційно-реабілітаційних програм необхідно орієнтуватися на особистісно орієнтовані технології соціальної реабілітації, тобто визначати індивідуальність кожного вихованця, його самобутність і самоцінність, ураховувати суб'єктивний досвід індивіда. Саме з такої позиції вони складають рекомендації для батьків, учителів щодо роботи з дитиною девіантної поведінки.

Здійснюючи корекційно-реабілітаційну роботу, студенти на практиці переконуються в доцільності використання досвіду А.С. Макаренка. Для багатьох з них теорія і практика відтворення людяності А.С. Макаренка стає настільною книгою в роботі з «важкими» дітьми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Макаренко А.С. Твори: В 7- ми т. – К.: Рад. школа, 1955. – Т.5. – С. 133.
2. Макаренко А.С. Твори: В 7- ми т. – К.: Рад. школа, 1955. – Т.7. – С. 271.
3. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.
4. Капська А.Й. Соціальна робота: технологічний аспект. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 352 с.
5. 5.Пастухов В.П. Педагогічно-правова профілактика правопорушень серед учнівської молоді. – К.: ІЗМН, 1997. – 248 с.

УДК 37.03:616.692(9)

О.М. Вічева
Бердянський державний педагогічний університет

СТАТЕВЕ ВИХОВАННЯ ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті проаналізовано історико-педагогічної літератури з проблеми статевого виховання та доведено, що проблема дослідження була і буде об'єктом вивчення в теорії та практиці педагогічної науки.

The author of article is doing the analysis of historico-pedagogical literature with the problem of sexual education, end is prof, that problem of explored was and will be an object of study in theory and practice of pedagogical science.

Постановка проблеми в загальному вигляді. На сучасному етапі творення незалежної, правової, демократичної держави та інтеграції України до загальноєвропейського товариства дедалі більшої гостроти набуває проблема загальнолюдських і моральних цінностей в аспекті міжособистісних і міжстатевих стосунків. Орієнтири на вирішення окресленої проблеми знаходять своє відображення в державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI століття”), Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності”, “Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти”, “Концептуальних засадах гуманітарної освіти в Україні (вища школа)”; у Національній доктрині розвитку освіти та інших законодавчих і нормативно-правових документах.

Важливим напрямком роботи, що визначає орієнтири на подальше вивчення нових аспектів входження дитини у світ людських стосунків, є статеве виховання.

Проблемі статевого виховання в педагогічній літературі

приділяється велика увага. Питаннями статевого виховання на сучасному етапі в Україні займаються М. Боришевський, В. Васютинський, І. Горпінченко, Т. Говорун, Т. Гурлєва, О. Докукіна, О. Кононко, В. Кравець, Т. Кравченко, І. Мезеря, В. Постовий, О. Хромова, О. Шарган та ін. Історико-педагогічне вивчення цієї проблеми, використання досягнень прогресивної педагогічної думки минулого допоможуть нам простежити процес становлення теорії статевого виховання.

Мета статі полягає у вивченні історико-педагогічних аспектів статевого виховання.

Виклад основного матеріалу. Питання статевого виховання неодноразово порушувалося у вітчизняній педагогічній науці. Слід наголосити, що суттєве значення мали праці відомих педагогів К. Ушинського, П. Блонського, А. Макаренка, В. Сухомлинського.

Безсумнівний інтерес для нашого дослідження становлять погляди на проблему виховання підростаючого покоління Я. Коменського, Дж. Локка й Ж.-Ж. Руссо. Особливо нас зацікавили ідеї видатних педагогів і філософів природовідповідності виховання, тобто ідеї, за якими виховання повинне будуватися відповідно до особливостей людської природи й законів її розвитку.

Теза Я. Коменського про правильність лише такого виховання, яке відповідає віку вихованця, є однаково справедливою для будь-якого виду виховання. У сфері статевого виховання його слід використовувати як основний принцип виховання хлопчиків і дівчаток [5, 8].

Ідеї Дж. Локка про визнання цінності кожної дитини, активність суб’єкта виховання, індивідуальний підхід у вихованні, необхідність виховання моральних якостей особистості зберегли свою актуальність і сьогодні. Вони є найважливішим теоретичним підґрунтям для розв’язання проблем статевого виховання школярів [5, 140].

Видатний педагог і філософ Ж.-Ж. Руссо у своїх працях також розглядав певні аспекти статевого виховання. Він пояснював причини психічних відмінностей представників чоловічої та жіночої статі необхідністю і можливістю виконувати ними своє призначення у „фізичній і моральній області”, підкреслював, що кожне з них „виконує визначену природою й уготовану йому особливу роль” [5, 202].

Отже, Я. Коменський, Дж. Локк і Ж.-Ж. Руссо підкреслювали важливість застосування принципу природовідповідності у вихованні дитини взагалі, а також дослідили вплив цього принципу в окремих напрямках виховання (морального, фізичного). Принцип природовідповідності у статевому вихованні як один з напрямків процесу виховання набуває вагомого значення.

Значний вклад у розвиток статевого виховання вніс К. Ушинский, який наполягав на необхідності рівності прав для представників різної статі як у суспільному житті, так і в освіті та вихованні. Педагог глибоко усвідомлював необхідність диференційованого підходу у вихованні підростаючого покоління залежно від статі. Він вказав на необхідність відмінності у змісті програм виховання хлопців і дівчат що обумовлюється, як він вважав, їх різним призначенням в житті. К. Ушинский вважав, що необхідно у процесі виховання спиратися на психологічні особливості представників відповідної статі. Він закликав педагогів і батьків до стриманості у проявах почуттів, негативно ставився до всього того, що могло, на його думку, передчасно спричинити або стимулювати статеву цікавість [10].

Хоча теорія статевого виховання розвивалася в певні періоди з різним ступенем інтенсивності, вітчизняна школа ніколи не обходила цих проблем. В основному навчально-виховний процес реалізував статево-рольову парадигму соціалізації молоді. Різнились і підходи до формування майбутнього сім'янина. Так, у 1917 – 1931 рр. вони базувались на концептуальних положеннях ленінського учіння про комуністичну мораль як складову соціалістичної ідеології та культури, що визначали уявлення про сім'ю нового суспільства у працях Н. Крупської, А. Луначарського.

У подальшому у процес становлення теорії статевого виховання значний вклад вніс П. Блонський. На його думку, у тогочасному вітчизняному просторі дослідження міжстатевих стосунків проводились переважно у сфері міжособистісного спілкування та психології сім'ї. Учений зазначав, що у молоді як представників певної статі слід формувати суспільно-позитивне ставлення до іншої статі взагалі та до конкретних її представників, почуття поваги, дружби. Він підкреслював доцільність організації виховної роботи щодо усвідомлення дітьми необхідності

протидіяти сексуальній агресії дорослих та однолітків, наголошував на недоцільності та неприпустимості збудження статевої сфери дитини сильними подразниками, що можуть викликати виникнення передчасної цікавості, шкідливих звичок, патологічних схильностей [1, 242].

Заслуга П. Блонського полягала в дослідженні становлення дитячої сексуальності, обґрунтуванні зв'язку сексуального й еротичного розвитку дитини.

На даному етапі значний внесок у розвиток педагогічної науки щодо статевого виховання зробив А. Макаренко, який відстоював ідею моральної статевої просвіти на основі єдності сімейних і суспільних інтересів, формування честі й гідності юнаків і дівчат, взаємної поваги і дружби, вольових якостей, тобто уміння спинитись, опанувати себе. На думку педагога, доцільно виховувати, з одного боку, почуття любові – відверте, щире від душі, а з іншого – стриманість, щоб любов не замінювалась зовнішньою формою.

А. Макаренко визначив специфіку статевого виховання та його кінцеву мету. Мета статевого виховання, на думку відомого педагога, – виховати дітей так, щоб вони ставились до кохання як до глибокого і серйозного почуття, щоб своє кохання і щастя вони реалізували у власній сім'ї. За переконанням педагога, культура любовного переживання неможлива без гальмування, організованого в дитинстві. Статеве виховання повинно полягати у вихованні тієї інтимної пошани до питань статі, що називається цнотливістю [6, 420].

У довоєнні та післявоєнні роки почали активно формуватись основні напрямки діяльності школи щодо моральної підготовки молоді до сімейного життя (поняття про кохання, сімейно-шлюбні стосунки, розвиток почуття дружби та колективізму). При цьому базувався на ідеологічних концептах все ще зберігалося, а знання про шлюбно-сімейні стосунки не пов'язувались із життям, конкретною практикою.

У науково-педагогічній літературі 60-х років XX ст. статеве виховання розглядається як один із засобів статевого розвитку молоді з моральної, фізичної й естетичної точок зору. Крім того, саме в цей період "буржуазна педагогіка значною мірою знаходилася під впливом фрейдизму і у ракурсі питання статевого виховання в площину

сексуального виховання чи боротьби з паталогічними збоченнями тощо. Проти цієї біологічно-психологічної концепції виступає соціально-педагогічна концепція, згідно з якою статеве виховання здійснюється не шляхом акцентування сексуальних моментів, а створенням здорового морального і побутового середовища, в якому відповідне місце посідають фізичне, естетичне, моральне виховання, спеціальні бесіди зі статевої просвіти, вплив зразків художніх творів, живий досвід дружби і товариськості в колективі" [8, 148].

Подальший розвиток статевого виховання тісно пов'язаний з іменем В. Сухомлинського. Уперше у вітчизняній педагогіці він поставив питання доцільності та необхідності статевого виховання дітей і сформульовано його основних завдань: оволодіння позитивним досвідом моральних відносин між статями, формування морального ідеалу сімейного життя, формування моральних переконань, на яких ґрунтується кохання, шлюб, сім'я тощо; крім того, виховання вміння бути господарем власного почуття, переконаність у тому, що початок статевого потягу – це ще не справжнє кохання, і в тому, що вступати у статеві стосунки можливо за умови духовної та моральної зрілості особистості, а також готовності та бажання стати батьками [9].

Особливої уваги вчений надавав диференційованому підходу до виховання хлопців і дівчат, розвитку в них мужності і жіночності відповідно. Принципове значення має розуміння В. Сухомлинським виховання хлопчиків і дівчаток не як паралельних процесів, а як взаємозв'язаних і взаємообумовлених. Він пропонує так організувати діяльність колективу, щоб не було спеціальних чоловічих і жіночих видів діяльності, а відрізнялися лише місце та роль дівчаток і хлопчиків у їх здійсненні. Тому педагог наголошував на ідеї рівності статей, побудові педагогічного процесу на засадах егалітарності та подоланні педагогами статевих стереотипів. В. Сухомлинський запропонував цілісну програму виховання хлопчиків і дівчаток.

Становлення теорії статевого виховання яскраво відбивалося в педагогічних підручниках. Так, автори вже перших підручників з педагогіки у 50-х роках справедливо зазначали, що статеве виховання є головною складовою морального виховання. водночас ці підручники

розкривали лише структуру морального виховання: чесність і правдивість, моральна чистота, простота і скромність у громадському та особистому житті; взаємна повага у сім'ї, піклування про виховання дітей [2, 354].

У навчальному посібнику Т.А. Ільїної 60-х років були дещо розширені вимоги до морального виховання, зокрема, наголошувалося, що взаємна повага в сім'ї, турбота про виховання дітей передбачає усвідомлення, перш за все, сутності поняття сім'ї, нових принципових основ, на яких будується сім'я в суспільстві, ролі сім'ї у вихованні власних дітей [3, 109].

На початку 70-х років були видані посібники з педагогіки (А.С.Линда та ін.), в яких звертається увага на здійснення морального виховання у позакласній діяльності. Наводяться приклади етичних бесід та диспутів, даються рекомендації щодо їх проведення, де особлива увага звертається на їх початок, зав'язку у вигляді цікавої проблеми [7].

Ними наголошувалося, що важливе місце у вихованні повинні посідати відносини між статями: дружба, товариськість, кохання, моральні основи сім'ї та сімейних відносин. Усе це повинно відбуватися через усвідомлення учнівською молоддю суспільно-історичного досвіду взаємовідносин статей, а з ним і багатства людських почуттів, розуміння того, що у висококультурному, високоморальному суспільстві статеві відносини людини опосередковані морально виправданими цінностями [4]. Ученими-педагогами вперше у 80-х роках засобом статевого виховання яке повинно складової морального виховання визнавалася статева просвіта. У 80-ті роки XX століття науковці одним із принципів морального виховання (залежно від характеру відносин) визначили ставлення людини до інших людей і моральні основи шлюбу та сім'ї.

90-ті роки XX століття характеризуються здійсненням переходу від класичної моделі (обмеження сексуальним вихованням) до моделі підготовки молоді до сімейного життя засобами сексуальної просвіти. Так, використанню підходів ціннісного ставлення до здоров'я, що сприяють формуванню в молоді мотиваційної та смислової сфери сексуальності та пізнанню власних сексуальних (фізіологічних і психологічних) особливостей, аналізу проблем, пов'язаних із розумінням особливостей статевої поведінки та міжстатевих стосунків, присвячені праці

А. Добровича, Ю. Орлова. У цей період розробляли і впроваджували принципи гендерної освіти (Л. Бут, О. Луценко, Н. Городнова, Л. Кобелянська, Н. Чухим); програми підготовки молоді до сімейного життя (Т. Демидова, І. Шалімова); підготовки вчителів до здійснення статевого виховання (О. Главацька, Т. Буленко, Л. Булатова, Н. Городнова); обґрунтовувало використання засобів мистецтва у статевому вихованні (І. Мезеря) тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, аналіз історико-педагогічної літератури доводить, що питанням теорії та практики статевого виховання протягом розвитку педагогічної науки завжди приділялося багато уваги практиками та науковцями. Процес становлення статевого виховання тісно пов'язаний з конкретно-історичними умовами і щодо України визначається такою тенденцією:

– через доцільний захист сексуальної сфери дитини від сильних подразників до нівелювання статевого виховання шляхом повної його підтримки моральним;

– від дотримання принципу обумовленості статевого виховання морально виправданими цінностями до широкої сексуальної просвіти.

У сучасній педагогічній науці вищезазначена проблема набуває особливого сенсу в контексті демографічної кризи й погіршення морального клімату.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 1. – 304 с.
2. Збандуто С.Ф. Педагогіка: Навч. посібник для студентів педагогічних інститутів. – К.: Рад. школа, 1965. – 483с.
3. Ильина Т.А. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1968. – 320 с.
4. Кондратюк А.П. Педагогіка: Навч. посіб. – К.: Вища школа, 1982. – 384 с.
5. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.
6. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. – М.: Педагогика, 1983. –Т.3: Педагогическая поэма. – 511 с.
7. Лында А.С. Педагогика: Учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 1973. – 392 с.
8. Педагогическая энциклопедия / Под ред И.А. Каирова. – В 2 т. – М.: Сов. энциклопедия, 1964. – Т.1. – 831 с.
9. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К.: Рад. школа, 1978. – 263 с.
10. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання // Вибрані твори: В 2 т. – К.: Рад. школа, 1983. – Т.1. – С. 192 – 471.

УДК 371.385.6

В.Ю. Голубченко
Сумський державний педагогічний університет

ЮНКОРІВСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИХОВАНЦІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ СИСТЕМІ А.С. МАКАРЕНКА

У статі на основі вивчення макаренківської методики юнкорівської педагогічної діяльності в колонії та комуні розглядаються методи, принципи і форми роботи у системі становлення творчої особистості та її включення у суспільно корисну діяльність.

The article enlights methods, principles and working forms in making of creative person and its involving in public works on the base of studying Makarenko's methods young correspondent teaching in colony and commune.

Постановка проблеми. У своїй педагогічній діяльності А.С. Макаренко надавав великого значення юнкорівському руху. Адже робота над випуском газети розвиває логічний склад мислення, організаторські здібності, комунікативні вміння, сприяє динамічному руху колективу, формуванню особистості та колективу, виконанню «перспективних ліній», формує знання, прикладні вміння, навички. Він розумів, що це шлях до творчості, засвоєння громадянської свідомості у прес-центрі. Будучи літературно обдарованим, Антон Семенович прищеплював вихованцям любов до слова, пісні, театру. Особливо він захопив роботою дітей у численних редакційних колективах у прес-центрі. Юнкорівська праця розвивала інтерес до багатогранного життя макаренківців, сприяла їх вихованню на трудових традиціях народу.

Метою нашого дослідження було вивчення юнкорівської діяльності в колонії та комуні А.С. Макаренка. Тому метою нашої статті є аналіз особливостей творчості прес-центру, визначення принципів, форм і методів реалізації цього процесу у формуванні учнів.

Виклад основного матеріалу. Метод взаємозалежного просвітництва забезпечував формування у вихованців потреби й уміння поширювати свої знання, погляди, переконання шляхом залучення комунарів до пропагандистської, роз'яснювальної, творчої роботи в колективі. Сутність цього методу полягала у включенні учнів у ситуації, у яких вони мають переконувати один одного, обмінюватися потрібною інформацією та друкувати її у пресі.

Робота над випуском газети розвиває логічний склад мислення, організаторські здібності, комунікативні вміння, сприяє динамічному руху вихованців, формуванню особистості та колективу, усвідомленню потреби «перспективних ліній», формує прикладні знання, уміння, навички.

Педагог В. Терський пригадував, що в комуні ім. Ф.Е. Дзержинського виходило багато газет. Серед них найбільш читабельна була стіннівка «Дзержинець» (орган партосередку, бюро комсомолу і ради командирів комуни). У ній часто вміщував матеріали Антон Семенович, який особисто приносив замітки, надруковані на машинці. Кожен номер активно і критично обговорювався, старанно добирався матеріал, газета вміщувала 10 – 15 ілюстрацій. «Наші юнкори були активними дописувачами, — розповідав киянин Л. В. Конисевич, який в 1988 році побував у Сумах і Білопіллі. – Ми випускали свою газету щодня. Вона мала довжину 15 метрів. А в редколегії налічувалося близько 80 чоловік. Юнкори писали замітки охоче, на різні теми. Антон Семенович друкував їх на машинці. Бувало, клопотався до двох годин ночі, був надто захоплений колективною справою».

Організаційні вміння. Охоплюють питання позитивного впливу на дітей, методів управління колективом, системи і структури наукової організації праці, її культури, знання технологій виробництва, педагогічного втручання у формування стосунків між членами колективу, високих моральних цінностей людини, поняття «терплячого» ставлення до вихованців, їх трудової та естетичної самоорганізації.

Юнкорівська активна робота сприяла організаторським умінням, становленню особистості, її всебічному розвитку, зростанню патріотичних почуттів у колективі. Його інтереси А.С. Макаренко високо оцінював, закликав комунарів широко висвітлювати у пресі організаторські вміння і дисципліну. Одним із критеріїв оцінки життя ланок було обов'язкове висвітлювання їхньої діяльності в газетах. Особливо наполягав Антон Семенович на усуненні недоліків на виробництві. Наприклад, в замітці «Кропачовщина», яку він помістив у «Дзержинці» 22 квітня 1930 року, йшлося про безгосподарність, неорганізованість, байдужість. Він писав: «Кропачовщнну» (назва походить від прізвища колишнього завідуючого виробництвом комуни Кропачова) потрібно рішуче тепер

гнати з рядів комунарів. Ми не повинні бачити більше лежачих лінтяїв на травках... Ми також не повинні більше спостерігати, як комунар йде з цеху і просто вештається по комуні, і заважає іншим працювати. Всіх цих штучок, товариші, потрібно рішуче позбавитись...».

Юнкорівські організаторські, комунікативні здібності й уміння. Цьому принципу А.С. Макаренко надавав великої уваги у домінанті розумового виховання. Він, як письменник і журналіст, навчав вихованців читати твори, брати інтерв'ю, уміло опрацьовувати матеріали, готувати їх до друку, контролювати усунення недоліків, які були висвітлені у пресі. Комунари особливо обговорювали кандидатури командирів, їх перцептивні та сугестивні уміння, вміння приймати правильні рішення.

Підбиралися ті кандидатури, які користувалися в товаришів авторитетом, були вимогливими до себе й до інших, принциповими в оцінці друзів, уміли аналізувати поведінку членів колективу з громадянських позицій, прислухалися до активу, його самоврядування.

У комуні піонерська організація випускала газету «Піонер – дзержинець». У цехах вивішувались стіннівки «Електрик», «Оптик», «Колючка», «Шило», «Ударник» та інші, а в школі щотижня з'являлась загальношкільна газета «За відмінне навчання», виходили також класні газети. Вони завжди жваво обговорювалися, особливо – гумористичні матеріали «Шарошки» (орган комунарів-дзержинців), яка вивішувалася вздовж коридору. Окремі її номери мали 40 метрів у довжину. Кожен номер яскраво оформлявся, мав змістовні інформації, замітки. Малюнки і фото розміщувалися на більшій площі.

У кореспонденції «Думка», «Шарошки» Антон Семенович Макаренко (підписався «КИП») написав про перевибори органів самоврядування, які проходили через кожні 2 – 3 місяці. Антон Семенович прагнув, щоб новоприбулі вихованці якнайшвидше включалися в управління справами комуни. Він розглядав кандидатури командирів, характеризував їх, помічав досвід Нікітіна, відхиляв кандидатури Фролова, Каплунського, Петкова. Особливо старанно добиралися заступники завідувача комуни, які повинні були вміти вести господарство, організовувати дозвілля, приймати зарубіжних гостей.

У систему виховної роботи А.С. Макаренко включав принцип громадянської актуальності та суспільно корисної праці, його практичне значення, користь для суспільства, для комуни. Учні мали засвоїти соціальний досвід, орієнтири цінностей, норми, установки, властиві суспільству, соціалізації покоління макаренківців.

У матеріалах «Шарошки» висвітлювалися й виробничо-побутові проблеми. Ось рядки із замітки «Недільник»: «Юнаки трудилися в столярній майстерні. Комунари Нікітін, Сучкевич, Коломійцев, Брацихін сумлінно виконували завдання. Вони не казали, що це повинні робити комсомольці. Вони розуміли, що наш заробіток піде на підводний човен для всього Союзу – на оборону СРСР. В день 8 березня юнаки присвятили номер газети жінкам (8 березня 1930 року). Дописувачі радісно повідомили, що у п'ятому загоні – 4 комсомолки, 3 піонери, 7 – неспілчан.

На робітничий факультет вступили Зайко і Пащенко. Особливо зріс авторитет шостого загону. Спочатку в ньому була низька дисципліна, дуже часто сперечалися. Тут з порушеннями енергійно боролися педрада, рада командирів, комсомольці. Спільними зусиллями вдалося ліквідувати суперечки між дівчатами. Нині наш загін дуже дружний, і давно вже на зборах не згадувалося, як розглядати наші конфлікти» («Шарошка», 8 березня 1930 року).

Матеріали здебільшого підписувалися псевдонімами: Калібрі, Полоник, ЮНГ, Купець, Летючий вітер, Батарея й ін.

У 88 номері «Дзержинця» редколегія писала: «Вийшов 88 номер «Дзержинця». Газета красиво оформлена і дуже велика. Майже всі статті присвячені жіночому дню».

Принципове значення має преса як колективний агітатор і організатор учнів. А.С. Макаренко надавав стінній пресі важливого значення у вихованні учнів, їхній організації в позанавчальний час, у розвитку творчих здібностей, у розширенні загальноосвітнього кругозору комунарів, виробленні вмінь і навичок самоосвіти, формування інтересів до різних галузей знань, науки, техніки, культури на смак кожного. Макаренківці таким чином виявляли і розвивали індивідуальні творчі здібності та нахили до вибору майбутніх професій, до творчої організації

дозвілля, шанували і чемно зустрічали визначних гостей, про яких повідомляли у пресі.

Газет у комуні виходило багато, вони широко висвітлювали життя підростаючого покоління. А чи потрібно їх випускати? Зокрема, у «Шарошці» це питання порушив С. Калабалін. Йому відповів редактор «Дзержинця» Швед, що не можна ліквідувати газету («Дзержинець»). Це буде соромно для нас, ми випустили 88 номерів газети, комунари писали і цікавилися нею, і раптом на 89 номері ми її ліквідовуємо. «Шарошка» буде газетою, яка писатиме про щоденне життя комунарів, а «Дзержинець» – двотижневиком, який повідомлятиме про історію життя комунарів». Газета не послабила своїх темпів, матеріалів було достатньо, вони були злободенними і дошкульними. Однак були й недоліки, які турбували і Антона Семеновича – знизилась активність деяких юнкорів, погіршилось художнє оформлення. Однак такі спади були тимчасовими, минав час і газета знову збирала актив.

У редакції газети «Горьковець» активно працював уродженець Сумщини Петро Дроздюк, який писав вірші та замітки. З його участю 26 березня 1931 року вийшов змістовний номер, присвячений річниці від дня народження М. Горького. У ньому вміщено матеріали, які розповідають про успіхи комуни. Під фото підписи: «Колоністи йдуть зустрічати М. Горького. М. Горький серед дітей колонії, О.М. Горький розмовляє з комунарами» та ін. Привертає увагу замітка «Колектив імені Горького», у якій повідомляється: «Навесні (1930 р.) у селі Подвірках (біля Харкова) організувався молочно-городній колектив, який назвали іменем М. Горького. До нього вступило 22 селянських господарства, які обробляють близько 40 гектарів землі. Обрано правління».

А.С. Макаренко розглядав творчу роботу як близьку, середню і далеку перспективу. У цьому плані важливо було забезпечити організаційний рівень підготовки, пізнавальну діяльність, інтерес до історії рідного краю і батьківщини, якість інформації в пізнанні середовища, її достовірності, надійності, оглянути видання та публікації з відповідної теми.

Юнкорівська робота сприяла моральному і соціальному становленню молоді. Вихованка О. Черняєва пригадувала: «Кожна група комунарів, яка збиралася в подорож, вибирала свій маршрут і відстоювала його в

стінгазеті, висвітлюючи його переваги перед іншими маршрутами». Юні слідопити вивчали путівники, краєзнавчі довідники, знайомилися з життям видатних людей краю. Наприклад, перед походом на Кавказ, було вивчено географію, рослинний і тваринний світ, економіку регіону, етнографію.

Наприклад, у наказі № 66 по комуні ім. Ф.Е. Дзержинського від 28 червня 1933 року необхідно було оглянути Горьковський автозавод, музей в Ульяновську, Сталінградський тракторний завод, цементні заводи в Новоросійську.

Під час походів юнкори набували досвіду, знань з різних галузей, вивчали річки, озера, рослинний і тваринний світ, пам'ятники культури, експозиції музеїв. А потім, уже вдома, описували походи у стіннівках, агітували, виступаючи на сцені в «живій газеті». Особливо запам'яталася дітям пісенька:

Коммунар везде бывал,
И Москву и Крым видал,
Знает он весь СССР,
Где бы побывать теперь.

Юнкори записували своє враження від походів. Наприклад, Олена Піхоцька після екскурсії на автозавод у місті Горькому зробила замітки: «Наступного дня ми ознайомилися з виробництвом автомобілів на автозаводі ім. Горького, процесом виготовлення деталей, складання їх на конвеєрі. Після відвідування цехів секретар заводського парткому розповів нам про історію заводу, познайомив з становищем автомобілебудування в країні...».

Висновки. У багатогранній навчально-виховній роботі А.С. Макаренко спирався і на юнкорівський актив, адже газета була колективним пропагандистом, агітатором і організатором молоді.

Ми розглянули лише деякі принципи, форми і методи роботи щодо використання преси у навчально-виховній роботі. Практика свідчить, що її використання у школі, у навчально-виховних закладах відкриє нові можливості для творчого становлення особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. – М., 1983. – Т. 1. – С. 144.
2. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. – М., 1983. – Т. 2. – С. 502.
3. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. – М., 1984. – Т. 3. – С. 276.
4. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. – М., 1985. – Т. 6. – С. 370.
5. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. – М., 1986. – Т. 8. – С. 26.
6. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник. – К.: Академія, 2001. – С. 165.
7. Фіцула М.М. Педагогіка: Посібник. – К.: Академія, 2003. – С. 337.

УДК 37.018.1

Л.А. Заворотченко
Миколаївська ЗОШ
І-ІІІ ступенів № 50
імені Г.Л. Дівіної

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ В АСПЕКТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ А.С. МАКАРЕНКА

Автор розглядає проблеми сімейного виховання в аспекті використання педагогічної спадщини видатного педагога А.С.Макаренка у виховній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів.

The author touches upon the problems of family education taking into consideration the pedagogical heritage of the outstanding educator A.S. Makarenko in pedagogical activities of comprehensive educational establishments.

Постановка проблеми в загальному вигляді.Актуальність розгляду проблеми сімейного виховання тісно пов'язана з реалізацією завдань, визначених Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»), концепцією національного виховання, Законом України «Про загальну середню освіту», де чітко визначені права й обов'язки батьків або осіб, які їх замінюють.

Виникає питання: як рухатися до гармонії в сім'ї, а через гармонію у сім'ї до гармонії в суспільстві? Відповідь на це питання активно шукає у XXI столітті багато фахівців у галузі філософії, політології, педагогіки.

У перехідний час, який переживає Україна, дуже важливо скористатися можливістю дійти до кожної людини, допомогти їй зрозуміти, як можна стати щасливішою самій і зробити щасливішими своїх дітей. У цьому контексті нагально проступає потреба звернення до сучасних поглядів на розвиток особистості, щоб використати ці знання для здійснення практичних кроків до побудови партнерських сімей.

Україна як нова незалежна держава зараз переживає складний період. Руйнування звичних уявлень і понять про людські стосунки, про ставлення особистості до самої себе, її відповідальність перед собою, своїми дітьми, перед родиною.

Усі людські проблеми починаються і закінчуються в сім'ї. Сім'я – це основа збереження культури, етичних норм, всілякої підтримки людини. А

в Україні в центрі сім'ї традиційно стоїть Мати, Берегиня, яка зосереджує в собі всі найкращі почуття і надії людини.

За всіх часів головні функції сім'ї складалися довкола однієї – виховання дітей. Через цю визначальну функцію пролягали шляхи підтримки гасел культури, етики, народних звичаїв. Тут знаходили місце і функції підтримки старих батьків, інвалідів.

Сім'я є природним середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом її матеріальної й емоційної підтримки.

Визначаючи мету і стратегію виховання молодого покоління в сучасних реаліях соціального життя нашої держави, учені, педагоги звертаються до (**мета статті**) вивчення поглядів на цю проблему класиків української педагогіки, зокрема до педагогічної спадщини одного із найяскравіших педагогів XX століття – А.С. Макаренка.

Виклад основного матеріалу. Якщо ж стисло сформулювати суть педагогічного новаторства А.С. Макаренка, то її можна визначити як боротьбу: боротьбу за педагогіку, що прославляє людську гідність; боротьбу за отримання педагогічного і людського щастя, розвиток гуманізму в педагогіці; безперервну боротьбу за людину і віру в його можливості; боротьбу з відсталими традиціями; боротьбу затвердження і розвиток альтруїстської суті, присутньої в кожній дитині. Зрештою, А.С. Макаренко говорив і доводив, що виховна робота – легка робота, що педагогічна діяльність дає вчителю незвичайні та багаті можливості отримання щасливого буття.

Система новаторських теоретичних ідей великого педагога може зіграти істотну роль у сучасних умовах, оскільки його спадщина містить не тільки багато цінного, але й універсального, що найважливіше. Достатньо обґрунтованою є теорія родинного виховання вченого. Написанню «Книги для батьків» передували власний досвід виховання прийомного сина та племінниці, відвідання численних родин у Харкові, Києві та Москві. Важливою умовою повноцінного виховання дітей, за переконанням А.С. Макаренка, є наявність повної сім'ї та двох дітей у ній. Переконливим є формування видів фальшивого батьківського авторитету. До умов успішного становлення особистості в родині педагог відносив наявність

спільних інтересів, спільних справ і приклад батьків у всій життєдіяльності.

Визначаючи мету виховання, А.С. Макаренко наголошував: мета виховання випливає з наших соціальних потреб, з нашого суспільного життя: "Я під метою виховання розумію програму людської особистості, програму людського характеру, при цьому в поняття "характер" я вкладаю весь зміст особистості, тобто і характер зовнішніх проявів і внутрішньої переконливості, і політичне виховання, і знання – абсолютно всю картину людської особистості; я вважаю, що ми, педагоги, повинні мати таку програму людської особистості, до якої повинні прагнути" [4, 45].

Особливу увагу звертав Антон Семенович на питання мети виховання в сім'ї. У багатьох сім'ях, стверджував він, можна спостерігати цілковиту безтурботність щодо цього: просто живуть поруч батьки й діти. І батьки сподіваються, що все само собою вийде. У батьків відсутня чітка мета, певна програма. Звичайно, у такому разі й результати завжди будуть випадкові, і часто такі батьки потім дивуються, чому це в них виросли погані діти. Жодної справи не можна добре зробити, коли не відомо, чого хочемо досягти.

Кожен батько, кожна мати повинні добре знати, що вони хочуть виховати в своїй дитині. При цьому слід завжди пам'ятати: ви народили і виховуєте сина чи доньку не лише для вашої батьківської радості – у вашій сім'ї та під вашим керівництвом росте майбутній громадянин. І якщо ви виховаєте погану людину, біда від цього буде не тільки вам, а й багатьом іншим людям, усьому суспільству.

Педагогічні проблеми сімейного виховання дітей і підлітків своїм корінням сягають у глиб століть. На всіх історичних етапах розвитку цивілізації сімейне виховання привертало увагу не лише педагогів, але й широких прошарків суспільства.

А.С. Макаренко виходив з того, що сім'я є природним людським колективом і тому повинна відповідати кращим людським законам. Якщо сім'ю очистити від згубних нашарувань вікової експлуатації людини людиною, у ній залишаться лише природні й прості віддзеркалення людської культури, вона зможе вміщати найдовершеніші форми життя. Педагог був твердо переконаний у тому, що «наша сім'я стає справжньою

школою комуністичної моралі», що «сімейний комунізм поведінки повинен обов'язково перерости в комунізм суспільної поведінки [5, 237].

А.С. Макаренко зазначав, що «радянська людина не може бути вихована безпосереднім впливом однієї людини, якими б якостями ця людина не володіла. Виховання – процес соціальний у найширшому сенсі. Виховує все: людей, речі, явища, але перш за все і більше за все – людей. З них на першому місці – батьки і педагоги. З усім складним світом навколишньої дійсності дитина вступає в різні відносини, кожна з яких незмінно розвивається, переплітається з іншими відносинами, ускладнюється фізичним і етичним зростанням самої дитини. Завдання виховання полягає в тому, щоб спрямувати цей розвиток і керувати ним. Безглуздими є спроби деяких батьків і педагогів захистити дитину від впливів життя, підміняючи соціальне виховання індивідуальним дресируванням. Закінчується це зазвичай невдачею» [6, 9].

«Виховання, – наголошував А.С. Макаренко, – справа важка, але, це перш за все, справа, ділова діяльність, доступна кожному дорослому радянському громадянину. І це діяльність, якою він зобов'язаний займатися, якою б не була його основна спеціальність». Виховання – це велика, напружена праця, що вимагає постійної уваги, граничної простоти і щирості, відсутності якою б то не було штучності і брехні. Він полягає у складному процесі формування стосунків між дітьми і батьками, відносин, що зачіпають найглибші та найінтимніші почуття. Батьки ніколи не повинні погрожувати дітям, щоб ті їх любили. Таке орієнтування на дитячу любов призводить до втрати уявлення, хто кого виховує. Діти в таких випадках починають відповідати батькам вульгарною грубістю на зразок: «Батько, ти мені набрид», «Мамочко, не приставай» тощо [7, 465].

А.С. Макаренко вважав актуальною проблему – виправдовування недоліків батьківського виховання браком часу.

Педагог пояснював: у таких батьків не просто не вистачає часу, а «немає відчуття відповідальності ні перед дитиною, ні перед суспільством». Для правильного виховання дитини «зовсім не потрібно якогось особливого часу і, головне, не потрібно багато часу. Виховання вимагає значно більше, неослабної уваги, відчуття відповідальності, а не

часу. І чим старшою є дитина, тим менше вона вимагає часу і тим сильнішою є відповідальність батьків».

Вирішальним чинником успіху сімейного виховання є активне, постійне, цілком свідоме виконання батьками їх громадянського обов'язку перед радянським суспільством. Там, де цей обов'язок реально переживається батьками, де він складає основу щоденного їх самопочуття, де він спрямовує виховну роботу сім'ї, там неможливі ніякі провали і ніякі катастрофи. Справжній вихователь не може існувати за межами діяльності вихованця як громадянина, за межами його самопочуття як особистості.

Власна поведінка батьків – вирішальний чинник у вихованні дітей. А.С. Макаренко стверджував, що батьки виховують дитину не лише тоді, коли з нею розмовляють, повчають або карають її, але і в кожен момент їх життя, навіть тоді, коли їх немає вдома: «Як ви одягаєтеся, як ви розмовляєте з іншими людьми і про інших людей, як ви радієте або засмучуєтеся, як ви поводитеся з друзями і з ворогами, як ви смієтеся, читаєте газету – все це має для дитини велике значення. Щонайменші зміни в тоні дитина бачить або відчуває, всі повороти вашої думки доходять до неї невидимими шляхами» [8, 63].

Значним внеском у педагогічну науку є вчення А.С. Макаренка про батьківський авторитет. У нашій країні батьки є відповідальними перед суспільством за виховання майбутніх громадян. На цьому ґрунтуються їх батьківська влада, їх авторитет в очах дітей. Проте виховання дітей починається з того віку, коли жодні логічні докази і пред'явлення суспільних прав взагалі неможливі, а тим часом без авторитету немислимий вихователь. До того ж авторитет не вимагає доказів: він приймається як безперечна гідність старшого, як його сила і цінність. Якщо діти «не слухаються» батьків, це означає, що останні втратили в їх очах авторитет.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На сучасному етапі реформування загальноосвітньої школи дедалі більшою є потреба пошуку ефективних педагогічних дій і механізмів у класичній педагогічній спадщині. У цьому аспекті надзвичайно перспективним є звернення до багатогранної теоретико-практичної спадщини А.С. Макаренка, адже його

виховна система є однією з найефективніших в історії вітчизняної педагогіки.

Основу створеної А. Макаренком педагогічної системи становлять теоретичні основи методики згуртування дитячого колективу, формування найважливіших закономірностей його розвитку.

Тож можна стверджувати, що педагогічні ідеї видатного педагога щодо сімейного виховання мають глибокий теоретичний зміст і містять технологію його реалізації у практичній діяльності сучасних педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). – К., 1992.
2. Закон України “Про загальну середню освіту”.
3. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти. – К., 1996.
4. Макаренко А.С. О воспитании. – М.: Политиздат, 1990. – С. 45.
5. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 5 – С. 237.
6. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 5. – С. 9.
7. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 3 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 3. – С. 468.
8. Макаренко А.С. Книга для батьків. – К., 1998. – С. 63.

УДК 37 / 09 (47)

К.В. Іващенко
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА А.С. МАКАРЕНКА: АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ

Стаття присвячена вивченню спадщини видатного вченого-педагога А.С. Макаренка у контексті розв’язання ним актуальних проблем сімейного виховання. Здійснено аналіз та обґрунтування значення наукового здобутку вченого у межах визначеної проблеми.

The article is dedicated to studying of A.S. Makarenko’s heritage, an outstanding teacher-scientist, in the context of solving of such actual problem as family upbringing. The analysis and basing of scientist’s scientific heritage importance within the limits of this problem are accomplished.

Постановка проблеми. Соціалізація в сучасному суспільстві – це процес засвоєння індивідом певної системи знань, норм і цінностей, які дозволяють функціонувати в якості повноправного члена суспільства. Дитина у процесі соціалізації не є пасивною ланкою, а входить до системи суспільних відносин і сама відтворює їх у процесі зростання. Вона прагне

наслідувати, на неї впливають авторитетні та популярні особистості. При цьому домінуючий вплив на неї справляють дорослі. Спілкування з дорослими допомагає дитині встановлювати соціальні контакти, пізнавати себе й інших, що істотно впливає на особливості її розвитку. Середовище життя і розвитку дитини залежить, насамперед, від освітнього рівня батьків, їхньої участі в житті суспільства, становища, яке вони посідають у ньому. Основні соціалізуючі функції сім'ї полягають у забезпеченні фізичного та емоційного розвитку індивіда; формуванні статевої ідентифікації дитини; її розумовому розвитку та розвитку здібностей і потенційних можливостей; забезпеченні дитині почуття захищеності; формуванні ціннісних орієнтацій особистості; оволодінні основними соціальними нормами [6, 244].

Сучасні сім'ї розвиваються в умовах нових протиріч суспільних ситуацій, що призводять до загострення сімейних проблем. Це зниження життєвого рівня, збільшення кількості неповних сімей, розлучень, прогалини у вихованні підлітків батьками, яких сьогодні турбує «добування хліба». Проте і в забезпеченій сім'ї підліток не завжди відчуває себе комфортно. За таких обставин гостро постає необхідність окреслення шляхів подолання цих проблем.

Необхідністю вирішення цих завдань обґрунтована актуальність нашого дослідження, присвяченого вивченню спадщини видатного вченого-педагога А.С. Макаренка, а саме: у царині розв'язання ним актуальних і в наш час проблем сімейного виховання.

Отже, **метою статті** є дослідження педагогічної спадщини А.С. Макаренка, присвяченої проблемам сімейного виховання, а також аналіз та обґрунтування значення наукового здобутку вченого в контексті означеної проблеми.

Виклад основного матеріалу. А.С. Макаренко заклав підвалини радянської сімейної педагогіки і довів, що в родині діти проходять початкову школу моралі, у сім'ї починається формування їхніх розумових здібностей, характеру, основних рис особистості. Тому в його педагогічній системі визначальне місце посідали питання виховання дітей у сім'ї. У 1937 р. було опубліковано перший том його праці «Книга для батьків». Над другим томом педагог працював до останніх днів свого життя [1, 7]. У своїх творах, які знайшли широкий відгук громадськості, А.С. Макаренко,

аналізуючи власний досвід роботи, розглядав проблеми виховання дітей у родині (досить актуальні і в наші дні, акцентуючи увагу на шляхах їхнього вирішення. Він стверджував, що сім'я повинна бути колективом, у якому діти отримують первинне виховання і який паралельно із закладами суспільного виховання впливає на правильний розвиток і формування особистості дитини. Лише в сім'ї, у якій діяльність батьків усвідомлюється як необхідна суспільству справа, діти отримують правильне виховання. Успішна виховна діяльність сім'ї обумовлена багатьма факторами, серед яких особливе місце належить її структурі.

Педагог підкреслював, що особливо негативний вплив на дитину справляє виховання в *неповній сім'ї.* Ситуація значно погіршується тим, що досить часто діти стають предметом суперечок між батьками, які відкрито ненавидять один одного і не приховують цього від дітей. У своїх «Лекціях про виховання дітей» [1] А.С. Макаренко радив батькам, які з певних причин розлучилися, усі суперечки вирішувати більш делікатно, у першу чергу пам'ятаючи про власних дітей. Чоловіку, який залишив родину, звичайно, важко продовжувати виховання, та якщо він вже не може позитивно впливати на дитину, то, на думку педагога, краще припинити цей процес: «Краще намагатись, щоб вона (стара сім'я – І.К.) зовсім його забула, це буде чесніше. Хоча, зрозуміло, свої матеріальні зобов'язання щодо залишених дітей він повинен виконувати» [2] [3, 54].

Сьогодні, коли діти все частіше стають жертвами сімейних драм, учасниками судових розглядів, об'єктами психологічного, а іноді й фізичного насилля, викрадень, заручниками одного з батьків, ми не можемо не погодитись із думкою педагога. Проте А. Макаренко наголошував і на превентивних заходах, яких варто вжити для запобігання таких ситуацій. Серед них слід відзначити:

- виховання дитини як майбутнього сім'янина;
- виховання, підкріплене прикладом гармонійних сімейних стосунків батьків;

[1] Вісім лекцій про виховання дітей, у яких у систематизованому викладі розглядалися основні питання сімейного виховання і були прочитані А.С. Макаренком на радіо у 1937 р., а в 1940 р. були опубліковані та неодноразово перевидавались.

[2] Переклад І.К.

- прищеплення почуття любові, духовне виховання;
- формування статево-рольової ідентифікації.

Неповною сім'єю, на переконання педагога, є також сім'я з однією дитиною. Він вважав, що виховання одного сина чи доньки – справа набагато складніша, ніж виховання кількох дітей. Надмірне піклування батьків, зосереджене на такій дитині, несвідомо призводить до виховання егоїста. Лише у сім'ї, яка має кілька дітей, батьківське піклування має раціональний і доцільний характер. Життя в такій родині допомагає дитині орієнтуватись у різних видах людських взаємин, звикати до життя в колективі, набувати досвіду складних зв'язків.

Спеціальна підготовка підростаючого покоління до сімейного життя є переконливою необхідністю. Вона повинна здійснюватися на всіх етапах вікового розвитку і не варто відокремлювати її від загальних виховних проблем. Не можна готувати людину окремо до життя в сім'ї, колективі, на виробництві тощо. Водночас у процесі формування особистості в цілому, не можна не враховувати специфіку кожної сфери її життєдіяльності зокрема.

Великої уваги у своїй педагогічній діяльності А.С. Макаренко приділяв актуальній сьогодні проблемі – вихованню дітей у *неблагополучних сім'ях*. *Неблагополучною* є сім'я, яка через об'єктивні або суб'єктивні причини втратила свої виховні можливості, унаслідок чого у ній склалися несприятливі умови для виховання дитини [4, 294]. Неблагополучними є сім'ї зі стійкими конфліктами у взаєминах між членами подружжя, батьками і дітьми; сім'ї з алко- чи наркозалежними членами; сім'ї з низьким морально-культурним рівнем батьків; сім'ї з насильством щодо членів родини; сім'ї, де є засуджені чи ув'язнені; сім'ї, де є серйозні прорахунки у вихованні дітей [6, 247].

Конфлікт – це зіткнення у міжособистісних взаємодіях або стосунках, пов'язане з гострими емоційними переживаннями. Основа сімейного конфлікту закладена в об'єктивній розбіжності інтересів і цілей членів сім'ї. Однією з основних причин виникнення конфліктів у сім'ї є *важковиховувані діти.* Важковиховувані діти – «категорія дітей, які демонструють чітке відхилення в особистісному розвитку. Належність дитини до цієї категорії здійснюється за зовнішніми ознаками її

індивідуально-психологічних особливостей, які слугують перепоною для нормального протікання виховного процесу»[3] [5, 796 – 797].

Проте на думку А. Макаренка, причини цього явища криються всередині самої сім'ї, у неправильних, педагогічно недоцільних діях батьків у процесі виховання.

Однією з основних причин виникнення труднощів у вихованні, на його думку, є відсутність усвідомленої батьками *виховної мети*. За його спостереженнями, у багатьох сім'ях відбувається просте «проживання поруч» батьків і дітей. У батьків відсутня певна мета, і, відповідно, виховна програма. Звичайно, таке ставлення призведе у результаті до випадкових і непередбачуваних явищ, а батьки будуть здивовані тим, що у них виросли «погані діти». Проте жодну справу не можна виконати добре та якісно, якщо невідомо, чого хочеш досягти. Тому А. Макаренко радив батькам перш за все чітко з'ясувати, які саме якості вони хотіли б виховати у власній дитині [3, 55].

Не менш типовою помилкою у вихованні, зазначав педагог, є відсутність організації життя сім'ї та життя в ній дитини. Справжній зміст виховної роботи полягає не у бесідах з дитиною, не у безпосередньому впливі на неї, а саме в організації сім'ї – особистого і суспільного життя її членів. У цій справі не потрібно нехтувати дрібницями, адже у виховній роботі не існує дрібниць. Ефективна організація полягає в тому, що вона не ігнорує дрібних деталей і випадків. Отже, основним і найвідповідальнішим завданням батьків є керівництво й організація дитячого життя [3, 58].

Відповідаючи на запитання, Чому дитина не слухається, А. Макаренко стверджував, що це явище є, перш за все, ознакою відсутності *батьківського авторитету.* Цьому поняттю педагог приділяв багато уваги і вважав його одним із найважливіших у справі виховання, а його відсутність – однією з причин виникнення дитячої важковиховуваності. Він окреслив кілька типів авторитету батьків, які визначив як помилкові, недоцільні, й такі, що призводять до формування негативних рис особистості дитини (авторитет пригнічення, відстані, педантизму, удаваної доброти, любові, підкупу тощо) [3, 60 – 69]. Проте

[3] Переклад І.К.

справжньою підставою авторитету може бути лише життя і робота батьків, їхня поведінка. Якщо батьки ставляться до сім'ї як до важливої та відповідальної справи, виконуючи її розумно, ставлять перед собою конструктивну мету і своїми злагодженими та продуманими діями наближаються до її досягнення, то відповідно в них є авторитет і відсутня потреба створювати його штучно.

Повертаючись до питання виховної мети, слід зауважити, що А. Макаренко наголошував на тому, що авторитет і слухняність не можуть бути такою метою. Дитяча слухняність може бути лише одним із шляхів для досягнення мети – правильного виховання. Ті батьки, які не думають про справжню мету виховання, вимагають слухняності заради самої слухняності [3, 61]. Авторитет, побудований на таких хибних засадах, діє лише протягом певного часу і згодом руйнується, призводячи до негативних наслідків як у житті дитини, так і в житті батьків.

У своїх працях, присвячених вихованню дітей у родині [1 – 3], А. Макаренко вказував ще на одну типову помилку. Багато батьків скаржаться на свою щоденну зайнятість і брак часу для виховання дітей. Однак педагог відстоював думку, що правильне виховання зовсім не зобов'язує батьків «не зводити очей» зі своїх дітей. Звичайно, добре, якщо батьки проводять з дітьми якомога більше часу, і погано, коли батьки їх бачать рідко. Та все ж таки головне, щоб батьки добре знали, що робить їхня дитина, де знаходиться, хто входить до її оточення. Не варто обмежувати свободу дитини своїм власним впливом, слід надавати їй можливість перебувати і під іншими життєвими впливами, навіть якщо вони негативні. Надмірний захист від таких негативних впливів, по-перше, шкідливий, адже робить дитину слабкою і пасивною, а по-друге, неефективний, оскільки у подальшому житті дитина, на жаль, не обмине різноманітних спокус, непорядних людей, негідних обставин. Тому батьки повинні виробити в неї уміння розбиратися в них, боротися з ними, а також вчасно їх розпізнавати. Дітям необхідно вчасно допомогти, зупинити, спрямувати: «Від вас (батьків – І.К.) вимагаються лише постійні корективи у житті дитини, але зовсім не те, що називається водінням за

руку» [4] [3, 58]. Отже, для виховання потрібно не багато часу, а розумне його використання.

У наш час, позначений нестабільністю економічної ситуації, збільшенням кількості і розширенням спектра соціально незахищених і вразливих контингентів, на особливу увагу заслуговують поради педагога щодо виховання дітей у малозабезпечених сім'ях. Якщо в родині через певні обставини відчуваються матеріальні труднощі, слід досягти того, щоб дитина не заздрила іншим сім'ям. Саме у такій сім'ї слід виховувати терпіння, прагнення до кращого майбутнього, повагу до праці батьків. Дитина повинна усвідомити, що наполеглива праця – запорука життєвого благополуччя.

Висновки. А.С. Макаренко у своїх працях сформулював низку цінних, перевірених на практиці педагогічних порад щодо виховання дітей у сім'ї. Погляди педагога були гідно оцінені прогресивними послідовниками, вони є надзвичайно цікавими і для сучасних дослідників. Перспективами подальших наукових розвідок у цьому напрямку можуть бути дослідження поглядів педагога з питань педагогічної культури батьків, ситуацій сімейного виховання, моделей взаємодії сім'ї та школи, сім'ї та соціуму тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. А.С. Макаренко – педагог-новатор // Советская педагогика. – 1949. – № 3. – С. 3 – 9.
2. Макаренко А.С. Некоторые выводы из педагогического опыта. – М.: Просвещение, 1964. – 116 с.
3. Макаренко А.С. О воспитании в семье. – Москва, 1955. – 319 с.
4. Педагогічний словник для молодих батьків. – К.: ДЦССМ, 2003. – 348 с.
5. Современный словарь по педагогике / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2001. – 928 с.
6. Соціальна педагогіка: Підручник / За ред. проф. А.Й. Капської. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 486 с.
7. Трубавіна І.М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю: Навчальний посібник. – К.: ДЦССМ, 2003. – 132 с.

[4] Переклад І.К.

УДК 37.013.42

Ю.В. Сапарай
Сумський державний
педагогічний університет

РОЛЬ А.С. МАКАРЕНКА У ТЕХНОЛОГІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті аналізуються провідні компоненти педагогічної системи А.С. Макаренка та розкривається їх значення для становлення і розвитку сучасної соціально-педагогічної діяльності у контексті застосування технологічного підходу до соціальної дійсності.

The leading components of A.S. Makarenko's pedagogical system are analysed and revealed its importance for formation and a further development of modern social and pedagogical activities in context of the use the technological approach in social reality.

Постановка проблеми. В умовах динамічних соціальних змін у світовій практиці все більше утверджується інноваційний метод освоєння соціального простору – його технологізація. Соціальні технології виступають як наукомісткий ресурс, використання якого дозволяє не лише вивчати та передбачати різноманітні соціальні зміни, але й активно впливати на практичне життя, отримувати ефективний прогнозований соціальний результат [9, 5].

Обмеженість соціальних ресурсів, велика кількість суспільних проблем, багатоаспектність і багаторівневість зв'язків „індивід – суспільство", „група – суспільство", „група – особистість", а також багатогранність основних об'єктів соціальної педагогіки, обумовлює необхідність послідовного та професійного застосування технологічного підходу й у соціально-педагогічній діяльності.

Соціально-педагогічні технології є інтегративним різновидом соціальних і педагогічних технологій.

У сучасному науковому обігу найбільш типовими є погляди на соціальну технологію як на:

- сукупність прийомів, методів і впливів, які застосовуються для досягнення поставлених цілей у процесі соціального планування та розвитку, рішення різного роду соціальних проблем (Л. Іонін);
- процес спрямованого впливу на соціальний об'єкт (Н. Данакін);

- спосіб реалізації конкретного складного процесу шляхом його розчленування на систему послідовних взаємозалежних процедур і операцій (М. Марков) [6, 148].

Систематизація різноманітних підходів до змісту педагогічної технології дозволяє виокремити серед них найбільш суттєві:

- проект певної педагогічної системи, яка реалізується на практиці (В. Беспалько);
- сукупність науково обґрунтованих прийомів виховного впливу на особу чи групу осіб (Н. Щуркова);
- упорядкована система дій, операцій і процедур, яка інструментально забезпечує отримання прогнозованого результату (В. Сластьонін) [4, 10 – 11].

Таким чином, сутність соціально-педагогічної технології як сукупності прийомів і методів, що застосовуються соціальним педагогом, соціальними службами й окремими установами у процесі взаємодії з клієнтами, полягає в операціоналізації процесу соціально-педагогічної допомоги, чіткій алгоритмізації соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на досягнення ефективної соціалізації особистості [6].

Комплекс заходів, орієнтованих на підвищення ефективності соціально-педагогічної роботи, отримав назву „технологізація”. Процес технологізації соціально-педагогічної діяльності дозволяє раціонально розподілити її види (правоохоронна, психологічна, культурно-дозвіллєва й ін.) на окремі, порівняно рівнозначні, процедури й операції, дії та результати яких скоординовані між собою [8, 79].

Аналіз актуальних досліджень і публікацій, у яких започатковано розв’язання визначеної проблеми. Літературно-педагогічна спадщина А.С. Макаренка була об’єктом численних досліджень, починаючи з 40-х рр. XX століття. Серед сучасних українських (І.А. Зязюн, Л.В. Крамушенко, М.М. Окса, Л.М. Пашко, М.Д. Ярмаченко) та російських (Л.І. Гриценко, Л.Ю. Гордін, В.І. Малінін, С.В. Нєвська, А.А. Фролов) дослідників спостерігається прагнення об’єктивно оцінити концептуальні положення спадщини педагога; вивчити зміст, шляхи, цілі, методи і прийоми виховання, узагальнені чи запропоновані А.С. Макаренком.

Мета статті. Стаття присвячена розгляду й аналізу провідних структурних компонентів педагогічної системи А.С. Макаренка, окресленню їх значення для технологізації сучасної соціально-педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Біля джерел технологізації соціально-педагогічної сфери стояв А.С. Макаренко, який одним із перших у педагогічній історії послідовно впроваджував у життя ідею виховання як технологічного процесу. Говорячи про „механізацію педагогічної справи", А.С. Макаренко підкреслював, що вона – „явище позитивне і корисне, проте така механізація повинна передбачати присутність вихователя як живого діяча" [4, 12]. „Кожна вихована нами людина, – зазначав А.С. Макаренко, – це продукт нашого педагогічного виробництва" [2, 42].

А.С. Макаренко чітко усвідомлював соціальний характер ґенези особистості та неодноразово вказував на те, що у кожної епохи, у кожного покоління – своя мета виховання і встановлюється вона, виходячи з усього розмаїття соціальних чинників, відштовхуючись від потреб суспільства [1, 6].

Власне широке використання соціальних факторів у процесі виховання – центральний напрям роботи А.С. Макаренка у педагогіці, головна умова надзвичайного успіху його 15-річного (за радянської влади) практичного досвіду роботи щодо подолання негативних соціальних явищ (важковиховуваності, правопорушень, соціального сирітства тощо) [7, 97].

Аналізуючи педагогічну концепцію А.С. Макаренка, доцільно звернутися до поглядів одного із дослідників теоретичної спадщини видатного педагога А.А. Фролова. Останній зазначав, що вона складається з трьох елементів (так званих „поверхів"): методологічного, теоретичного й організаційно-технологічного. Поняття „педагогічна доцільність" і „логіка педагогічної доцільності" є центральними на першому методологічному „поверсі". На другому – теоретичному – „поверсі" визначальне місце посідає поняття „паралельна дія". На третьому – організаційно-технологічному – „поверсі" домінує два визначення: в організаційному аспекті це „виховний колектив", у технологічному – „система перспективних ліній" [7, 98].

З точки зору специфіки соціально-педагогічної роботи як практичної діяльності заслуговує на увагу організаційно-технологічна складова педагогічної системи А.С. Макаренка.

Саме йому вдалося досягти значного підвищення результативності виховання на основі знайденого ним технологічного рішення – створення проміжної ланки між соціальним середовищем і особистістю, тобто педагогічного колективу, спільного для дітей і дорослих. Колектив, як своєрідна модель суспільства в цілому, з одного боку, володіючи реальним соціально-правовим статусом, упроваджував у сферу виховання основні елементи дорослого життя, чим створював максимум умов для задоволення потреб вихованців у життєвому самовизначенні. З іншого боку, завдяки інструментуванню відносин між окремою особистістю і колективом, що базувалося насамперед на системі рівних прав і обов'язків, які мав кожен член колективу, незалежно від віку, статі, статусу тощо, системі колективних традицій, колектив об'єктивізував для особи основні соціальні вимоги, культурно-ціннісні орієнтації, систему соціальних цінностей суспільства.

Так, запропоноване А.С. Макаренком технологічне рішення щодо необхідності побудови виховного процесу в умовах раціонального самоврядування, у розумно функціонуючому колективі [10], мало за собою концептуальну мету. Зокрема, видатний педагог вважав однією з найпоширеніших педагогічних помилок переконання в тому, що діти є лише об'єктом виховання, та наголошував на тому, що принципово важливо організувати виховну взаємодію таким чином, щоб вони водночас виступали і в ролі суб'єктів виховання.

Діяльність вихованців була б неповною без „системи перспективних ліній", тобто без системи колективних цілей (ближніх, проміжних і віддалених), які колектив реалізовував у процесі спільної навчально-виробничої діяльності. Таким чином, життя колективу відбувалося в атмосфері постійного цілепокладання, постійної спрямованості на майбутнє, що сприяло формуванню в дітей і молоді рефлексії прийдешнього – наріжної домінанти цивілізованої людини, яка характеризується тим, що майбутнє виступає для неї мотиваційним чинником діяльності.

Методика виховної діяльності А.С. Макаренка у трудовій колонії ім. М. Горького (1920 – 1928 рр.) та у дитячій комуні ім. Ф.Е. Дзержинського (1927-1935 рр.) містила елементи, характерні для структури сучасних соціально-педагогічних технологій. Зокрема, у виховній діяльності А.С. Макаренко пильну увагу приділяв постановці мети, добору відповідних методів і засобів, забезпеченню якості їх реалізації, виокремленню послідовних етапів досягнення цілей, гнучкій корекції виховної діяльності, обліку її результативності, а також урахуванню усіх факторів оптимізації процесу виховної діяльності [9, 204].

З огляду на мету нашого дослідження вважаємо за необхідне проаналізувати зміст деяких вищенаведених компонентів педагогічної системи видатного педагога, які є ключовими у структурі будь-якої сучасної соціально-педагогічної технології, а саме визначення мети та вибір методів для її досягнення.

Так, під цілями виховання А.С. Макаренко розумів програму особистості, програму людського характеру [3, 20]. На його думку, у виховному процесі має існувати загальна „стандартна" програма виховання й індивідуальна коректива до неї, що залежить від особистості конкретного вихованця [3, 21]. На сьогодні ж під програмою може розумітися певна технологія соціально-педагогічної роботи, яка містить науково обґрунтовану характеристику етапів соціально-педагогічної діяльності, методів і засобів, що використовуються в ній, послідовності їх застосування, які забезпечують досягнення прогнозованого результату [4, 14].

Специфічним інструментарієм реалізації соціально-педагогічної технології виступає комплекс методів і методик, що дозволяє соціальному педагогу (працівнику) створити умови для позитивного саморозвитку клієнта, його соціальної адаптації й захисту.

У своїй практичній діяльності А.С. Макаренко не лише ефективно використовував традиційні методи впливу на особистість, тобто заохочення, покарання, вимогу, доручення, громадську думку тощо, але й збагатив сучасну соціально-педагогічну практику новими підходами до використання зазначених методів, а також значно розширив і сам арсенал методів і методик виховання. Зокрема, методи, які застосовував у практиці

своєї виховної діяльності видатний педагог, можна умовно розподілити на три основні групи:

1. Інформаційно-освітні (напр., бесіда, лекція, диспут, розповідь, приклад тощо), які забезпечують залучення дітей і молоді до загальнолюдських і національних моральних цінностей, сприяють їх засвоєнню.
2. Накопичення досвіду моральної (соціально цінної) поведінки вихованців у педагогічно запланованих умовах (зокрема, шляхом організації життєдіяльності дитячого колективу; розвитку виховних традицій; залучення дітей і молоді до різних видів діяльності).
3. Індивідуального стимулювання розвитку позитивних якостей особистості й гальмування негативних (напр., покарання, заохочення, „метод вибуху" тощо) [1, 7].

А.С. Макаренко емпіричним шляхом обґрунтував важливість застосування у соціально-виховній практиці методу „біфуркаційного впливу", який він називав „методом вибуху". Сутність методу виховного впливу полягає в моделюванні несподіваної значущої життєвої ситуації, в якій „об'єкт виховання" ще не перебував і у якій він не може використати звичну модель поведінки, що базується на сформованих свідомих і несвідомих стереотипах реагування. Емоційне потрясіння змушує „об'єкт виховного впливу" вийти за усталені межі звичних соціальних ролей і почати діяти у новій ролі [8, 93].

Одним із напрямів практичної роботи фахівців соціальної сфери є проектна діяльність, основи якої заклав саме А.С. Макаренко. Коли йдеться про проект, мають на увазі уявну конструкцію певних змін, яка попередньо запланована та може бути в подальшому впроваджена в реальному житті [6, 216]. Проводячи аналогію з науково-теоретичними положеннями А.С. Макаренка, зазначимо, що видатним педагогом була сформульована ідея „зони найближчого розвитку" як найближчої мети роботи педагога щодо перевиховання особистості. А.С. Макаренко звертав увагу на вміння правильно визначати найближчу мету як посильну і реальну в конкретній ситуації. Наступним кроком педагога, за визначенням А.С. Макаренка, (технологічною ланкою – *примітка автора*) мало бути забезпечення її повного досягнення, що дозволило б фахівцю

окреслити наступну, більш вагому, насичену вимогами до особистості мету, й так – до повного вирішення усієї проблеми перевиховання відповідно до перспективних цілей.

Технологізаційну спрямованість А.С. Макаренка підкреслює така його думка: „Я прихильник активного виховання, тобто хочу виховати людину визначених якостей... Я повинен знайти засоби, щоб цього досягнути, завжди повинен бачити перед собою мету, повинен бачити взірець, ідеал, до якого прагну” [5, 85].

Досвід прогностичної діяльності А.С. Макаренка є свідченням взаємозв’язку окремих елементів соціально-педагогічної технології (мети, що визначає зміст соціально-педагогічної діяльності, методів її реалізації та форм організації). Зазначимо, що у роботі з кожним вихованцем А.С. Макаренко намагався спрогнозувати перспективи його індивідуального розвитку в процесі виховання і, спираючись на дані „прогнозу”, скеровував зусилля власної виховної роботи на формування конкретної особистості. Саме на даних прогностичної діяльності заснована методика „паралельної педагогічної дії” А.С. Макаренка, сутність якої полягає в опосередкованому впливі вихователя на особистість вихованця за допомогою первинного колективу, до складу якого цей вихованець входить [4, 51].

Засади прогностичної діяльності, визначені А.С. Макаренком, є досить цінними для сучасників, оскільки прогнозування можливого соціального розвитку особистості й визначення завдань соціально-педагогічної допомоги потребує наявності у фахівця значного професійного досвіду, ґрунтовних психолого-педагогічних знань, розвинутої педагогічної інтуіції тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Резюмуючи висловлене, підкреслимо, що в основу педагогічної теорії А.С. Макаренка закладена ідея створення виховного соціального середовища.

У теоретичному доробку та практичній діяльності педагога знайшли відображення різноманітні соціально-педагогічні технології роботи як з окремою особистістю, так і з групами осіб. Так, серед виховних технологій, розроблених А.С. Макаренком, можна виокремити: формування і розвиток колективу; управління виховною роллю колективу;

прогнозування перспектив формування і розвитку особистості вихованця та забезпечення найбільш оптимальних умов для цього; прогнозування перспектив розвитку і виховання кожного члена колективу й управління процесом досягнення результату прогнозування.

Утілення науково-теоретичної спадщини А.С. Макаренка в життя не обмежується часовими рамками її створення, тобто 20 – 30 рр. XX століття. Так, визначена А.С. Макаренком ресоціалізаційна функція колективу (завдяки організованій системі гуманізованих міжособистісних відносин) активно застосовується у сфері вітчизняної соціально-превентивної практики, соціально-педагогічної реабілітації та психолого-педагогічної корекції.

Надзвичайно актуальними для сьогоднішньої практики соціально-педагогічної діяльності (з огляду на необхідність розробки ефективних технологій регулювання та корекції відносин особистості та суспільства; дослідження закономірностей і перспектив соціально-педагогічної взаємодії особистості та середовища) є врахування ідей виховної концепції А.С. Макаренка, а саме:

- установлення діалектичних взаємозв’язків між різними елементами соціально-виховної системи (між метою, методами, засобами, об’єктами, суб’єктами);
- дотримання системності у виборі та застосуванні методів і засобів виховного впливу;
- ставлення до вихованців не лише як до об’єктів виховного впливу, але й як до суб’єктів соціально-виховної взаємодії;
- залучення особистості до різних видів навчальної, трудової, творчої, управлінської, громадської діяльності;
- урахування впливу різних соціальних чинників (соціального середовища, суспільних інститутів, сім’ї) на формування особистості.

Таким чином, проведений нами аналіз провідних компонентів педагогічної концепції А.С. Макаренка дозволив визначити її складові, що є вагомими для розвитку сучасної практики соціально-педагогічної роботи в контексті застосування технологічного підходу.

По-перше, теоретичний концепт, що включає в себе теорію розвитку дитячого колективу, на принципі виховного впливу якого в основному базується педагогічна парадигма А.С. Макаренка.

По-друге, методологічний концепт, що охоплює:

- методичні прийоми впливу на вихованця через колектив (так звана „педагогіка паралельної дії”);
- умови розвитку дитячого колективу („закон руху вперед”, „система перспективних ліній”);
- організацію діяльності об’єкта виховання, за якої він усвідомлює себе як особистість, виявляє і розкриває свої можливості, творчі здібності, виступає активним учасником різних видів діяльності;
- методику виховання особистості шляхом засвоєння нею існуючих у цінностей культури, що існують у суспільстві;
- шляхи формування і методику використання виховних можливостей колективу;
- практику застосування окремих методів виховання, зокрема таких, як вимога, перспектива, суспільна думка й ін.

По-третє, *технологічний концепт*, який складається з розробленої та апробованої методики колективного виховання, а також технології її втілення, що дозволяють використовувати педагогічну спадщину видатного педагога у сучасних умовах, у процесі визначення змісту підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зязюн І. Сторінками книги „Это принадлежит вечности...” // Завуч. – 2003. – № 3. – С. 6 – 7.
2. Макаренко А.С. Воспитание гражданина / Сост. Р.М. Бескина, М.Д. Виноградова. – М.: Просвещение, 1988. – 304 с.
3. Макаренко А.С. Методы воспитания // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 16 – 27.
4. Методика и технологии работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б.Н. Алмазов, М.А. Беляева, Н.Н. Бессонова и др.; Под ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева. – М.: Академия, 2002. – 192 с.
5. Морозов В. Предупреждение экстремизма в подростковой среде средствами воспитательной педагогики А.С. Макаренка // Социальная педагогика. – 2005. – № 4. – С. 84 – 90.
6. Соціальна педагогіка: теорія і технології: Підручник / За ред. І.Д. Звєрєвої. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.
7. Фролов А.А. Концепція педагогіки А. Макаренка // Педагогіка. – 1998. – № 1. – С. 95 – 102.
8. Харченко С.Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика: Монографія. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 320 с.

9. Шахрай В.М. Технології соціальної роботи: Навч. посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 464 с.
10. Ярмаченко М. Педагогічна відвага // Завуч. – 2003. – № 3. – С. 1.

УДК 37.013.42

Т.В. Троянова
Інститут педагогічної освіти
МДУ імені В.О. Сухомлинського

СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я

У статті розглядається проблема ранньої соціальної реабілітації дітей дошкільного віку з обмеженими можливостями здоров'я, їх соціалізації в умовах взаємодії батьків і центру ранньої соціальної реабілітації.

This article is dedicated to a problem of early social rehabilitation of preschool age children with special health needs and to their socialization in terms of their parents' cooperation with an early social rehabilitation centre.

Постановка проблеми. Пошук оптимальних шляхів для виховання толерантного ставлення суспільства до осіб з обмеженими можливостями є одним з першочергових завдань педагогічної науки та об'єктом міждисциплінарного дослідження.

Спільна діяльність молодого покоління з фахівцями соціально-педагогічної роботи, передача їхніх знань, досвіду дозволяє дітям оволодівати навичками соціально активної особистості. Сучасне управління соціалізацією дітей має на меті залучити їх до ухвалення рішень щодо проблем власного життя і діяльності, стимулювати реалізацію їхніх покликань, здібностей, ініціативи і творчості.

Видатний педагог А. Макаренко всім своїм життям, теоретичною та літературною спадщиною довів незаперечну роль впливу суспільства, навколишнього середовища, колективу на формування особистості, її соціалізацію, на розвиток її моральних якостей. А. Макаренко все життя присвятив роботі з дітьми, які внаслідок соціальних потрясінь потребували саме соціальної реабілітації. Розуміючи цінність дитинства у формуванні особистості, педагог відзначав важливість процесу виховання дітей як одного з головних завдань, яким повинно опікуватись суспільство. "Виховання дітей – найважливіша галузь нашого життя. Наші діти – це

майбутні громадяни нашої країни і громадяни світу. Вони творитимуть історію" [4, 357].

Аналіз публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Соціалізація – це двосторонній взаємообумовлений процес взаємодії людини і соціального середовища, який передбачає її включення в систему суспільних відносин як шляхом засвоєння соціального досвіду, так і самостійного відтворення, під час яких формується унікальна особистість.

Дуже важливу думку висловлює А. Капська: "…у процесі вивчення соціалізації молодого покоління варто враховувати, що зростає власна активність особистості, самостійність щодо вибору соціальних цінностей, середовища, якому віддається перевага, види діяльності, що відіграє в сукупності істотну роль у процесі соціалізації" [8, 9]. Стосовно дітей з особливими потребами: "Провідним компонентом соціальної роботи з цією категорією дітей є формування індивідуальності, її соціалізація з урахуванням потенційних можливостей і потреб кожної дитини" [8, 215].

Проблемі соціалізації дітей з особливими потребами присвячені праці вчених А. Капської, Л. Акатова, А. Мудрика, Я. Коломенського, Т. Єгорової, О. Родькіної, Д. Зайцева, О. Зайцевої, О. Белінської, А. Панової, Т. Аргунової, Л. Грачова. Тему участі сім'ї дитини з особливими потребами в реабілітаційному процесі розглядають Л. Акатов, А. Мудрик, Т. Єгорова, О. Родькіна, Д. Зайцев, О. Зайцева, Н. Дементьєва, Г. Багаєва, Т. Ісаєва, М. Ліборокіна, Л. Грачов, В. Ляшенко та ін.

Здійснений теоретичний аналіз літературних джерел підтвердив актуальність проблеми соціалізації дітей з особливими можливостями здоров'я, необхідність урахування специфіки впливу різних інституцій на їхній соціальний розвиток.

Цінними, на наш погляд, є ідеї А. Макаренка щодо виховання особистості в колективі і через колектив. Брак спілкування та соціального досвіду уповільнює розвиток дитини з обмеженими можливостями здоров'я, до фізичних та інтелектуальних обмежень додає соціальні обмеження, які, у свою чергу, призводять до незворотних процесів, руйнують психіку дитини, роблять її недовірливою, замкнутою або просто наляканою. Рання соціальна реабілітація виводить дитину із самотності,

залучає її до колективу, до цілеспрямованої, розвивальної діяльності, залишаючи вплив сімейного, біологічно близького, емоційно позитивного оточення.

Метою статті є: на основі узагальненого теоретичного матеріалу показати особливості соціалізації дитини дошкільного віку з обмеженими можливостями здоров'я в умовах взаємодії сім'ї та центру ранньої соціальної реабілітації.

Виклад основного матеріалу. Нині діюча система суспільного захисту майбутніх поколінь, сучасні соціальні інститути неспроможні докорінно вплинути на покращання ситуації зростаючої дитячої інвалідності. Прикладом є існуючий інститут спеціалізованих інтернатних установ, який не може самостійно вирішувати проблему соціалізації дітей з обмеженими можливостями. З цього приводу Л. Акатов зауважує: "…Існує більш ефективний шлях компенсації дефекту. Така можливість виникає тоді, коли акцент у роботі з дитиною ставиться не на дефект як такий, а на вияв і розвиток її особистісних якостей і здібностей, а "компенсація дефекту" у такій ситуації стає ніби побічним результатом. Одним із напрямків такої роботи є соціальна реабілітація, яка набуває все більшого значення в сучасному суспільстві. Її основне завдання – відновлення соціального статусу дитини і залучення її до системи суспільних відносин" [1, 14]. Рання соціальна реабілітація дітей з обмеженими можливостями здоров'я – це початок реабілітаційної системи взагалі.

Система ранньої соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями здоров'я вже протягом десяти років успішно впроваджується в Миколаївському центрі ранньої соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями «Надія». За наказом Міністерства праці та соціальної політики України № 44 на базі Центру "Надія" у 2002 році створено Державний комплекс ранньої соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями.

В. Ляшенко розглядає цей комплекс як доступну, гуманну та економічно доцільну систему, яка, відповідно до Концепції, отримала право на існування. Доступність цієї системи, як наголошує вчений, підтверджується тим, що кожна дитина з обмеженими можливостями та її

сім'я може безкоштовно і за місцем проживання отримати своєчасну, кваліфіковану, різнорівневу, довгострокову допомогу фахівців з соціальної реабілітації. Центр забезпечує подолання інтелектуальних, фізичних та психологічних вад дітей з обмеженими можливостями шляхом проведення систематичних довготривалих кореційно відновлювальних реабілітаційних заходів за індивідуальними планами. До цього процесу залучаються вчителі-реабілітологи, психологи, логопеди, спеціалісти з фізичної реабілітації, батьки.

Ми будуємо своє дослідження на гуманістичних засадах системи, ставлячи за мету: розкрити сутність, зміст та необхідність ранньої соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями здоров'я, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність педагогічних умов соціалізації зазначеної категорії дітей у процесі взаємодії сім'ї та Центру ранньої соціальної реабілітації.

Відповідно до мети дослідження визначено такі завдання:

- дослідити вплив реабілітаційного процесу на соціалізацію дітей з обмеженими можливостями інвалідів, якщо хворі діти залишаються в сім'ї, зі своєю родиною, у звичних умовах;

- визначити критерії, показники та рівні соціалізації дітей з обмеженими можливостями, не відриваючи їх від біологічно-рідного і психологічно знайомого оточення;

- обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови, що сприяють соціалізації дітей з обмеженими можливостями у процесі взаємодії сім'ї та Центру ранньої соціальної реабілітації.

Дитину не можна розглядати окремо, без урахування її найближчого оточення, без сім'ї. Сім'я значно впливає на формування фізичного, психічного та соціального досвіду.

Щоденно до Центру дитина приходить із сім'ї і щоденно туди повертається. Саме в сім'ї, у біологічно близькому та психологічно-позитивному оточенні почалось і продовжується її життя. Сім'ї найбільше впливають на своїх дітей, і він значно посилюється, якщо діти мають сталі психофізичні вади і підвищену залежність від дорослих. Батьки є першими спостерігачами, вихователями, помічниками і першим соціальним досвідом дитини. Чим меншими за віком є діти, чим складніші їхні вади, –

тим більше вони залежать від сім'ї. Адже сім'я надає їм матеріальні блага, психологічний та інтелектуальний розвиток, фізичне благополуччя, перші знання, вміння та навички. Залучення сім'ї до реалізації реабілітаційних програм є процесом взаємозбагачення [2].

Анкетування підтверджує, що батьки, співпрацюючи зі спеціалістами Центру, опановують методику виконання реабілітаційних прийомів і, згідно із завданнями вчителів-реабілітологів та їх асистентів, продовжують реабілітаційний процес і за межами Центру.

Для ранньої соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями здоров'я особливо значущим є досвід А. Макаренка щодо організації життя дитини в сімейному оточенні, першому соціальному інституті, з яким стикається дитина. Господарська діяльність сім'ї, колективізм, чесність, щире ставлення до людей і речей, дбайливість, бережливість, відповідальність, здібність до орієнтування, вміння охоплювати увагою цілу групу речей і питань – ось складові першого соціального досвіду, напрямки, жодним з яких не можна нехтувати в сімейному вихованні [4].

Багато порад А. Макаренко висловлює батькам, які виховують своїх дітей. "Не потрібно розраховувати на велику витрату часу, необхідно уміти керувати дитиною, а не оберігати її від життя" [4, 363].

У наукових працях М. Галагузової, А. Капської, Б. Алмазова, М. Бєляєвої, Н. Бесонової, Ю. Василькової, Т. Василькової окреслюються питання, пов'язані з технологією роботи соціального педагога із сім'єю.

"Робота із соціальної реабілітації проводиться як з кожним членом сім'ї індивідуально, так і з усією сім'єю та їх родичами. Основна мета такої роботи – виведення членів сім'ї зі стресового стану, надання соціально-медичної, соціально-правової допомоги, відновлення честі, гідності, права і свободи членів сім'ї" [8, 208].

Вивчення соціально-психологічного стану сім'ї є необхідною умовою для організації роботи з нею. Серед спеціалістів загальновизнаним уважається, що найбільш гострими є переживання батьків у перший період після народження дитини. Внутрішні настанови та позиції батьків впливають на психологічну атмосферу в родині, отже, спеціалісту важливо знати, що відчуває кожен з батьків з приводу постановки дитині діагнозу.

Практичний досвід багатьох дослідників свідчить, що родини, які отримують допомогу, легше долають кризові стани. Орієнтуючись на дані дослідження соціально-психологічного стану сім'ї, соціальний педагог має можливість складання оптимальної програми реабілітації родини з урахуванням її актуальних проблем та інтересів [5].

Пошуки необхідних технологій соціальної роботи з дітьми з особливими потребами та молодими інвалідами виявили одну з них, найбільш важливу і потрібну – стимулювання само- і взаємопідтримуючої діяльності батьків цієї категорії дітей і молодих інвалідів шляхом організації роботи з громадськими організаціями і неформальними об'єднаннями батьків, самих молодих інвалідів та засобами волонтерської допомоги.

Щодо технологій волонтерської допомоги, слід зазначити: з одного боку діти з особливими потребами навчаються приймати допомогу від сторонніх людей, а з другого – у процесі взаємодії з волонтером (а це, зазвичай, активні, доброзичливі, співчутливі діти) відбувається взаємообмін інформацією, думками, поглядами, почуттями. Завдяки активній взаємодії і спілкуванню з волонтерами діти мають ширший доступ до надбань культури, інформації, довкілля, що загалом сприяє їхній соціалізації [8].

Питанням допомоги дітям з особливими потребами, ранньої корекції психофізичних вад, соціалізації засобами ігрової діяльності приділяють увагу науковці В. Золотоверх, В. Ковальчук, В. Ляшенко, О. Карабакова, А. Катаєва, О. Стрельцова, В. Грицак, Л. Мотрич, Д. Соколов, Г. Лендрет, Н. Соколов та ін.

Розглядаючи доробок вище названих науковців і практиків, необхідно зазначити, що гра має виняткове значення для психічного, соціального розвитку дитини і є провідною діяльністю в дошкільному віці. У грі діти виконують ролі дорослих, відтворюючи в ігрових умовах доросле життя, працю та відносини. Через гру дошкільники задовольняють свої потреби у спілкуванні з дорослими, у суспільному житті з ними [7].

Першими дорослими, з якими зіштовхується дитина, є її батьки. Тому саме батьки є першими постійними партнерами у грі. Гра, як

головний чинник соціалізації дитини, посідає провідне місце в реабілітаційному процесі і впливає на всі напрямки її розвитку.

“Подолання проблем дитини у процесі гри – одне з головних завдань ігрової діяльності. Бажано, щоб у доборі ігор брав участь спеціаліст. Під час складання індивідуального сімейного плану, під час добору ігрового матеріалу, іграшок та ігор бере участь уся команда: вчитель-реабілітолог, психолог, невропатолог, спеціаліст з фізичної реабілітації, сама дитина, батьки. Тільки в такому складі, поспостерігавши за дитиною, точно з’ясувавши її проблеми, окресливши ближні та дальні цілі, можна планувати продуктивну діяльність, її реабілітацію” [2, 140].

Педагогічна концепція А.С. Макаренка також надає грі великого значення в житті дитини. “Якою є дитина у грі, такою багато в чому вона буде в роботі, коли підросте. Тому виховання майбутнього діяча відбувається перш за все у грі” [4, 378]. Батьки завжди “...повинні давати можливість самодіяльності і правильному розвитку її здібностей, не відмовляючи водночас у допомозі їй у складних випадках” [4, 385].

Програма розвитку соціальної впевненості у дошкільників, яку пропонують О. Пріма, Л. Філіппова, І. Кольцова [6], реалізується через ігрову діяльність дітей, створення комфортного психологічного клімату і приємного предметно-просторового середовища, спрямована на зміцнення впевненості дитини в собі через розуміння нею особистих властивостей і можливостей у спілкуванні з однолітками.

Методологічною засадою програми є концепція інтегральної соціальної сутності людини і теорія соціалізації. Визначальною формою соціалізації, як зазначають автори програми, є ідентифікація, яка є основою двох інших форм соціалізації – індивідуалізації і персоналізації. Сутність індивідуалізації полягає у способах виявлення і набуття індивідом його соціальної неповторності, що приводить до виникнення індивідуального стилю діяльності. Персоналізація виявляє здібність людини користуватися різноманіттям створеного нею світу речей для саморозвитку і ствердження власної самобутності.

Висновки. Виходячи з аналізу поглядів науковців, можна зробити висновок: лише тоді, коли батьки, вчителі і фахівці працюють разом, можна сподіватися на успіх у складній справі адаптації до звичайного

життя дитини з особливими потребами. Досвід успішної колективної роботи з дитиною з обмеженими можливостями у перші роки її життя надихає багатьох батьків на подальші зусилля, і вони продовжують цю справу протягом усього життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. – М.: Владос, 2004. – 363 с.
2. Ляшенко В.І. Формування життєвої компетентності дітей-інвалідів у центрах ранньої соціальної реабілітації: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. – Херсон, 2004. – 264 с.
3. Макаренко А.С. Игра. Соч.: в 3 т.– К.: Радянська школа, 1984. – Т. 3. – 576 с.
4. Макаренко А.С. Общие условия семейного воспитания. Соч.: В 3 т. – К.: Радянська школа, 1984. – Т. 3. – 576 с.
5. Методика и технологии работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева. – М.: Академия, 2004. – 192 с.
6. Прима Е.В., Филиппова Л.В., Кольцова И.Н. и др. Развитие социальной уверенности у дошкольников. – М.: Владос, 2003. – 224 с.
7. Северина С. Роль гри в дошкільному дитинстві // Психолог. – 2005. – № 9 (153). – С. 7 – 10.
8. Соціальна педагогіка /За ред. А. Капської. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ПЕДАГОГІЧНИМ ЗАКЛАДОМ В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ А.С. МАКАРЕНКА І В СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

А.В. Губа
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

У статті розглядаються основні технологічні аспекти формування управлінської культури майбутнього менеджера освіти й подано характеристику їх сутності.

In the article the technological aspects of administrative culture formation of a future educational manager are described and their nature is characterized.

Формування і розвиток освітнього менеджменту як складової сучасної педагогічної культури означає передусім орієнтацію на розробку власної національної концепції освіти, яка б включала чітку стратегію і тактику її реалізації. Розробка такої концепції освіти як основи освітнього менеджменту передбачає наявність високого рівня управлінської культури. Складовими такої культури є адекватне розуміння вимог нових освітніх методик, формування системи підготовки майбутніх менеджерів освіти, яка б відповідала міжнародним стандартам. Зробити це без концептуального осмислення вказаної вище системи неможливо. Тому розгляд технологічних аспектів формування управлінської культури майбутніх менеджерів освіти є важливою науковою та практичною проблемою.

Відповідно до вимог до сучасного працівника освіти важливе місце у структурі його професійно-педагогічної підготовки повинна займати управлінська культура. Оволодіння основами освітнього менеджменту сприятиме успішному розв’язанню майбутнім учителем багатьох проблем навчання та виховання, розвитку вмінь саморегуляції, раціональному використанню часу, кваліфікованій переробці та застосуванню інформації, здійсненню інноваційної професійно-педагогічної діяльності.

Питання управлінської культури стали предметом дослідження в наукових працях Б. Андрушківа, Л. Карамушки, С. Королюка, О. Мармази,

Л. Столяренка й інших учених, в яких окреслено загальні підходи до визначення поняття «управлінська культура», розкрито її сутність і визначено основні її складові [1; 5; 7; 8; 10].

Однак комплексне вивчення технологічних аспектів формування управлінської культури майбутнього менеджера освіти не набуло достатнього висвітлення. Тому *метою* статті є спроба висвітлити основні технологічні аспекти формування управлінської культури майбутнього менеджера освіти й дати характеристику їх сутності.

Технологічні аспекти розробленої нами системи формування управлінської культури майбутніх менеджерів освіти передбачають розробку й апробацію взаємозалежних і взаємозумовлених організаційних, науково-методичних і навчальних заходів і процедур, до яких ми відносимо такі:

1. Проективні:

- формування конкретних цілей навчально-виховного процесу з урахуванням вимог, що зумовлюються особливостями професійної діяльності вчителя як менеджера освіти;
- планування навчального курсу й інших заходів з урахуванням поставлених цілей;
- передбачення можливих ускладнень і відхилень у студентів упроцесі професійної підготовки та шляхів їх подолання.

2. Конструктивні:

- відбір матеріалу для навчальних занять і виховних заходів з урахуванням поставлених цілей та індивідуальних особливостей і можливостей студентів;
- розробка системи завдань відповідно до поставлених цілей;
- вибір раціональної структури занять;
- планування змісту занять з урахуванням міжпредметних зв’язків;
- розробка завдань для самостійної роботи;
- вибір системи оцінки і контролю досягнень студентів.

3. Організаційно-дидактичні:

- організація активних форм навчання: дискусій, ділових і рольових ігор, управлінських ігор, вирішення проблемних ситуацій, тренінгів тощо;

- використання найбільш адекватних методів навчання;
- організація самостійного вивчення навчальних дисциплін і спецкурсів;
- використання сучасних технічних засобів навчання.

4. Соціально-психологічні:

- стимулювання навчально-пізнавальної та позааудиторної діяльності у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти;
- забезпечення свідомої дисципліни;
- саморегуляція своїх психічних станів.

5. Науково-методичні:

- використання методик науково-педагогічного дослідження, способів спілкування й оформлення результатів;
- формування методологічної культури;
- аналіз діяльності викладачів і вчителів (під час педагогічної практики) на основі досягнень психолого-педагогічної теорії, освітнього менеджменту та педагогічної інноватики.

6. Інформаційно-комп'ютерні:

- розробка навчальних комп'ютерних програм;
- обробка результатів психолого-педагогічних вимірів за допомогою комп'ютера;
- створення банку інноваційних технологій у сфері освітнього менеджменту.

Ми визнаємо, що існує величезна різниця між знанням того, як вирішувати проблему, і вміннями та прагненням її вирішувати. Менеджер освітнього процесу повинен навчитися вирішувати проблеми. У зв'язку з цим навчання повинно стати активним, під час суб'єкт навчання стає творцем знань, рішень, інформації. Контроль викладача слід замінити самоконтролем, здійсненням студентами самоменеджменту [111].

В умовах переходу вищої педагогічної освіти до навчальних технологій, які передбачаються приєднанням України до Болонської конвенції, значно збільшується обсяг самостійної роботи студентів, тому важливими стратегічними якостями стають уміння сприймати, розшифровувати і передавати інформацію, яка має тенденцію до

лавиноподібного зростання. З огляду на це, у процесі формування управлінської культури майбутніх менеджерів освіти слід звернути особливу увагу на засвоєння нових методик взаємодії з інформацією, зокрема її відбір, структурування, адекватне сприйняття і передача.

На думку Л. Столяренко [10], психологічну форму успішного навчання можна охарактеризувати як М + 4П, де М – мотивація, тобто збуджувальні сили, що стимулюють рух (студента) до мети навчання (зовнішні та внутрішні); 1П – прийом і пошук інформації; 2П – усвідомлення інформації; 3П – запам'ятовування інформації; 4П – застосування на практиці. Виходячи з цього, велике значення для майбутнього менеджера освіти набуває вміння ефективно працювати з новою інформацією: мотивувати отримання її учнями, активізувати її подачу, регулювати процес передачі інформації, контролювати якість цієї передачі.

Для забезпечення технологічних аспектів формування управлінської культури менеджера освіти у процесі професійної підготовки ми широко використовували метод моделювання, який дозволив подати всі етапи багаторівневої педагогічної освіти крізь призму формування у студентів управлінської культури. Модель формування управлінської культури повинна врахувати фактори розвитку всіх його структурних компонентів, роль «педагогічного середовища» і зовнішніх впливів.

У науковій літературі під моделлю розуміють:

- будь-який образ (уявний чи умовний: зображення, опис, схема, графік, план, карта тощо) будь-якого об'єкта, процесу чи явища («оригіналу» даної моделі), що використовується як його «замінювач» [13, 328];
- уявно подану чи матеріально реалізовану систему, яка, відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінювати його так, що її вивчення надає нам нову інформацію про об'єкт [13, 263].

Уважаємо, що буде правомірним визначити *модель* як спеціально спроектований об'єкт, адекватний меті дослідження, що має необхідний ступінь подібності до вихідного.

Є різні класифікації моделей. Найчастіше основою для класифікації моделей є вид мови, якою вони формулюються. Природна мова дозволяє

побудувати змістовні моделі (описову, пояснювальну, пророкувальну, логіко-семантичну, структурно-функціональну, причинно-наслідкову). Формальні моделі втілюються за допомогою однієї чи кількох формальних мов.

Скориставшись методом моделювання, нами були розроблені технологічні картки формування управлінської культури майбутніх менеджерів освіти (табл. 1 і 2), які були використані у процесі реалізації системи підготовки майбутніх менеджерів освіти.

У теорії та методиці професійної освіти накопичений значний арсенал активних та інтерактивних методів, технологій, методик підготовки майбутнього менеджера освіти. Проаналізуємо ті з них, що, на наш погляд, є найбільш доцільними для використання у системі формування їх управлінської культури.

До найбільш ефективних методів підготовки майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності відносимо: метод створення проблемних ситуацій, тренінги, бесіди, дискусії, диспути, конференції, рефлексивно-інноваційні методи тощо.

У сучасній практиці педагогічних вищих навчальних закладів широко використовуються різноманітні *дидактичні ігри* (ділові, рольові (імітаційні), організаційно-діяльнісні), що, як ми вважаємо, є цілком виправданим, оскільки вони дозволяють найбільшою мірою відтворити ситуації творчого професійного пошуку.

У світовій педагогіці виділяють поняття, що тісно пов’язані з використанням гри в навчальних цілях: «моделювання», «імітація», «змагання». Однією з функцій ігрового моделювання є пошук самостійного вирішення певного професійного завдання. В умовах ігрового моделювання відбувається перехід навчально-виховної діяльності в навчально-виховну діяльність творчого характеру, оскільки створені умови сприяють використанню потенційних можливостей майбутніх менеджерів освіти, їх творчих здібностей. Ігрове моделювання дозволяє позбавитися педагогічних стереотипів, шаблонів, що особливо важливо в розвитку здатності майбутнього менеджера освіти до впровадження нововведень.

Таблиця 1

ТЕХНОЛОГІЧНА КАРТКА
формування управлінської культури майбутнього менеджера освіти (1 – 3 курс)

ЗАГАЛЬНОМЕТОДОЛОГІЧНІ

Гуманізації	Основ освітнього ме-	Системності	Компетентності	Рефлексивності

ПРИНЦИПИ	**ДИДАКТИЧНІ** Взаємозв'язку мотиву, що визначає потребу в удосконаленні себе і своєї діяльності, з потребою оволодіти педагогічною культурою. Співтворчості в суб'єкт-суб'єктному педагогічному процесі. Самоконтролю і самокорекції у процесі професійного становлення. Взаємозв'язку рівня розвитку професійної компетентності та мотиваційно-ціннісного й особистісного компонента управлінської культури. Сприятливого освітнього середовища в університеті на засадах гуманізму і демократії.
ЗАВДАННЯ	Формування і поглиблення професійно-педагогічного інтересу. Формування професійної спрямованості. Формування широких інтересів, відкритості до середовища і до педагогічного спілкування. Розвиток позитивної «Я-концепції». Розвиток менеджерських здібностей, лідерських якостей.
ЗМІСТ	Загальні психолого-педагогічні знання. Знання та вміння з основ педагогічного менеджменту. Знання та вміння професійного самовиховання і самоменеджменту.
ТЕХНОЛОГІЇ	Тренінги особистісного зростання, самопізнання і спілкування. Методики активного навчання. Проблемно-пошукове навчання. Особистісно орієнтовані технології навчання та виховання.
РІВЕНЬ	РЕПРОДУКТИВНИЙ: прагнення до здійснення інновацій, задоволеність педагогічною діяльністю, елементи пошуку під час вирішення педагогічних ситуацій, усвідомлення необхідності самовдосконалення.

Таблиця 2

ТЕХНОЛОГІЧНА КАРТКА
формування управлінської культури майбутніх менеджерів освіти
(4 – 5 курси)

ЗАВДАННЯ	Удосконалення технології суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі. Збагачення морально-духовної культури. Формування потреби в опануванні та засвоєнні технологій освітнього менеджменту. Розвиток педагогічної емпатії, рефлексії, лідерських якостей. Професійне самовдосконалення на основі самоменеджменту.
ЗМІСТ	Засвоєння технологій педагогічного менеджменту. Планування етапів управлінської діяльності, аналіз і прогнозування розвитку навчально-виховного процесу. Оволодіння технологією ухвалення управлінських рішень. Використання отриманих знань і вмінь управлінської діяльності в реальному навчально-виховному процесі під час педагогічної практики, здійснення корекції, відстеження результатів експериментальної роботи.
ТЕХНОЛОГІЇ	Організаційно-діяльнісні ігри. Рефлексивно-інноваційний практикум. Методики активного навчання. Проблемно-пошукові методи навчання. Особистісно орієнтовані технології навчання та виховання. Тренінги самопізнання та спілкування.
РІВЕНЬ	ЕВРИСТИЧНИЙ: стійкий інтерес до професійної діяльності, творче опанування основ освітнього менеджменту, сформованість лідерських якостей.

У методиці організації та проведення гри як методу формування управлінської культури майбутнього менеджера освіти, виходячи з її

структури, можна виділити чотири етапи:

1. Орієнтаційно-концептуальний – визначення загального призначення гри, її мети, завдань, основної ідеї (концепції), ступеня співвідношення між реальним прототипом ситуації та її ігровим відображенням; продумування можливих напрямків використання і модифікації гри, визначення контингенту учасників.

2. Організаційно-підготовчий – підготовка сценарію, ігрових завдань, правил, ролей, процедур. Саме детальна розробка ігрового задуму або сценарію є найбільш суттєвою для проведення гри, адже сценарій – це організаційна й сюжетна схема гри, загальний план, згідно з яким проводиться гра. Сюди належать такі розділи: опис ігрової обстановки, атрибути гри, розробка репертуару ігрових дій, характеристика організації гри, створення методичних вказівок для учасників гри, визначення критеріїв оцінки її успішності й ефективності.

3. Діяльнісно-управлінський (безпосереднє проведення гри) – на цьому етапі здійснюється управління діяльністю учасників гри, організуються та фіксуються ігрові дії, відбувається їх коригування тощо.

4. Підсумковий – обговорення результатів гри, у процесі якого подається описовий огляд-характеристика «подій» гри та їх сприйняття учасниками.

Таким чином, підготовка вчителя, здатного виконувати функції менеджера освіти, працювати в нових умовах, вимагає зміни характеру організації всього навчально-виховного процесу, широкого використання науково-методичних і навчальних заходів, ефективних методів підготовки майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності (метод створення проблемних ситуацій, тренінги, бесіди, дискусії, дидактичні ігри, рефлексивно-інноваційні методи тощо).

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрушків Б.М., Кузьмін О.Є. Основи менеджменту. – Львів: Світ, 1995. – 296 с.
2. Гаєвський Б.А. Основи науки управління: Навч. посібник. – К.: МАУП, 1997. – 112 с.
3. Дмитренко Г.А. Стратегический менеджмент в системе образования. – К.: МАУП, 1999. – 176 с.
4. Єльникова Г.В. Управлінська компетентність. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
5. Королюк С.В. Управлінська культура керівника ЗНЗ: Лекції з курсу «Освітній менеджмент та самоменеджмент керівника». – Полтава: ПОІППО, 2003. – 108 с.

6. Крижко В.В. Теорія та практика менеджменту в освіті. – Запоріжжя: Просвіта, 2003. – 272 с.
7. Мармаза О.І. Менеджмент в освіті: секрети успішного управління. – Х.: Основа, 2005. – 176 с.
8. Освітній менеджмент: Навчальний посібник / За ред Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с.
9. Побірченко Н. Інноваційні підходи до підготовки майбутніх учителів у контексті реформування системи вищої педагогічної освіти // Рідна школа. – 2003. – № 3. – С. 3 – 5.
10. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 733 с.
11. Технологии решения частных педагогических задач: (Монография) / Под ред. В.А. Пятина. – Астрахань: Изд-во Астраханского гос. пед. ун-та, 1999. – 459 с.
12. Туленков М.В. Вступ до теорії та практики менеджменту: Навч. посібник. – К.: МАУП, 1994. – 136 с.
13. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2002. – 576 с.
14. Хміль Ф.І. Основи менеджменту: Підручник. – К.: Академвидав, 2003. – 608 с.

УДК 371. 11(477)

В.В. Гуменюк
Хмельницький ОІППО

УПРАВЛІННЯ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЮ РОБОТОЮ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ НА АДАПТИВНИХ ЗАСАДАХ

У статті розглядаються питання застосування принципових засад теорії і технології адаптивного управління щодо організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами в загальноосвітньому навчальному закладі. Пропонується адаптивна модель управління науково-методичною роботою педагогів.

The main focus is on the theoretical principles and techniques of the adaptive management of the scientific methodological work with teachers of secondary schools. The adaptive model of the management of scientific methodological work of teachers is proposed.

Постановка проблеми. Визнання педагога ключовою фігурою оновлення освіти примушує серйозно замислитись над тими аспектами її управління, які сприяють піднесенню особистості педагога, його професіоналізму. В умовах інтеграційних і трансформаційних процесів виняткового значення набуває діяльність керівників закладів/установ освіти щодо управління науково-методичною роботою педагогічних кадрів. Головна мета такої цілеспрямованої роботи – надання реальної дієвої допомоги педагогам у розвитку професійної майстерності, активізація їхнього творчого потенціалу, підготовка конкурентноспроможного професіонала, здатного забезпечити якість освіти. Науково-методична робота потребує модернізації її завдань, змісту,

методів, усієї її системи, подолання обмежених підходів до самого розуміння сутності цієї діяльності, врахування в її організації сучасних наукових досягнень.

Спільні для всієї системи освіти проблеми управління науково-методичною роботою стали предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних учених, які створили методологічну основу освітнього менеджменту. Серед них праці Ю.А. Конаржевського, В.І. Маслова, А.М. Мойсеєва, М.М. Поташніка, В.П. Сімонова, П.І. Третьякова, Т.І. Шамової та ін. Різні аспекти управління науково-методичною роботою з керівними і педагогічними кадрами досліджуються В.І. Бондарем, В.В. Гуменюк, Л.С. Даниловою, І.П. Жерносєком, В.С. Пікельною та ін.

Особливості підвищення кваліфікації керівних кадрів та вдосконалення їх професійної майстерності з урахуванням особистісного підходу відображені в публікаціях Л.І. Даниленко, В.В. Олійника, Ю.В. Васильєва, В. Лазарева тощо. Питання адаптивного управління досліджують Г.В. Єльникова, М.С. Каган, В.І. Луговий, А.А. Орлов.

Формулювання мети статті. Системні дослідження проблеми управління науково-методичною роботою педагогічних працівників на адаптивних засадах ще не здійснені. Водночас розвиток теорії адаптивного управління, наукове обґрунтування його технології містить потужні резерви для вдосконалення та ефективного здійснення науково-методичної роботи як на рівні закладу, так і на рівні регіону. Метою статті є обґрунтування адаптивної моделі управління науково-методичною роботою педагогів і на цій основі розробка критеріїв її ефективності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Науково-методична робота з педагогічними кадрами є складовою єдиної системи безперервної освіти педагогічних працівників і розуміється як цілісна, заснована на досягненнях науки, передового досвіду і конкретному аналізі професійних потреб учителів система взаємопов’язаних заходів, дій, засобів, спрямованих на підвищення професійної майстерності кожного педагога, збагачення і розвиток творчого потенціалу кожного педагогічного колективу, а в кінцевому підсумку – на досягнення оптимальних результатів освіти, виховання і розвитку особистості.

Пріоритетними завданнями науково-методичної роботи як структурної ланки післядипломної освіти педагогічних працівників є:

- трансформація наукових ідей у педагогічну практику;
- упровадження сучасних особистісно орієнтованих методів і форм організації освітнього процесу, інформаційних технологій; відновлення пріоритетів виховання;
- системний моніторинг змісту, форм і методів освіти та її результативності;
- науково-методичне забезпечення розвитку освітніх установ і закладів;
- аналіз та розробка сучасних концепцій, навчальних програм, посібників, підручників (включаючи альтернативні), сприяння створенню умов для реалізації варіативної частини навчальних планів, поглибленого вивчення предметів, профільного навчання з урахуванням потреб регіонів;
- вивчення, узагальнення, поширення перспективного педагогічного досвіду, методична інструментовка матеріалів виставок педагогічних ідей і знахідок;
- сприяння соціалізації педагогів і учнів в умовах інформаційного суспільства;
- створення оптимальної системи інформаційного забезпечення та інформаційно-аналітичного обслуговування навчально-виховного процесу та управління ним [1, 4].

Модернізація науково-методичної роботи повинна відбуватися з урахуванням таких факторів:

1. *Здійснення рішучого переходу до системної її побудови*. Для цього необхідне системне бачення і цілей, і завдань, і змісту, і форм її організації.

2. *Відмова від оцінки ефективності за показниками процесу і перехід до критеріїв кінцевого результату, до критеріїв оптимальності.* Це необхідно зробити вже зараз, щоб припинити звіти керівників про методичну діяльність за кількістю, частотою, формою, обсягом заходів.

3. *Неухильне впровадження діагностики утруднень педагогів як основи вибору оптимальної структури, змісту, форм* науково-методичної роботи; недопустимість нав'язування будь-яких тем, форм, структур районними методкабінетами, організаторами науково-методичної роботи.

4. *Використання нових форм активного навчання* (моделювання, тренінг, ділові ігри, аналіз ситуацій тощо), а також модернізація

традиційних форм.

5. *Вибір на науковій основі адаптованих до умов конкретного закладу структур, змісту і форм діяльності.* Цей фактор передбачає, якщо треба, розпуск тих форм роботи, які себе не виправдали, й організацію інших об'єднань, творчих груп на основі спільного інтересу до певної проблеми, психологічної спільності її учасників, на основі компенсаторних можливостей тощо.

6. *Перенесення акценту у змісті роботи на розвиток інтелекту, розширення світогляду,* адже загальна культура особистості є тією основою, на якій і будується будь-яка педагогічна технологія.

7. *Всебічний розвиток науково-методичної діяльності від організаційних форм до самоосвіти, від обов'язкової участі до добровільної за рахунок цілеспрямованої роботи* щодо стимулювання високопрофесійної педагогічної праці.

Одним з ефективних шляхів розв'язання цих проблем є організація науково-методичної роботи на адаптивних засадах. Як зазначає Г.В. Єльникова, адаптивне управління – це процес взаємовпливу, що обумовлює взаємопристосування поведінки суб'єктів діяльності на діа(полі)логічній основі, яка забезпечується спільним визначенням реалістичної мети з наступним поєднанням зусиль і само спрямуванням дій на її досягнення [4, 28].

Метою адаптивного управління є взаємоузгодження дій усіх учасників управлінського процесу для забезпечення природного розвитку їх в усвідомлених межах і напрямі через спрямовану самоорганізацію [4, 28]. Адаптивне управління характеризується змістом, організаційною структурою і технологією. Функціями адаптивного управління є: спільне вироблення реалістичної мети, критеріальне моделювання, кооперація дій і самоспрямування, самомонітиринг процесу та моніторинг результату, прогностичне регулювання. За напрямом взаємовпливу адаптивне управління є одночасно і вертикальним, і горизонтальним, а за взаємодією – субординаційним і розподіленим. Технологія адаптивного управління складається з послідовності дій, методів, засобів і способів щодо його організації та здійснення [4, 50].

Ураховуючи наукові засади адаптивного управління те, що в його основі лежить вироблення варіативних моделей діяльності, ми пропонуємо адаптивну модель управління науково-методичною роботою.

Першим компонентом моделі є люди.

Управління науково-методичною роботою ґрунтується не тільки на функціональних вимогах, але й на особистих потребах, можливостях, орієнтаціях. З позицій людського фактора, науково-методична робота повинна бути мотивованою і стимулюючою, заснованою на знанні можливостей та інтересів її учасників.

З одного боку, її результатом повинно бути якісне покращання відносин між педагогами, всередині кожної групи і між ними, з другого – ступінь професійного зростання вчителів та успішність учнів, тобто їх всебічний особистий розвиток та самореалізація. Виходячи з першого компонента, розробляємо критерії ефективності науково-методичної роботи за трьома напрямами:

- стабілізація та якісне вдосконалення відносин між учасниками навчально-виховного процесу;
- розвиток професійної майстерності педагогів;
- підвищення рівня засвоєння школярами учнівських компетенцій.

Другий компонент – цілі. Фактично стратегічні цілі науково-методичної роботи ми називали, розглядаючи людський фактор. Під час планування науково-методичної роботи на поточний період керівники, виходячи з існуючих проблем, конкретизують загальні цілі. Головне – підкреслити місце і значення цілепокладання в моделюванні науково-методичної роботи. При цьому спробуємо дати відповіді на такі питання. По-перше, яку модель науково-методичної роботи можна визначити доцільною? По-друге, від чого залежить ефективність науково-методичної роботи?

Доцільною, на нашу думку, можна визначити таку систему науково-методичної роботи, ***цілі*** якої виходять з цілей діяльності закладу, ***засоби*** – з принципів діяльності і принципів науково-методичної роботи як конкретного її прояву, а ***результати*** – з цілей науково-методичної роботи. Звертаємо увагу на взаємозв'язок "*цілі – засоби – результат*". Говорячи про засоби, наголошуємо на необхідності під час їх вибору виходити саме

з принципів діяльності, в основі яких, зокрема, мали б лежати принципи адаптивного управління, якими, на думку Г.В. Єльникової, є: пріоритетне визнання розвитку людини (організації) і визначальності природного шляху його здійснення, управління через самоуправління, резонансу, наскрізно-рівневої адаптації і діалогічної узгодженості, мотивації, постійного підвищення компетентності, спрямованої самоорганізації, кооперації, поточного саморегулювання, спільного прогнозування подальшого розвитку за аналізом результату [4, 50].

Щодо ефективності науково-методичної роботи, то вона залежить від якості інформаційного забезпечення, від компетентності організаторів науково-методичної роботи, спрямованості на результати, умілого підбору форм і методів з урахуванням людського фактора.

Отже, оцінка ефективності науково-методичної роботи за її цілями передбачає такі критерії:

- Рівень усвідомлення цілей науково-методичної роботи всіма учасниками цього процесу.

Третій компонент – умови, які визначають її обсяг, широту і спрямованість. До умов, на нашу думку, можна віднести інформаційні, кадрові, матеріальні, часові ресурси.

Здійснюючи науково-методичну роботу, керівники використовують єдині ресурси, які належать усьому закладу як соціально-педагогічній системі, а, отже, так чи інакше впливають на інші напрями її діяльності, перш за все на педагогічний процес. Тому збалансованість загальних ресурсів закладу, заснована на їх раціональному використанні, є важливою турботою керівників у процесі організації науково-методичної роботи.

До групи факторів, які визначають спрямованість та якість науково-методичної роботи, можна віднести компетентність керівників, тип закладу, віддаленість від органів управління освітою, практику взаємовідносин, яка склалась з ними, науково-методичний потенціал педколективу, рівень розвитку учнів тощо. Вибір факторів конкретизується кожною школою.

І ресурси, і фактори науково-методичної роботи повинні бути чітко окреслені і піддані аналізу. це можна зробити за достатнього інформаційного забезпечення.

Такий підхід дозволяє виділити ще такі критерії ефективності науково-методичної роботи:

- Кількість матеріальних, часових, кадрових затрат у зіставленні з отриманим результатом.
- Зменшення впливу факторів, які знижують якість науково-методичної роботи і раціональне використання ресурсів.

Четвертий компонент – методи. Це не раз і назавжди затверджена схема науково-методичної роботи, а окремі напрацювання, які керівники обирають, організовуючи науково-методичну роботу з урахуванням особливостей закладу, рівня підготовленості педагогів. Але ці напрацювання обов'язково приводить до раціонального використання ресурсів і підвищення результативності науково-методичної роботи.

Основним методом здійснення науково-методичної роботи є методи адаптивного управління, а саме взаємоузгодження на основі кооперативної діяльності, яка поєднує процеси управління і самоуправління, цільові функції суб'єктів управлінського процесу.

Взаємоузгодження дій можливе, коли педагог сам формує перелік особистих методичних проблем і їх вирішує з власної ініціативи; педагог визначає свою проблему, професійну потребу в спілкуванні з методистом, колегами і вирішує її спільно з ними; методист організовує науково-методичну роботу, ініціює роботу педагога над певною проблемою, попередньо мотивуючи її необхідність. Потім спрямовує цю роботу і стимулює її.

Отже, ми розглянули принципову адаптивну модель управління науково-методичною роботою, реалізація якої забезпечить досягнення конкретно прогнозованих та узгоджених результатів.

Виходячи з неї, ще раз сформулюємо критерії ефективності науково-методичної роботи:

- Стабілізація та якісне вдосконалення відносин між учасниками навчально-методичної роботи.
- Розвиток професійної майстерності педагогів, їхня фахова конкурентноспроможність.
- Підвищення рівня засвоєння школярами учнівських компетенцій.

- Рівень усвідомлення цілей науково-методичної роботи всіма учасниками цього процесу.
- Кількість матеріальних, часових, кадрових витрат у співвідношенні з отриманим результатом.
- Зменшення впливу факторів, які знижують якість науково-методичної роботи і раціональне використання ресурсів.

Висновки. Модернізація науково-методичної роботи педагогічних працівників шляхом застосування теоретико-технологічних засад адаптивного управління є досить перспективною та ефективною. Використання адаптивної моделі управління сприятиме оптимальному вибору стратегії формування системи науково-методичної роботи з педагогами, високому рівню толерантності та партнерства, який є визначальним у системі підвищення кваліфікації і створює підґрунтя для самореалізації особистості, розвитку творчого потенціалу, актуалізації результатів науково-методичної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуменюк В.В., Наумчук І.А. Науково-методична робота з педагогічними кадрами: Науково-методичний посібник. – Хмельницький, 2005.
2. Даниленко Л.І. Модернізація змісту, форм і методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи: Монографія. – К., 1998.
3. Дмитренко Г.А., Олійник В.В., Ануфрієва О.Л. Цільове управління: вимірювання результативності діяльності педагогів і учнів. – К., 1996.
4. Єльникова Г.В. Основи адаптивного управління: Курс лекцій. – К., 2002.
5. Олійник В.В. Післядипломна педагогічна освіта в Україні в контексті світового розвитку // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2.
6. Пікельна В.С., Удод О.А. Управління школою. – Дніпропетровськ, 1998.

УДК 37.013.74

М.О. Гупал
Сумський державний педагогічний університет

ПРОБЛЕМИ ЕФЕКТИВНОЇ ШКОЛИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А.С. МАКАРЕНКА

У статті розглядається педагогічна спадщина А.С. Макаренка як джерело для розв'язання актуальних проблем сучасної педагогіки, зокрема проблеми ефективної школи.

This article is devoted to consideration of Makarenko's pedagogical heritage as a source of solution the actual problems of modern pedagogics, namely the problems of an effective school.

Постановка проблеми. У часи ствердження України як незалежної демократичної держави набувають важливості нові форми і методи освіти й науки як забезпечення прогресивних начал інтелектуального потенціалу в країні.

Переорієнтація на демократичні цінності, розвиток громадянських інституцій, підвищення духовності суспільства вимагають посилення відповідальності педагогів за рівень інтелектуальних досягнень майбутнього покоління. З огляду на це актуальною стає проблема вивчення досвіду освітніх систем провідних країн Заходу та переосмислення історичного досвіду навчання і виховання педагогів-співвітчизників.

У цьому відношенні особливо важливо звернутися до досвіду роботи А.С. Макаренка в умовах соціальних катаклізмів, його внеску в розробку теорії та практики виховання особистості.

Педагогічну систему А.С. Макаренка цінують сьогодні в усьому світі. Особливий інтерес до спадщини Антона Семеновича проявляють зараз педагоги Німеччини, Японії, США, Великобританії та багатьох інших країн.

Аналіз актуальних досліджень. Загальнотеоретичне обґрунтування проблем ефективної школи знайшло своє відображення в педагогічних, філософських, економічних і соціологічних працях видатних зарубіжних і вітчизняних науковців: П. Мортимора, Д. Хопкінса, Д. Рейнольдза, М. Фуллана, В. Бочарової, Л. Буєвої, Г. Бутенка, В. Максимова, А. Кочетова, А. Сбруєвої й інших.

Метою даного дослідження є спроба розглянути педагогічну спадщину А.С. Макаренка як джерело для розв’язання актуальних проблем сучасної педагогіки, зокрема проблем ефективної школи.

Виклад основного матеріалу. А.С. Макаренко розвивав свої педагогічні ідеї на початку минулого століття, і його педагогічне новаторство органічно впліталося в пошуки сучасної йому світової педагогіки, ставало її складовою.

Педагогіка початку XX ст. була насичена реформаторськими ідеями. В Європі з’являлося поняття «нової школи», «нового виховання», а у США велася експериментальна робота Джона Дьюї. Це були школи, завдання

яких – виховувати ініціативних і всебічно розвинених людей, здатних з часом стати підприємцями, активним діячами в різних сферах державного та громадського життя [9, 3].

Як відомо, освітні цілі повинні збігатися із цілями економічного і

соціального розвитку країни. І в ідеалі освіта повинна бути ефективною, тобто здатною до досягнення своїх цілей; повинна бути й така організація, як школа.

Для визначення у педагогічній спадщині А.С. Макаренка ознак ефективної школи в сучасному розумінні згадаємо основні, загальні виміри цього поняття.

За визначенням англійського науковця П. Мортимора, сюди відносимо:

- позитивне шкільне управління з відповідними цілями й установками;
- позитивна культура навчання;
- загальне бачення мети;
- високі очікування;
- консистентні методи;
- кооперація школи та сім'ї;
- чітко визначені права й обов'язки учнів [3].

Ефективні школи – це продукт здорової організаційної культури, яка черпає міць у єдиному для всіх комплексі поглядів, цінностей і переконань, що є основою для визначення спільних очікувань [7, 328].

Традиційна педагогіка завжди на перший план висувала навчання, а виховання розглядала як щось супровідне. А.С. Макаренко ж виховання поставив на перше місце, а навчання сприймав як складову виховання. Педагог вважав, що завдання школи полягає у вихованні демократичних поглядів і вміння жити за демократичними принципами.

Основоположним принципом педагогічної системи А.С. Макаренка є принцип виховання в колективі, який розглядався як універсальний метод виховання, що є загальним і єдиним, а водночас дає можливість кожній окремій особистості розвивати свої здібності, зберігати свою індивідуальність, іти вперед лініями своїх нахилів [2, 450].

А.С. Макаренко розробив і апробував методику колективного виховання, технологію її втілення. Як відомо, педагог розглядав повноцінний колектив як необхідну умову найбільш повного розвитку особистості. Колектив, за А.С. Макаренком, – це не випадкове зібрання людей, а таке, що об'єднане спільною суспільно-цінною метою, спільною діяльністю щодо досягнення цієї мети, де наявні органи самоуправління та координації й існують відносини відповідальної залежності.

Розглядаючи підходи до колективного виховання А.С. Макаренка у світлі вимог сьогодення, можна зробити висновок, що його вчення про дитячий колектив має багато спільного з сучасним баченням проблем ефективної школи. Відомий англійський педагог-дослідник М. Раттер (автор відомої книги «15 тисяч годин») як і А.С. Макаренко робить спробу встановити зв'язок між різними шкільними досягненнями і особливостями шкільного процесу: внутрішнім порядком, навчанням і ситуацією шкіл.

Сучасні дослідники проблеми ефективної школи (П. Мортімор, Д. Хопкінс, Д. Рейнольдз, М. Фуллан, В. Бочарова, Л. Буєва, Г. Бутенко, В. Максимов, А. Кочетов, А. Сбруєва й ін.) вважають, що атмосфера у кожній школі значною мірою залежить від того, наскільки ця школа функціонує як єдине ціле, маючи усталені норми і правила, взаємоузгоджені й послідовні у межах цілої школи й загалом визнані її працівниками.

Це ще одна спроба розвинути теорію, яка б пояснила, чому деякі з шкіл працюють ефективніше, ніж інші.

Мета сучасної ефективної школи – підготовка людини, здатної сприймати зміни, творити їх, формування самодостатньої особистості, без якої неможливе ні стабільне демократичне суспільство, ні ефективна ринкова економіка, яка вимагає дієвого, активного, відповідального громадянина.

Розвиваючи вчення про цілі виховання, А.С. Макаренко теж зазначав, що педагог повинен мати перед собою програму людської особи, яка охоплює зміст особистості (зовнішня поведінка, внутрішні переконання, громадянське і політичне виховання та знання). Виходячи з умов часу і будучи його продуктом, Антон Семенович вбачав мету виховання у підготовці культурної людини, активного громадянина, який

повинен отримати освіту, бажано середню кваліфікацію, бути політично розвинутим, господарем і організатором.

Важливою умовою розвитку дитячого колективу А.С. Макаренко називав «закон руху вперед». Цей закон означає, що виховну роботу потрібно будувати так, щоб безперервно росла потреба творити щось нове. У зв'язку з цим Антон Семенович розробив систему перспективних ліній, яка ставила перед вихованцями далекі та близькі цілі, дозволяла жити колективу напруженим, цілеспрямованим життям. Ця система мала такий зміст: близька перспектива – віра в завтрашню радість; середня перспектива – проект колективної дії, дещо віддаленої в часі; далека перспектива – майбутнє вихованця чи майбутнє закладу. Головне, щоб була динаміка: коли близька мета досягнута, то вже середня може стати близькою, і більш віддалені теж наближаються. Якщо система цілей відсутня в колективі, а поставлена мета не має продовження, то після її досягнення зникає той фактор, що об'єднує всіх у колективі та є рушійною силою його розвитку. Система «перспективних ліній» А.С. Макаренка формує в дітей соціальний оптимізм і прагнення досягти власними зусиллями «завтрашньої радості» – це той же вимір ефективної школи – загальне бачення мети і високі очікування.

Достойні зразки для наслідування і високі очікування мають велике значення як для учнів, так і для вчителів. Для того, щоб учні сформулювали свої очікування («Чого ми чекаємо від навчання у школі?») потрібні за П. Мортимором, сміливі вчителі [3, 400]. Такої ж думки дотримувався і Антон Семенович. Сучасна педагогічна професія є однією з найбільш складних, таких, що потребує постійного нервового напруження, уміння дотримуватись такту, швидко і розумно реагувати на багатогранні фактори діяльності дитячого колективу й окремих учнів, професіоналізму. Тож А.С. Макаренко підкреслював, що тільки того вчителя будуть наслідувати, тільки за тим підуть учні, в якого за кожним словом вони відчують моральну силу, громадянську позицію, ерудицію та культуру. Тому людина, яка присвятила себе дітям, приречена повсякденно вдосконалювати саму себе через своїх учнів і світ навколо себе [5].

Ми підійшли до визначення поняття «якісний учитель» і його ролі в ефективній роботі школи. Антон Семенович високо оцінював роль учителя

в суспільстві, називаючи його «інженером дитячих душ». Поява наприкінці 20-х років минулого століття «Педагогічної поеми», наукових робіт «Деякі висновки з мого педагогічного досвіду», «Проблеми шкільного радянського виховання» слугували популяризації професії вчителя. Педколектив колонії – це були не просто вчителі, це – Вихователі, які «вростали» у проблему дитини, намагалися знайти в її душі доброту, оптимізм. А.С. Макаренко вперше у своїх педагогічних творах використовував поняття «педагогічної техніки», указував шляхи педагогічної майстерності, педагогічної творчості.

Компонентом ефективної школи в сучасному розумінні є якісний учитель. Саме вчителі повинні зробити навчання захоплюючим і продуктивним. Кожний учитель повинен стати носієм соціального прогресу, який пов'язаний з досягненням суспільних цілей. Кожний учитель повинен бути обізнаним, самовідданим і вмілим:

- у роботі з усіма учнями у справедливій, ефективній і турботливій формі, з повагою до відмінностей, пов'язаних із особливими потребами кожного учня;
- в активному навчанні, з постійним пошуком, оцінюванням, застосуванням і передачею знань;
- у розвитку та застосуванні знань, програм, методів, принципів навчання;
- у впровадженні й оцінюванні співпраці та партнерства з учнями, колегами, батьками, громадою;
- у відданості принципам етичної й юридичної відповідальності;
- у розвитку особистої філософії викладання, яка формується на рівні організації, громади, суспільства [8, 195 – 196].

Дослідники ефективної школи (П. Мортімор, Д. Хопкінс, Д. Рейнольдз, М. Фуллан, В. Бочарова, О. Локшина, А. Сбруєва, Л. Буєва й ін.) визначають три основні фактори вчительської професії, які значно впливають на результати учнів:

- професійні характеристики;
- уміння вчителя;
- психологічний клімат класу.

Ці фактори різні за своєю природою. Два з них – професійні характеристики й уміння вчителя – фактори, які пов'язані з тим, що вчитель вносить у свою роботу. А психологічний клімат класу – це результат, який дозволяє зрозуміти, як створена вчителем атмосфера впливає на учнівську мотивацію до навчання.

Мікроклімат у школі, у класі – це внутрішньошкільний чинник ефективної роботи навчально-виховного закладу. І значною мірою він залежить від відносин у колективі.

У діяльності колективів, якими керував А.С. Макаренко, викликає симпатію повноцінний, без будь-яких відтінків фальші, демократичний стиль відносин.

Такі відносини членів колективу базуються на теорії й практиці колективу, створених видатним педагогом. Залежно від того, ким ставляться вимоги у вирішенні колективних питань (педагогом, активом чи кожним членом до самого себе), А.С. Макаренко виділяв 4 стадії розвитку колективу:

- перша: колективу ще немає, керівник змушений виступати в ролі «диктатора»;
- друга: виділяються активісти, які підтримують керівника і беруть на себе частину його повноважень;
- третя: колектив повністю склався, більшість функцій керівника переходить до органів самоврядування;
- четверта: кожен перебуває на рівні самовиховання, ставлячи колективну вимогу сам до себе.

У житті й розвитку колективу Антон Семенович відводив важливе місце побудові системи взаємовідносин між його членами. Він вважав, що в організованому колективі повинні бути взаємини відповідальної залежності, спільної відповідальності за колективну справу. Саме від цього залежить ефективна робота навчально-виховного закладу.

Заслуговує на увагу розроблена А.С. Макаренком концепція трудового виховання, яка забезпечувала успіх професійного навчання та трудової діяльності.

Участь вихованців у праці давала їм знання, уміння, розвивала їх індивідуальність, забезпечувала умови, необхідні для усвідомленого вибору в різних ситуаціях.

Відповідно до педагогічних поглядів А.С. Макаренка, кожний вихованець зобов'язаний був пройти школу керівництва, тобто набути ділових якостей господаря й організатора, що на мові сучасної педагогічної науки означає те, що вихованці великого педагога набували кваліфікаційних якостей керівників-менеджерів.

Положення А.С. Макаренка про виховання самостійності тісно поєднані з розробкою сучасної актуальної педагогічної проблеми – індивідуалізації виховання і навчання. Сучасні педагоги підтверджують висновок Антона Семеновича про те, що індивідуалізація виховного процесу передбачає проведення великої самостійної роботи, що, у свою чергу, змінює відносини між вихованцем і вихователем, ставить вихованця у позицію «активного керівника», «експерта» виховного процесу, а вихователя – у позицію помічника, консультанта.

Дослідження педагогічної спадщини А.С. Макаренка дає можливість установити, що перспективною орієнтацією у його поглядах було надання вихованцям вищої освіти на основі шкільної та професійної підготовки.

Дослідження дає можливість також установити переваги в системі професійної підготовки: вони пов'язані з перевагами кваліфікаційної підготовки (робітник – майстер – організатор) орієнтацією особистості на навчання у ВНЗ [1].

Про те, що А.С. Макаренко був на правильному шляху, свідчать такі дані ЮНЕСКО: досягти національного добробуту зможуть лише ті країни, у яких 40 – 60% працюючих будуть мати вищу освіту. США і Японія планують довести цю цифру у 2010 році до 90%, що дасть їм збільшення економічного ефекту виробництва в 4 – 11 разів.

Висновки. Отже, життєві реалії нового часу вимагають глибокого аналізу педагогічної спадщини А.С. Макаренка для розв'язання актуальних проблем сучасності.

За останні десятиріччя ефективність школи стала ключовою проблемою як української, так і світової освіти, бо саме вона є практикою логіки освіти, тобто поясненням сенсу і змісту здійснюваного.

Досвід А.С. Макаренка в контексті сучасних проблем навчання і виховання, його ідеї можуть бути орієнтирами у розв'язанні соціальних і економічних проблем будь-якого сучасного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абашкіна Н.В. Актуальні проблеми професійної підготовки в педагогіці А.С. Макаренка // Рідна школа. – 2003. – № 5.
2. Історія української школи і педагогіки: Навч. посібник / За ред. О.О. Любара. – К.: Тов. «Знання», КОО, 2003. – 450 с.
3. Мортимор П. Экономика образования и школьная эффективность. – М., 1997. – 400 с.
4. Рисечко О.Є. Педагогічний досвід А.С. Макаренка крізь призму єдності історичного і логічного // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 139 – 143.
5. Рощупкін О. Спадщина А. Макаренка // Рідна школа. – 2002. – Вересень. – С. 29 – 32.
6. Сбруєва А.А., Рисіна М.Ю. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах: Навч. посібник. – Суми: СумДПУ, 2000. – С. 171 – 174.
7. Томас Б., Дейвід Л., Кірп. Як домогтися досконалості в освіті. – Л.: Літопис, 2004. – 328 с.
8. Фуллан М. Сили змін. – Л.: Літопис, 2000. – С. 195 – 196.
9. Ярмаченко М. Антон Макаренко – класик української педагогіки XX століття // Педагогічна газета. – 2003. – № 2, лютий. – С. 3.

УДК 371.2

В.М. Заїка
Сумський державний педагогічний університет

УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ НА ОСНОВІ ДІАГНОСТИЧНОГО ПІДХОДУ

У статті подається теоретичне обґрунтування основ діагностичного підходу до управління навчальним закладом. Визначаються основні завдання діагностування й умови ефективної діяльності закладу освіти. Значна увага приділяється визначенню основних компонентів, за допомогою яких здійснюється управління навчальним закладом.

In the article is given theoretical bases of diagnostic approach to the management by educational establishment. The basic tasks of diagnosticating and condition of effective activity of establishment of education concerne. Considerable attention is spared to determination of basic components which the management by educational establishment is carried out by.

Постановка проблеми. В умовах розвитку системи української освіти нині актуальним є питання успішного здійснення процесу управління навчальним закладом. Важливою умовою функціонування закладу освіти є його здатність до конкуренції на освітньому ринку праці,

створення позитивного іміджу та наступне отримання високого результату діяльності. Саме тому значна роль в управлінні навчальним закладом, на нашу думку, належить діагностичному підходу, за допомогою якого здійснюється вимірювання результатів діяльності освітньої установи та проводиться порівняння отриманих результатів з іншими закладами.

На основі цього намічається подальша стратегія розвитку навчального закладу, вимірюються сильні та слабкі сторони організації, проводиться чіткий аналіз проблемних ситуацій, що виникають, визначаються шляхи їх вирішення. Зазначені вище умови сприяють успішному розвитку освітньої установи та здатності активно здійснювати освітню діяльність.

Відомий вітчизняний педагог А.С. Макаренко наголошував на важливості застосування саме наукового визначення результатів діяльності як окремої людини чи колективу, так і навчального закладу. На нашу думку, такий підхід характеризується чіткістю, системністю та наступністю в отриманні точних даних про стан певного об'єкта в заданому часовому проміжку. Важливим з цієї позиції є застосування діагностичного підходу до управління навчальним закладом.

Незаперечним є факт, що нині існує протиріччя між бажаною перспективою розвитку навчального закладу та наявними умовами здійснення управління таким закладом. Тому **метою статті** є теоретичне обґрунтування характерних особливостей здійснення управління навчальним закладом на основі діагностичного підходу.

До висвітлення основних питань, що стосуються управління навчальним закладом, зверталися Л. Даниленко, Г. Єльникова, Л. Карамушка, О. Козлова, В. Пікельна, Є. Хриков та ін. Розробкою та розглядом проблем діагностування займалися у своїх дослідженнях такі вчені, як Б. Ананьєв, І. Булах, С. Гончаренко, І. Калхайну, А. Кочетков, М. Лазарєв, А. Уварова й ін.

Так, А. Уварова визначає педагогічну діагностику як «комплекс методів, прийомів і правил, за допомогою яких здійснюється аналіз, вимірювання, оцінка певних якостей діяльності педагогів та учнів або навчально-виховного процесу в цілому, а також прогнозування діяльності, її якісних результатів» [8, 332]. Прогнозування в цьому випадку ми пропонуємо розглядати як «сукупність взаємопов'язаних кроків, які

здійснюються в єдиному алгоритмі» [10, 140]. Таке визначення подає науковець Л. Шульга, зокрема, вона допускає використання таких дій:

- аналітико-прогнозуючі кроки, пов'язані з програмним аналізом відповідно до поставленої мети та подальшого діагнозу і прогнозу діяльності колективу;
- моделюючий крок, пов'язаний з матеріалізацією програмних цілей у моделі з урахуванням виконаного прогнозу;
- результативний крок, пов'язаний з «реалізацією моделі» й оцінкою кінцевих результатів діяльності.

За допомогою діагностичного підходу здійснюється збір необхідної інформації про діяльність закладу освіти (у цьому випадку), обробка цієї інформації для перегляду й планування роботи установи та наступне співставлення отриманих результатів із визначеними раніше завданнями. Тому саме на основі діагностичного підходу, на нашу думку, здійснюється управління освітньою установою як складною багатокомпонентною системою, в якій відбувається взаємодія компонентів. При цьому важливим є діагностування кожного окремо взятого компонента для визначення рівня його функціонування та наступної корекції його подальшої роботи.

Н. Кузьміна [4] у структурі педагогічної системи (наприклад, у структурі навчального закладу) виділяє 5 компонентів:

1. Мету, для реалізації якої створюється система.

2. Навчальну інформацію, завдяки якій повинна бути реалізована мета.

3. Засоби комунікації, тобто засоби, форми, методи впливу на осіб, що працюють у цій установі.

4. Учнів, для яких створюється педагогічна система, оскільки в їхній особистості та діяльності повинні відбуватися зміни за час, який вони проводять в цьому закладі.

5. Педагоги, які є носіями навчальної інформації, знань про мету, засоби комунікації, учнів і себе.

На нашу думку, повноцінна взаємодія цих компонентів, на основі якісного й умілого діагностування, сприятиме розв'язанню багатьох проблем, що стоять перед навчальним закладом.

Доречним у цьому контексті є зазначення умов, виділених

Л. Даниленко [2, 13], що сприяють функціонуванню й розвитку сучасного закладу освіти:

- обов'язкова фінансова самостійність закладу освіти, установлення незалежних юридичних стосунків з іншими юридичними і фізичними особами, наявність варіативного фінансування;
- усвідомлення кожним учасником навчально-виховного процесу пріоритетних принципів освіти (інтенсифікації, гуманітаризації, індивідуалізації, диференціації, гуманізації, демократизації й ін.) та їх застосування на практиці;
- формування творчого й інноваційного потенціалів учасників навчально-виховного процесу.

Ми переконані, що саме управлінський компонент за умови дотримання зазначених організаційних, соціальних, психологічних і педагогічних умов забезпечить ієрархічне розміщення структурних компонентів навчального закладу з метою чіткого розподілу функцій кожного такого компонента для уникнення конфліктних ситуацій і залучення для їх розв'язання небажаних зовнішніх впливів. Ієрархічна будова, на думку О. Козлової [3, 30], яка закладається на рівні проектування та створювання системи, відбиває офіційно встановлену підпорядкованість нижніх рівнів системи верхнім і утворює її формальну структуру. Від керівника, на думку дослідниці, вимагається забезпечення ефективного способу втручання у взаємодію рівневих структур, йдеться про координацію їх діяльності.

Оскільки для діагностування діяльності навчального закладу важливим є взаємодія організації із зовнішнім середовищем, то доцільним, на наш погляд, є виокремлення групи факторів, що впливають на розвиток освітньої установи. Це, зокрема, фактори прямої дії (профспілки, громадські організації, інші освітні заклади, законодавчі акти, державні органи влади, споживачі, конкуренти) та фактори непрямої дії: політичні та соціально-культурні обставини, стан техніки та використання інноваційних технологій, особливості економічних відносин, стан економіки в регіоні, де, власне, функціонує організація. Таким чином, зовнішнє середовище організації виступає джерелом, що забезпечує організацію ресурсів, необхідних для підтримки її внутрішнього потенціалу на належному рівні.

Рис. 1. Схема розбіжностей між наявною ситуацією та бажаною перспективою

Як зазначалося, актуальним у наш час є подолання протиріч між бажаною перспективою та реальною ситуацією у процесі управління закладом освіти. Так, В. Кальней і С. Шишов пропонують розглядати зазначену розбіжність так, як подано на (рис. 1) [9].

Вирішення основних проблем, що стоять перед закладом освіти таким шляхом співставлення здійснюють ефективне управління закладом освіти, що забезпечить здатність освітньої установи успішно здійснювати свою діяльність.

На основі цього, на нашу думку, доречно визначити основні завдання діагностування:

- планування чіткої системи управлінських дій, спрямованих на розвиток освітньої установи;
- розробка підходів до створення належних умов праці підлеглих;
- з'ясування чинників, що впливають на розвиток закладу;
- виявлення реальних можливостей закладу для подальшого планування його діяльності;
- підвищення ефективності управління за рахунок наукової обґрунтованості управлінських рішень;

- створення постійних інформаційних потоків з метою підтримки педагогічної системи у сталому режимі розвитку;
- підвищення вимог та їх установлення на основі можливостей суб'єкта управління та всіх учасників навчально-виховного процесу під час виконання поставлених завдань;
- підвищення рівня соціальної культури всіх суб'єктів освітнього процесу;
- створення об'єктивних умов залучення людей до соціального управління.

Висновки. Як бачимо, діагностика, перш за все, є своєрідним індикатором, що визначає стан, у якому знаходиться організація з метою попередження можливих відхилень, що негативно впливають на її діяльність.

На основі аналізу робіт, присвячених діяльності педагога А.С. Макаренка [7], ми визначили кількісні та якісні характеристики, за якими можна визначити рівень розвитку й управління освітньою організацією:

- пропорційність зовнішніх зв'язків з іншими установами (за статутом, за умовами, у яких розвивається відповідний заклад, за ступенем розвитку тощо);
- створення та дотримання програми розвитку навчального закладу;
- стиль і методи управління;
- компетентність керівника закладу;
- відносини у трудовому колективі, що базуються на точності, діловитості, ввічливості, акуратності, дотриманні здорового способу життя та спільна участь у роботі та навчання (робота на результат).

На нашу думку, якщо вимірювати діяльність навчального закладу за кожною зазначеною характеристикою, оцінюючи не лише кількість, але і якість, керівник може прогнозувати свої подальші дії з метою покращення умов розвитку та здійснення ефективного впливу на діяльність освітньої організації. Це сприятиме не лише уникненню небажаних ситуацій, а й подоланню протиріч між *бажаною перспективою* розвитку та *наявними умовами* управління навчальним закладом освіти. Результат, отриманий у процесі здійснення такого управління, буде високим, освітня організація буде конкурентоспроможною, а її діяльність – успішною.

Матеріал, поданий у статті, є спробою розкриття основ діагностичного підходу до управління навчальним закладом. У подальших дослідженнях з окресленої проблеми доцільним вважаємо вивчення алгоритмів здійснення якісної діагностики діяльності навчального закладу в умовах розвитку інформаційного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрієнко О.С. Діагностування в навчальному процесі // Вісник Запорізького державного університету. – 2002. – № 1. – С. 12 – 18.
2. Даниленко Л.І. Управління загальноосвітнім навчальним закладом як відкритою соціально-педагогічною системою. – К.: ЦППО АПН України, 2002. – 17 с.
3. Козлова О.Г. Системний підхід як методологічний орієнтир в управлінні навчальним закладом // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. Частина друга. – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2004. – 224 с. – С. 23 – 32.
4. Кузьмина Н. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. – М.: Высшая школа, 1989. – 167 с.
5. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом: Навчальний посібник / Десятов Т., Коберник О., Тевлін Б., Чепурна Н. – Харків: Вид. група «Основа», 2003. – 240 с.
6. Освітній менеджмент: Навчальний посібник / За ред. Л.І. Даниленко, Л.І. Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с.
7. Творческое наследие А.С. Макаренко и современняя школа // Тезисы докладов и сообщений на научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения выдающегося педагога. – Сумы, 1988. – 340 с.
8. Уварова А.М. Педагогічна розповідь: культурологічний та діагностичний аспекти // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2000. – 480 с. – С. 328 – 337.
9. Шишов С., Кальней В. Мониторинг качества образования в школе. – 2-е изд. – М.: Педагогическое общество России, 1997. – 320 с.
10. Шульга Л. Сучасний погляд на управління загальноосвітнім навчальним закладом // Освіта і управління. – 2006. – Т. 9. – № 3 – 4. – С. 138 – 143.

УДК 37:001.895:008

О.Г. Козлова
Сумський державний
педагогічний університет

ІННОВАЦІЙНА КУЛЬТУРА: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

У статті зроблено спробу проаналізувати соціальні чинники, що зумовили появу інноваційної культури та її виокремлення в окрему сутність як феномена сучасного суспільного розвитку.

An attempt to analyze social factors which stipulated appearance of innovative culture and selection of it in separate essence as to the phenomenon of modern community development is done.

Суспільство у своєму історичному поступі досягло у XXI сторіччі ознак високої технологізованості, інформатизованості та інноваційності.

Одним з найважливіших кроків у напрямку соціокультурного зростання України є впровадження інноваційних перетворень на всіх рівнях суспільної діяльності. Інновації нині стають основним фактором, який визначає розвиток особистості, суспільства, держави. Рівень освітньої, загальнокультурної та соціально-психологічної готовності майбутнього фахівця до сприйняття і творчого втілення в життя ідеї розвитку економіки України на інноваційних засадах є сьогодні визначальним у забезпеченні конкурентоспроможності нашої держави в багатьох галузях науки, освіти та підприємництва.

Ураховуючи значне залучення молодого покоління до інноваційних процесів країни та можливості, які дає система професійної підготовки особистості, саме на вищу освіту покладається завдання формування інноваційної культури фахівців.

Витоки розгляду поняття «інноваційна культура» ми знаходимо у працях видатних вітчизняних педагогів К. Ушинського, О. Музиченка, С. Русової, А. Макаренка та ін. Зокрема А. Макаренко виводив необхідність інноваційних підходів у педагогічній діяльності з розуміння педагогіки як науки діалектичної, яка абсолютно не припускає догми.

Інноваційність системи А. Макаренка в цілому зумовлена певними чинниками, до яких належать принципово нові соціально-політичні, економічні, соціально-педагогічні умови діяльності навчально-виховних закладів, в яких працював педагог.

«Діалектичність педагогічної дії є настільки великою, що ніякий засіб не може проектуватися як позитивний, якщо його дія не контролюється всіма іншими засобами, що застосовуються разом з ним. Людина не виховується по частинах, вона створюється синтетично всією сумою впливів, здійснюваних на неї. Тому окремий засіб завжди може бути і позитивним і негативним, вирішальним моментом є не його пряма логіка, а логіка і дія всієї системи засобів, що є гармонійно організованими» [11, 120].

Вивчення стану розв’язання завдання системного опису інноваційної культури в наукових джерелах з освітніх інновацій засвідчило, що на теоретико-методологічному рівні найбільш фундаментально проблема нововведень подана у працях І. Бестужева-Лади, С. Глазьєва,

О. Круглікова, М. Лапіна, В. Паламарчук, І. Перлакі, І. Пригожина, Б. Сазонова, Б. Санто, Н. Юсуфбекової та ін. Концептуальні розробки М. Вебера, Й. Гердера, Е. Фромма, О. Шпенглера, Й. Шумпетера та ін. показують значущість упровадження інноваційних технологій у розвитку суспільства. Зміни, що відбуваються у світі внаслідок розширення масштабів інноваційної діяльності, відображені у працях таких провідних дослідників XX століття, як Д. Белл, Дж. Бернхейм, І. Валерстайн, Дж. Гелбрейт, П. Дракер, М. Кастельс, Д. Медоуз, Т. Парсонз, А. Печеї, П. Сорокін, Е. Тоффлер та ін.

У дослідженнях зарубіжних науковців К. Ангеловські, У. Кінгстона, Е. фон Хіппеля та ін. аналізується питання управління інноваційними процесами у сфері освіти, досліджуються джерела інновацій; Е. Роджерс визначив соціально-психологічні аспекти розповсюдження нововведень, Н. Лагервей, Є. Ляска та вітчизняні вчені Г. Ващенко, Л. Даниленко, О. Козлова досліджують фактори, що впливають на ухвалення рішення про введення нового.

Аналіз процесів оновлення вищої школи України здійснено в ряді досліджень В. Андрущенка, Г. Артемчика, В. Астахової, Л. Герасіної, В. Городяненка, В. Козакова, В. Кременя, А. Навроцького, В. Поповича, О. Савченко, Г. Січкаренка, О. Скідіна, В. Франчука, А. Хоронжого, Ю. Чернецького та ін.

Широке використання нововведень у всіх сферах життя породжує потребу в культурі впровадження інновацій. Актуальні питання розвитку культури в суспільстві досліджували такі вчені, як А. Арнольдов, Е. Баллер, Е. Боголюбова, В. Давидович, В. Межуєв, П. Сорокін, Е. Файнбург. Зв'язок культури та освіти вивчали науковці В. Буторін, П. Мейтув, В. Шипілов, В. Латишев, А. Осін.

Нині значна увага приділяється поняттю культури професіоналів, зокрема їх професійній, корпоративній, організаційній, інформаційній, комунікативній культурі та культурі управління. Проте інноваційна культура фахівців є поняттям, яке недостатньо досліджено та обґрунтовано в сучасній педагогічній науці та практиці. Слід зазначити, що різні аспекти культури як складові загальної культури досліджували В. Войтко, Р. Миленкова, А. Ніколаєв (інноваційна культура), Є. Гармаш (педагогічна

культура), Н. Гончаренко, Л. Левкович (духовна культура), В. Кан-Калик (комунікативна культура) та ін. Було виявлено, що поняття «інноваційна культура» та умови її формування вивчали В. Ващенко, О. Єфросініна, А. Кальянов, В. Кремень, В. Кузнєцов, А. Ніколаєв, В. Носков, А. Поскряков, В. Фокіна та інші.

Не применшуючи значення існуючих теоретичних надбань з проблеми визначення сутності інноваційної культури як сучасного феномена розвитку суспільства та особистості вважаємо за потрібне проаналізувати соціальні чинники, що зумовили її появу та виокремлення в окрему сутність та феномен сучасного суспільного розвитку.

Аналіз наукової літератури з різних напрямків засвідчив високу зацікавленість дослідників феномена „інноваційна культура" не тільки у галузі педагогіки, а також у сфері економіки, соціології, управління тощо. Тому вивчення соціокультурних передумов формування інноваційної культури ґрунтується на реалізації системного дослідження цієї проблеми та спробі міждисциплінарного узагальнення підходів до визначення інноваційної культури.

Дослідити феномен інноваційної культури уявляється нам можливим завдяки аналізу двох складових: загального поняття „культура" та „інноваційного" як категорії. Тож спробуємо узагальнити численні погляди на культуру.

Слово „культура" є латинського походження (cultura) і спочатку мало значення „обробка" (від cultum) – спершу ґрунту, потім у широкому розумінні вплив на природу, вплив на людину.

Майже ніхто з численних дослідників культури не заперечує її протилежності природі. Культура „за визначенням" – це те, що не натура. В. Кутирєв уважає, що вона виникає як надприродний засіб життєдіяльності людини, як механізм трансформації її тваринного буття в соціальний стан.

Традиційна філософська думка, як правило, розділяє культуру на матеріальну та духовну, кожна з яких є складним системним утворенням, бо самі категорії „матеріальне" та „духовне" є основними питаннями філософського пошуку. Проте, цікавим є погляд М. Колесова, який зазначає, що розуміння матеріальної культури як „сукупності матеріальних

цінностей", а духовної культури як „сукупності духовних цінностей" є спрощеним і відносним [7]. Матеріальна культура є „предметною формою" духовної культури, а духовна культура має соціальну значущість лише у вигляді матеріальної культури. Це означає, що матеріальна і духовна культури існують не як окремі сфери, а як єдині галузі людської діяльності [1, 27].

Тому вбачається помилковим відносити інноваційну культуру до поля матеріальної культури, хоча вона реалізується в конкретній діяльності. Також неправильно було б відносити її тільки до духовної культури, хоча вона проявляється у вигляді особистісних новоутворень. Тільки у взаємодії матеріальної та духовної складових культури відбувається реалізація таких її аспектів, як культура правова, естетична, професійна, інформаційна чи інноваційна.

Важливою є ідея П. Козловські, який зазначає, що коли ми говоримо про естетичну, політичну, культуру харчування, життя, мови, ми розуміємо під культурою цих уже самих по собі культурно зумовлених феноменів *форму зростання* їх культурного буття, їх культурного рівня [6, 18].

У свою чергу, Г. Єльникова вважає різні види культури (наприклад, управлінську) *елементами* культури загальної [4, 103]. На думку деяких культурологів, подібні культури є „*вертикальними зрізами*" культури, які пронизують усю її систему, або є „*окремими випадками*" загальної культури.

Найбільш цікавим є погляд В. Біблера, який уявляє культуру у вигляді піраміди з самодетермінацією особистості на її вістрі. Релігійна, філософська, моральна та інші культури є численними *гранями* цієї піраміди.

Подібні розбіжності в поглядах, можливо, викликані тим, що нинішній етап розвитку людства породжує безліч нових видів культури, однією з яких є інноваційна культура особистості. Тому виникає гостра потреба дослідження того, що вже виникло. Існує припущення, що культурний підхід до дійсності виходить з того, що те, що існує, вже само по собі має вигляд і форму і прагне стати дійсним [6, 12]. Таким чином, інноваційна культура як нове явище сучасного суспільства потребує ґрунтовного вивчення.

Соціально-психологічні дослідження різних соціальних груп, проведені Інститутом стратегічних інновацій РФ, довели, що інноваційна культура сприймається ними абсолютно конкретно, як об'єктивна реальність. Тож нині, коли інновації стають головним ресурсом розвитку економіки та інших сфер людської діяльності, перед громадою постає необхідність формування інноваційної культури окремої особистості і суспільства в цілому.

Розглянемо інноваційну культуру як елемент загальної культури особистості. Зрозуміло, що оцінювати культуру на рівні окремої людини дуже важко. Так, наприклад, Е. Ільєнков звертає увагу на складність науково-теоретичних і взагалі вербальних визначень особистості, тому що „Я" кожного є дещо унікально-неповторним, яке неможливо розкласти на загальні складові [5, 338]. Ми погоджуємось, що вивчення такого аспекту особистості, як її культура є надзвичайно складним для опису та вимірювання.

Проте концептуальною основою розгляду культури в нашому дослідженні було прийнято думку В. Андрущенка про те, що змістом існування культури є «*розвиток людини* як суспільної істоти, тобто вдосконалення її творчих сил, потреб, здібностей, форм спілкування тощо» [1, 477].

Отже, культура є феноменом одночасно соціальним й особистісним. В. Кутирєв зазначає, що культура виникає власне тоді, коли афективно-нормативне регулювання життєдіяльності колективу (табу, тотеми) змінюється на нормативно-раціональне регулювання відносин окремою людиною. Поведінку починає визначати внутрішній світ особистості – релігійна віра, мораль, почуття провини, розуміння добра, зла, особистого покарання. Особистість і культура виникає тоді, коли людина сама відповідає за себе [10, 22].

Серед різних підходів до тлумачення культури особистості цікавим убачається таке. „Культура – це форма самодетермінації індивіда в площині особистості, форма самодетермінації нашого життя, свідомості, мислення; тобто культура – це форма вільного вирішення та перевирішення своєї долі у свідомості її історичної та загальної відповідальності [2, 289]. Відповідальність за власні вчинки є однією з

важливих детермінант рівня загальної та інноваційної культури особистості, особливо нині, коли наслідки діяльності окремої особистості можуть набувати глобального характеру. Актуальність цієї проблеми підтверджується дослідженнями багатьох учених.

Теми відповідальності торкається П. Козловські, стверджуючи, що за ідеєю культури як мудрого і бережливого ставлення до навколишнього світу приховується думка: нам необхідно з максимальною можливою делікатністю й обережністю враховувати побічні дії наших знань та вчинків, а також взаємодію наших цілей з цілями інших [6, 13]. В. Віндельбан, вивчаючи особистість, уважав, що людина, яка є носієм культури, набуває моральної, логічної, а також естетичної совісті [3, 232]. С. Кримський також говорить про відповідальність за наслідки розумової діяльності, визначаючи цю якість як „моральний інтелект" [9, 230]. Узагальнюючи численні погляди на культуру особистості, відповідальність є невід'ємною її складовою.

Зазначимо, що саме критичне мислення дозволяє особистості свідомо знайти своє місце у складному просторі культури суспільства. Амбівалентність культури проявляється повсякчасно в її суперечностях. Але ж боротьба цих суперечностей є поштовхом для постійного розвитку. „Душа, дух, особистість, культура – це субстанціалізовані найменування напруги у взаємодії природного та штучного, почуттів й обов'язків, цінностей і цілей". Саме тому М. Колесов розглядає культуру як фактор, який об'єктивує здібність людини до саморозвитку [7, 19].

Науково доведено, що становлення особистості відбувається протягом усього життя і залежить від численних факторів внутрішнього та зовнішнього характеру. Соціально-економічні зміни, які останнім часом відбуваються у світі, примушують особистість жити в системі рухливих координат, де все менше значення мають культурні надбання минулого.

Безсумнівно, інноваційна культура особистості набуває цілісності тільки в тісному взаємозв'язку з іншими видами культури – моральною культурою (на рівні регулятора прийняття інновацій), інформаційною (творення, обробка, зберігання, використання та поширення інформації), правовою (у галузі захисту інтелектуальної власності та правового

забезпечення впровадження інновацій), організаційною, культурою міжособистісного спілкування тощо.

Значним надбанням сьогодення є зосередженість наукових інтересів на особистісному рівні інноваційної культури [12]. Дослідження попередніх десятиліть засвідчують зацікавленість учених проблемою інноваційної культури як формою організаційної культури, що забезпечує економічний розвиток підприємств завдяки інноваційному вирішенню завдань.

Актуальність цього напряму дослідження підтверджується також певними науковими подіями.

Так, 20 вересня 2001 року під егідою ЮНЕСКО в Москві проходив Міжнародний форум „Інноваційна культура на зламі століть", який включав різноманітні заходи. Змісту та значенню інноваційної культури були присвячені доповіді представників різних галузей наукового знання, дискусію було продовжено за „круглим столом" в Інституті стратегічних інновацій РФ.

Згідно із Законом України «Про пріоритетні напрямки інноваційної діяльності с Україні» інноваційну культуру було вперше визнано серед стратегічних пріоритетних напрямів інноваційної діяльності та запропоновано розглядати її як складову інноваційного потенціалу.

Наступним кроком у цьому напрямку було проведення у Києві 11 – 12 березня 2005 р. наукової конференції „Ноосфера та інноваційна культура суспільства", де інтегральне поняття „інноваційна культура" обговорювалося представниками різних наук, – від філософії та педагогіки до філології, медицини та біології. Була створена робоча група із формування державної концепції інноваційної культури українського суспільства. Розпочата на засіданні робота цієї групи вчених продовжується нині в Інтернет-режимі.

У Концепції інноваційного розвитку економіки України, розробленій за участі науковців Центру досліджень науково-технічного потенціалу та історії науки ім. Г.М. Доброва НАН України, було передбачено спеціальний розділ „Формування сучасної інноваційної культури суспільства", де вона розглядається як засіб переходу вітчизняної економіки на інноваційну модель розвитку.

Отже, всебічний аналіз змін у різних галузях діяльності суспільства дозволив виокремити такі основні соціальні передумови розвитку інноваційної культури:

- остаточна зміна релігійного типу світогляду на сцієнтичний; увага до інноваційного культургештальта у філософії;
- пріоритетність застосування принципів системного підходу в науці;
- прискорене ефективне використання науково-технічних винаходів в економіці;
- нові можливості для розкриття інноваційного потенціалу особистості в освіті;
- значні результати в розвитку теорії та практики використання інновацій; інтердисциплінарність інноватики;
- загальний інноваційно сприятливий клімат у суспільстві, який, якщо немає механізмів регулювання, загрожує перетворитись у соціально-деструктивне прагнення «нового заради нового».

Таким чином, формування інноваційної культури як морального фільтра інновацій стає частиною загальної концепції виховання особистості нового типу. Зокрема В. Кремень наголошує, що „фундаменталізація педагогіки і психології потребує передусім оновлення духовно-ціннісних орієнтирів сучасної людини, особливо молоді, побудови нових теорій розвитку людини, які б ураховували соціальні реалії сучасного життя, розкривали глибинну сутність її формування і розвитку. Тут широке поле діяльності і педагогіки, і психології, які мають сформувати цілісну теорію сучасної особистості, відтворити психологічні і педагогічні основи розвитку людини в глобалізованому інформаційному суспільстві, зокрема в освітньому середовищі. Особливо це стосується теорії виховання, яка має позбутися старих виховних стереотипів, набути нового змісту, стати продуктивною у формуванні молодого покоління, створенні Людини” [8, 7].

Перспективним убачається входження значення поняття «інноваційна культура» до системи вищої освіти. Нині вища школа потребує перегляду основних принципів навчально-виховного процесу,

підвищення рівня науково-дослідної, інноваційної роботи викладачів та студентів, а також усвідомлення переваг та недоліків українських культурно-історичних традицій. „Розвиток інноваційної культури в системі освіти України повинен передбачати повномасштабне включення психологічних механізмів інтеграції особистості в культурне медійне середовище, що потребує переосмислення самої суті освітньо-виховного процесу”.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В.П. Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть. Досвід соціально-філософського аналізу. – К.: ТОВ Атлант ЮЕмСі, 2006. – 502 с.
2. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
3. Виндельбанд В. Философия культуры: Избранное. – М.: ИНИОН РАН, 1994. – 350 с.
4. Єльникова Г.В. Управлінська компетентність. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
5. Ильенков Э.В. Философия и культура. – М.: Политиздат, 1991. – 464 с.
6. Козловски П. Культура постмодерна: Общественно-культурные последствия техн. развития / Пер. с нем. – М.: Республика, 1997. – 240 с.
7. Колесов М.С. Человек и культура: Философские размышления. – К.: Издательство общества Знание Украины, 1991. – 48 с.
8. Кремень В. Деякі питання формування особистості професіонала в контексті вимог сучасного суспільства // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький: Авіст, 2007. – С. 4 – 6.
9. Кримський С.Б. Запити філософських смислів. – К.: Вид. ПАРАПАН, 2003. – 240 с.
10. Кутырев В.А. Культура и технология: борьба миров. – М.: Прогресс – Традиция, 2001. – 240 с.
11. Макаренко А.С. Методы воспитания / Пед. соч.: В 8 т. – М.: Педагогика, 1983–1986. – Т.4. – С. 123–139.
12. Миленкова Р.В. Інноваційна культура: методичний супровід формування. Навчально-методичний посібник. – Суми: УАБС НБУ, 2007. – 75 с.

УДК 371.11 (477)

Ж.О. Сенчук
Старший викладач кафедри управління освітою ХОІППО,
здобувач кафедри менеджменту освіти
Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти

ІНФОРМАТИЗАЦІЯ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ПЕДАГОГІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розглядаються питання інформатизації управління інноваційними процесами в загальноосвітньому навчальному закладі. Пропонується створення електронної моделі системи інформаційного забезпечення управління впровадженням нововведень у навчально-виховний процес.

The article deals with the issue of the informatisational activity of a manager in administration of innovation pedagogical process in educational establishments. We suggest the system of electronical model of informatisation of management by introducing innovation in pedagogical stuff' activity.

Постановка проблеми. Соціально-політичні зміни, які відбуваються в українському суспільстві, потребують реалізації інноваційної політики в галузі освіти, що можливо за умов поєднання інноваційних процесів з національними традиціями освіти та освітніми тенденціями розвитку світової педагогічної теорії і практики.

Процес реформування освіти викликає необхідність вибору керівниками загальноосвітніх навчальних закладів інноваційного конкурентноспроможного режиму життєдіяльності навчального закладу, що, у свою чергу, передбачає більш ефективне використання інформаційних ресурсів у менеджменті освіти, суттєві зміни в організації інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогічних працівників, забезпечення інформатизації управління впровадженням нововведень, створення баз даних, програм, реалізація яких сприятиме підвищенню якості управління інноваційними процесами в освітніх закладах, розширенню інноваційного освітнього простору, розвитку інформаційної грамотності учасників навчально-виховного процесу, формуванню їхньої інформаційної культури.

Розвиток освітнього менеджменту потребує широкого впровадження комп'ютерних технологій в управлінську практику, адже це дозволить керівнику раціонально використовувати час, своєчасно отримувати

достатню і об'єктивну інформацію, здійснювати вибір оптимальних варіантів рішень. Недосконаліть інформаційного забезпечення управління призводить до розкоординованості всієї управлінської системи, негативно впливає на кожен етап управлінської діяльності керівника навчального закладу, призводить до нераціонального використання часу.

Усе це вимагає вирішення проблеми інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів та інформатизації цього процесу.

Питання інформатизації управління закладом освіти як невід'ємної складової інформатизації освітньої галузі все частіше стає предметом досліджень науковців. У наукових працях В.І. Бондаря, В.В. Васильєва, А.Є. Капто, Ю.А. Конаржевського, В.І. Маслова зосереджується увага на важливості інформації для функціонування і розвитку закладу освіти. Основні підходи до систематизації управлінської інформації розглядаються у працях Л.І. Даниленко, В.В. Гуменюк, Г.В. Єльникової, В.І. Маслова, Ю.А. Конаржевського, О.А. Орлова, Н.М. Островерхової, Т.І. Шамової.

Використання комп'ютерних технологій для систематизації управлінської інформації навчального закладу досліджують В. Биков, О. Бєлова, Л. Забродська, П. Орлов, Л. Калініна, С. Любарець, Г. Щекатунова та ін.

Мета статті. Здійснений аналіз науково-педагогічної літератури, дослідницьких робіт, організаційно-методичних матеріалів свідчить про те, що фундаментальних наукових досліджень щодо вивчення інформатизації управління інноваційними процесами в загальноосвітньому навчальному закладі поки що не проводилося. Водночас серед проблем удосконалення управління впровадженням нововведень у навчально-виховний процес важливою залишається проблема раціональної організації інформаційної системи з метою підвищення ефективності та якості діяльності керівників та її інформатизації.

Тому метою статті є визначення напрямів інформатизації управління інноваційною діяльністю педагогів у загальноосвітньому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Одним з основних напрямів інформатизації суспільства є інформатизація науки, освіти й культури. Під інформатизацією освітньої системи розуміють "упорядковану сукупність взаємопов'язаних організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих й управлінських процесів, спрямованих на задоволення освітніх інформаційних, обчислювальних і телекомунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу; на формування та розвиток інтелектуального потенціалу нації; удосконалення форм і змісту навчально-виховного процесу шляхом упровадження комп'ютерних методів навчання і тестування" [6, 10].

До пріоритетних напрямів інформатизації освітнього закладу належить інформатизація управління школою, основними аспектами розв'язання якої є: педагогічний (розгляд умов, шляхів, засобів, методів і технологій інформатизації, що відповідає поставленій суспільній меті); економічний (відображення економічних умов упровадження інформаційно-комунікаційних технологій); юридичний (закріплення певним законодавством правил, норм, стандартів і вимог щодо використання сучасних апаратних і програмних засобів); культурологічний (визначення рівнів інформаційної культури в суспільстві) [3, 9].

Керівникам загальноосвітніх навчальних закладів для вироблення й ухвалення рішень слід проаналізувати та узагальнити велику кількість інформації, що відображає процес упровадження інновацій у школі, та умови, в яких він відбувається. Спочатку інформацію потрібно отримати і зберегти. Достатній обсяг інформації створює умови для коригування управлінських дій відповідно до поставлених цілей, зумовлює вибір раціональної, оптимальної інформаційної системи управління навчально-виховним процесом.

Під оптимальним інформаційним забезпеченням розуміють досягнення спеціалістом максимальної поінформованості за мінімальних витрат ресурсів завдяки максимальному використанню досягнень інформаційної науки і практики [2, 177]. Для оптимізації роботи керівників загальноосвітніх навчальних закладів ми пропонуємо комп'ютеризовану систему інформаційного забезпечення управління інноваційною

діяльністю педагогічних працівників, яка складається з блоків, що відповідають основним етапам упровадження нововведень (рис. 1):

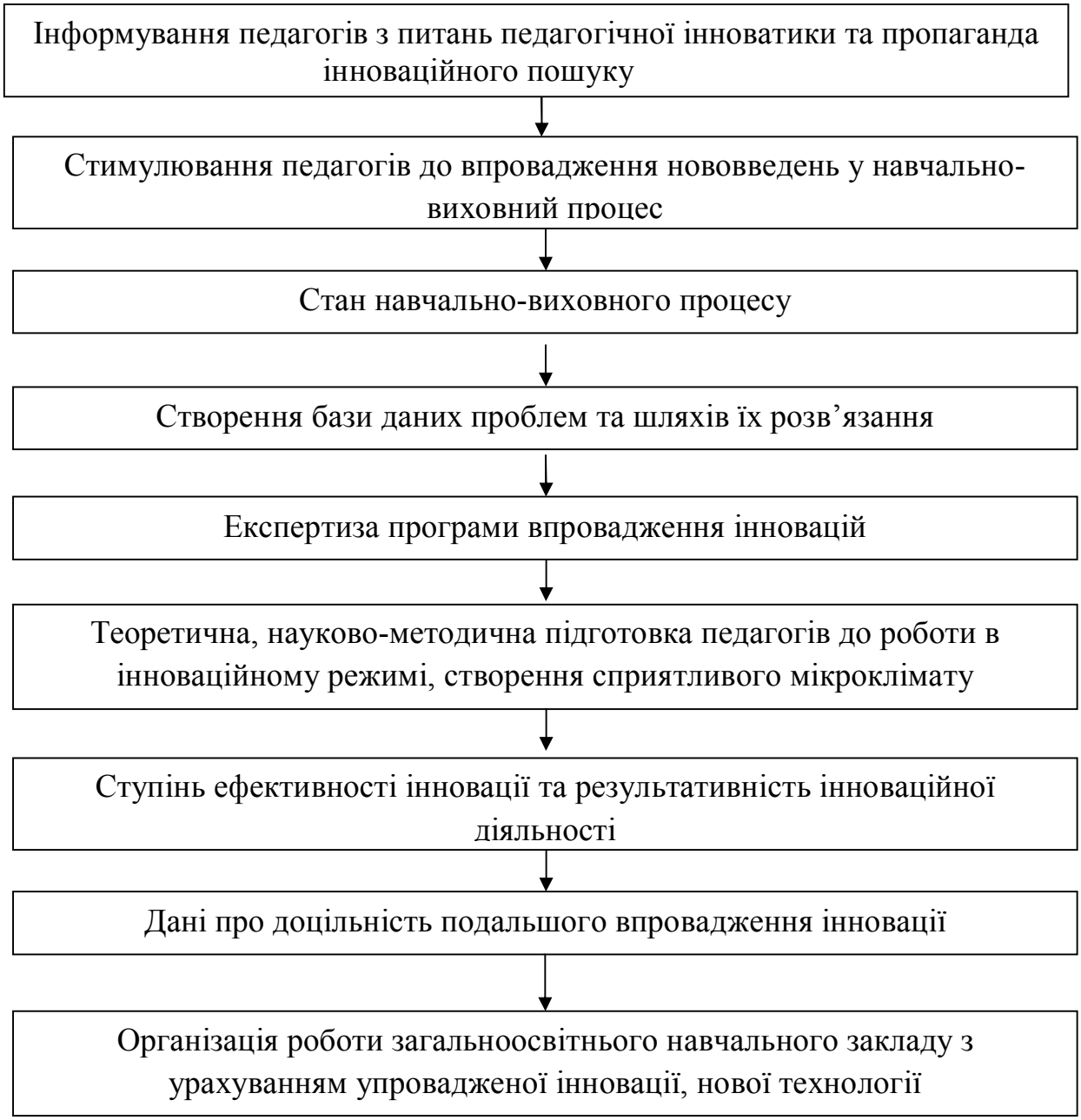

Рис. 1. Система інформаційних блоків щодо управління впровадженням нововведень у загальноосвітньому навчальному закладі

На першому етапі управління інноваційною діяльністю педагогів одним із завдань є створення банку даних. Банк даних – це інформаційно-довідкова система, основне призначення якої полягає в накопиченні і збереженні в робочому стані інформаційних даних, забезпеченні вільного доступу споживачів до системи [10, 60].

Банк даних з питань педагогічної інноватики може мати такі форми,

як: банк нових педагогічних технологій; банк проблем у відносинах, педагогічному процесі, управлінні; особистий банк пропозицій; карта інноваційних пошуків.

На другому етапі керівник загальноосвітнього навчального закладу використовує такі комп'ютерні розробки, як експертиза інноваційної діяльності педагога, рівень готовності вчителя до творчої діяльності; експертиза мотиваційного середовища колективу.

Стан навчально-виховного процесу аналізується за допомогою комп'ютерних розробок з питань вивчення рівня навчальних досягнень, вихованості, розвитку учнів; стану матеріально-методичної бази, фінансування; резервів учнівського і педагогічного колективу.

База даних проблем та шляхів їх розв'язання зберігає спеціально організовані і логічно пов'язані інформаційні елементи; це інформаційна модель об'єкта, що включає довідкову й статистичну інформацію за визначений відрізок часу. База знань містить інформацію про накопичений досвід педагогів, методистів, керівників різних рівнів управління системою освіти. Її використовують у процесі підготовки управлінських рішень, вона є необхідним компонентом експертних систем, що забезпечують варіативність управлінських рішень [10, 60].

Під час наповнювання цього блоку інформацією слід ураховувати оновлення системи методичної роботи, укладання договору про науково-методичне керівництво процесом упровадження нововведень, створення системи консультування з боку психологів, медпрацівників, юристів тощо. Важливим є формування науково-педагогічного простору шляхом створення системи стійких творчих зв'язків з науковими установами, а також шляхом формування власного наукового потенціалу закладу.

Експертиза програми впровадження інновацій включає висновки, пропозиції, зауваження, рекомендації експертів. Оцінювання будь-якого інноваційного проекту можна провести за допомогою комп'ютерної моделі експертизи освітнього інноваційного процесу.

Інформація щодо теоретичної, науково-методичної підготовки педагогів до роботи в інноваційному режимі також потребує створення електронного варіанта. Цей блок передбачає збір та обробку даних про забезпеченість науково-методичною літературою з питань педагогічної

інноватики, посібниками, дидактичним матеріалом; даних про стан методичної роботи з проблеми, яка вирішується; даних про психологічний клімат у колективі; даних про стан інноваційної роботи.

Вивчення ступеня ефективності інновації та результативності інноваційної діяльності колективу передбачає аналіз та автоматичну обробку кількісних та якісних показників результатів навчально-виховного процесу.

Комп'ютерна обробка результатів контролю та експертного оцінювання упроваджених нововведень допомагає опрацювати дані про доцільність подальшого впровадження інновації, які базуються на результатах експертизи інноваційного процесу.

Організація роботи загальноосвітнього навчального закладу з урахуванням впровадженої інновації, нової технології потребує даних про досвід учителів щодо впровадження нововведень, його узагальнення; про результативність навчально-виховного процесу.

У процесі розробки системи інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів та створення відповідної електронної моделі керівнику школи необхідно визначити джерела інформації, оптимальний її зміст та обсяг, критерії відбору, методи збору, призначити відповідальних за збір й обробку інформації, за наповнення інформаційних блоків, обсяг і напрямки циркуляції інформаційних потоків у системі управління інноваційною діяльністю, визначити форми управлінських рішень, в яких міститься розпорядча інформація на рівні закладу освіти.

Висновки. На нашу думку, інформатизація управління інноваційною діяльністю педагогів загальноосвітнього навчального закладу сприятиме:

- формуванню інформаційної культури педагогічних працівників загальноосвітнього навчального закладу;

- інтенсифікації інноваційних процесів на основі комп'ютерних технологій;

- удосконаленню управління впровадженням нововведень у навчально-виховний процес;

- підвищенню науково-методичного забезпечення інноваційної діяльності педагогів загальноосвітнього навчального закладу;

- поєднанню зусиль для забезпечення організації ефективної співпраці всіх підрозділів, співробітників, фахівців у процесах збору, обробки та використання інформації з питань педагогічної інноватики;

- подоланню інформаційної ізольованості, дублювання зусиль в інформаційно-бібліотечній, навчально-методичній та науково-дослідній діяльності педагогічних працівників;

- створенню віртуальних творчих колективів для підготовки та реалізації інформаційних проектів, цільових програм управління інноваційними процесами в загальноосвітньому навчальному закладі.

Таким чином, інформатизація управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу щодо впровадження нововведень у навчально-виховний процес сприятиме розвитку школи як соціально-педагогічної системи. Вирішення цієї проблеми потребує подальшого дослідження та наукової розробки моделі інформаційного забезпечення управління інноваційними процесами в межах національного простору відповідно до мети й завдань реформування освітньої галузі в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В.Ю., Руденко В.Д. Системи управління інформаційними базами даних в освіті: Навчальний посібник. – К.: ВІПОЛ, 1996. – 287 с.
2. Блюменау Д.И. Информация и информационный сервис. – Л.: Наука, 1989. – 192 с.
3. Забродська Л.М. Інформатизація закладу освіти: управлінський аспект. – Х.: Основа, 2003. – 240 с.
4. Забродська Л.М., Чернишова Є.Р. Інформаційно-комунікаційні технології управління сучасним закладом освіти // Освіта і управління. – 2002. – № 2. – С. 108 – 117.
5. Калініна Л.М. Соціально-педагогічна інформація як основа ефективного управління навчальним закладом // Директор школи. – 2001. – №39 (183). – С. 4 – 5.
6. Концепція Національної програми інформатизації // Голос України. – 1999. – №65. – С. 10 – 12.
7. Любарець С.І. Напрямки використання ПК в управлінській діяльності керівника школи // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1999. – № 4. – С. 8 – 10.
8. Маслов В.І. та ін. Система інформації та комп'ютерні технології в управлінні школою. – К.: ІЗМН, 1996. – 80 с.
9. Орлов П.І., Луганський О.М. Інформаційні системи і технології в управлінні, освіті, бібліотечній справі: Наук.-практ. посібн. – Х.: Вид-во Прометей-Прес. – 292 с.
10. Чернишова Є.Р. Інформаційне забезпечення системи управління якістю освіти в регіоні // Рідна школа. – 2003. – № 1. – С. 58 – 60.

УДК 113/119

В.А. Цикин
Сумской государственный педагогический университет

СИНЕРГЕТИКА – МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

У статті розкриваються сутність і зміст синергетики, особлива увага зосереджується на аналізі її методологічної ролі в освіті на етапі постнекласичної науки.

The article depicts on the meaning of synergetic, the main attention is paid to its methodological role in postneoclassic science.

Постановка проблемы. Новые задачи образования в XXI веке требуют применения в широком контексте *инновационных педагогических технологий,* которые базируются на фундаментальных эпистемологических и герменевтических аспектах педагогики и дидактики, связанных с искусством понимания и высокой коммуникативной культурой. Органической становится потребность в утверждении *множественности образовательных траекторий,* для которых характерна вариативность методик, активизирующих умственную деятельность и творчески организовывающих образовательное пространство. Наиболее перспективной инновационной технологией, на наш взгляд, является синергетическая модель образования.

Вышеуказанная проблема частично рассматривается в работах: В.Г. Буданова, В.П. Веряскиной, И.С. Добронравовой, В.С. Лутая и других.

Целью статьи является раскрытие сущности и содержания синергетики, причем особый акцент сделан на анализе ее методологической роли в образовании на этапе постнеклассической науки.

Изложение основного материала. Что такое синергетика? В чем сущность синергетической модели образования? *Синергетика – это междисциплинарная наука, раскрывающая наиболее общие механизмы самоорганизации систем, то есть закономерности образования, сохранения и разрушения упорядоченных структур в открытых, неравновесных и нелинейных системах.* Механизмы перехода от хаоса к порядку и обратно не зависят от конкретной природы элементов системы и

являются общими для любых систем. Раскрытие содержания этих механизмов является целью синергетики.

Синергетика как наука включает в свое содержание следующие элементы:

- теорию самоорганизации;
- теорию детерминированного хаоса;
- теорию бифуркаций;
- теорию фракталов;
- теорию сложностей;
- теорию катастроф;
- теорию флуктуаций и другие разделы.

Возникновение синергетики было неоднозначно воспринято научным обществом. Одни говорили о новой парадигме в естествознании, социальных и гуманитарных науках на базе фундаментальных наук и их методов; другие не видели в синергетике ничего нового по сравнению с современной теорией нелинейных колебаний и волн; третьи склонялись к суждению, что синергетика – всего лишь объединяющий лозунг и ничего более, и высказывали недоумение по поводу нездорового, по их мнению, ажиотажа, вызванного новым направлением. Столь широкий разброс мнений связан с некоторыми необычными особенностями синергетики и ее взаимосвязями с другими науками. Разработанные в синергетике модели и понятия перешагнули границы конкретных дисциплин и обладают высокой эвристической значимостью.

Исходными принципами, на которых основывается синергетическое миропонимание, являются открытость и неравновесность систем, их кооперативность и когерентность, нелинейность и развитие сложного через флуктуации как конструктивное начало. Знание принципов самоорганизации сложных систем «раскрывает новые направления поиска способов управления сложными системами» [1, 69].

На основе синергетической парадигмы сейчас началась разработка новой методологии разрешения современных противоречий, становление той целостно-плюралистической самоорганизации (начиная от взаимодействия отдельных личностей и заканчивая всем человечеством), которая должна рассматриваться как новая дорога движения к гармонии,

истине, формированию новой модели образования и учебного процесса. В чем ее суть, каково содержание? Она включает в свое содержание следующие важнейшие компоненты.

Во-первых, открытость образования и творческий характер обучения. Мировоззренческая интерпретация идей синергетики может служить основой открытого и целостного восприятия и осознания мира. Чем полнее обучение отражает постнеклассическую науку и новое философско-мировоззренческое осмысление ее результатов, тем больше его открытость, тем глубже его воздействие на обучаемого. В этом смысле нет необходимости декларировать нравственные принципы человеческого общения, которые во многом связаны с синергетическими представлениями о коэволюции человека, природы и общества [2, 204 – 208].

Во-вторых, развитие интеграции различных способов освоения человеком мира: искусства, философии, мифологии, науки и др. Развитие интеграции опирается на холистские тенденции понимания объективной реальности как в науке, так и в философии (В. Гейзенберг, И. Пригожин, А. Эйнштейн). Современное образование как средство освоения мира должно обеспечить интеграцию различных способов его освоения и тем самым увеличить творческий потенциал человека для свободных и осмысленных действий, целостного открытого восприятия и осознания мира [3, 5 – 9].

Интеграция различных способов освоения человеком мира, развитие холистских процессов в науке, философии и практике до сих пор не нашли необходимого отражения в современном образовании. Это сказывается на дальнейшей предметной дифференциации научного знания как средства достижения эффективности обучения. Система образования пока слепо копирует все растущую дифференциацию науки, стремясь объять необъятное. Узкая специализация и профессионализация привели к фрагментарности знаний, отчужденных от человека. Вместе с усвоением готового дифференцированного знания обучающиеся усваивают и репродуктивный характер мышления. Желательно, чтобы образование строилось не на изучении отдельных дисциплин, а на базе исследования проблем реального мира.

Поэтому необходимо пересмотреть традиционные дисциплины на основе программ, отражающих особенности глобальных и информационных проблем современности. Такие программы будут начинаться не с изучения вопросов исторического становления определенной дисциплины, а с выяснения сути и причин возникновения той или иной проблемы современности и поиска альтернативных методов ее решения. Новая модель образования ориентирована на изучение таких комплексных учебных дисциплин, как "Развитие природы и общества", "Основы экономических и правовых знаний". Спиралеобразное построение материала позволяет неоднократно возвращаться к пройденному. Обучение такого рода расширяет общеобразовательную базу учащихся при значительном сокращении учебного времени, укрепляет связи между предыдущим опытом и новым знанием [4, 53 – 57].

В-третьих, развитие и включение в процессы образования синергетических представлений об открытости мира, целостности и взаимосвязанности человека, природы и общества; когерентности и нелинейности развития; хаосе и случайности как конструктивных началах. Развитие понимается не как линейный, однонаправленный процесс, связанный с необходимостью, а как процесс, предусматривающий возможность выбора одного из многих путей, выбора, определяющегося случайностью. Беспорядок, неустойчивость, хаос не являются, с точки зрения синергетики, чем-то разрушительным, деструктивным, отклонением от магистрального пути эволюции, а выступают необходимым ее этапом, конструктивным началом, ведущим к организации новых, более сложных структур учебного процесса.

В-четвертых, свободное пользование различными информационными системами, которые сегодня играют не меньшую роль в образовании, чем непосредственное общение с преподавателем. Синергетическая теория убедительно доказала, что развитие возможно только в открытых системах, которые постоянно обмениваются с внешней средой веществом, энергией и информацией. Переработка, интеграция различного рода информации ведут к возникновению новых форм организации и упорядоченности (что и представляет процесс

самоорганизации). Недостаток и неполнота используемой информации приводят к гибели системы [5].

Люди, в отличие от животных, могут переносить информацию не только с помощью генетического кода, но и с помощью обучения, которое в животном мире происходит в ограниченных пределах. Именно поэтому, как считает Г. Хакен, столь значительная часть нашей культуры опирается на обучение как новый способ передачи информации от одного поколения к другому. Но здесь из-за постоянно растущего объема знаний, накапливаемых человечеством, возникают большие трудности. Следовательно, совершенно в духе синергетики важно найти общие унифицирующие идеи и принципы, чтобы справиться с огромным количеством информации. Видимо, эта проблема связана не только с поиском общей унифицирующей схемы, но в первую очередь с развитием инфосферы, возможностью оперативного использования, хранения и переработки информации, включением образования в единый информационный процесс. Именно в этом и заключается проблема информатизации образования.

За последнее время появились новые виды электронного общения: электронная почта, компьютерная конференция, телекоммуникационная связь, обеспечивающие доступ к удаленным базам данных. Компьютерные системы обладают необычной привлекательностью прежде всего благодаря быстроте и доступности вовлечения в общение неограниченного числа участников, открытостью этой общности, что дает возможность приобщить любого школьника, любого специалиста к решению общечеловеческих проблем.

В результате нынешнего бурного развития математического моделирования, вычислительного (на компьютерах) эксперимента, компьютерной графики открываются возможности для нового синтеза, синтеза видео-, аудио- и текстуальных средств передачи научной информации. Способности творческого воображения и интуиции получают новые импульсы для развития благодаря погружению человека в виртуальные реальности, моделируемые компьютером. Визуализация синергетических знаний на компьютерах может служить в качестве моста между гуманитарными и естественными науками, а равным образом –

между традиционными образами культуры и новейшими достижениями науки, между красотой произведений искусства и строгостью научных результатов [6, 210 – 214].

В-пятых, личностная направленность процесса обучения, то есть за исходное начало берется не социум как целостная система, а человек с его неповторимостью как постоянный источник стихийности, неупорядоченности, и в то же время – источник развития. В открытом мире человеческая индивидуальность выступает основой общественных связей людей. Сложность и многообразие задач, возникающих перед обществом, требуют индивидуальной инициативы, а следовательно, индивидуального разнообразия. Именно поэтому свободное развитие индивидуальности является условием развития общества. Для открытой системы образования данное положение выступает основополагающим фактором, тогда как классическая модель образования предполагает жесткие нормы, унифицирующие человеческую индивидуальность.

Личностный образ мира формируется через систему понятий культуры, поэтому мировоззренческие категории всегда имеют социокультурное измерение и определяют характер жизнедеятельности людей. Становление, развитие и образование человека невозможны без личностного переживания, осознания образа мира. Итак, в процессе образования и развития человека происходит интеграция различного рода информации, принимающая завершенную форму предметного знания, но именно целостного мира, сосредоточивающая себя в одном индивидуальном человеческом существе. При этом основное внимание должно быть направлено на раскрытие сущностных сил человека и их реализацию на благо общества.

В-шестых, синергетическая модель образования предполагает изменение роли преподавателя: переход к совместным действиям в новых ситуациях в открытом, изменяющемся, необратимом мире. Основой реализации образования, открытого будущему, служит новый тип социальных отношений, который предполагает взаимную помощь, сотрудничество и сотворчество. Обстановка совместного творческого освоения мира, когда участники образовательного процесса объединяются в единую структуру, обладающую свойствами функционально

ориентированной учебной среды, позволяет реализовать образовательные модели, оптимальные для каждого человека [7, 5 – 27].

Целостность и многомерность процесса образования предполагают постоянный творческий поиск адекватных методов и технологий образования, успешное применение которых зависит от преподавателя, группы, их индивидуальных особенностей и интересов. Выбрать оптимальный вариант они могут только сами, благодаря самосовершенствованию, самовыражению, самореализации каждого участника процесса образования. Результаты исследований показали, что большинство учителей и преподавателей вузов испытывают трудности: а) при перестройке позиции личности в отношениях с обучающимися от авторитарного управления к совместной деятельности и сотрудничеству; б) при переходе от преимущественной ориентации на репродуктивные учебные задания к ориентации на продуктивную и творческую мыслительную деятельность. Даже при высоком уровне профессионального мастерства самыми трудными задачами были смена личной установки, развитие и становление сотворческой обстановки в процессе образовательной деятельности.

Выводы. Таким образом, синергетическая модель образования предусматривает открытость образования, интеграцию всех способов освоения человеком мира, включение синергетических представлений в процесс образования, пользование различными информационными системами, личностную направленность процесса обучения, изменение роли преподавателя в новых ситуациях в открытом, изменяющемся и необратимом мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Цикин В.А., Брижатый А.В. Синергетика и образование: новые подходы. – Сумы: СумГПУ, 2006. – 276 с.
2. Веряскина В.П. Эвристические возможности синергетического подхода в философии образования // Синергетика и образование. – М.: Гнозис, 1997. – С. 204 – 211.
3. Гершунский Б.С. Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века? // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 3 – 13.
4. Кушерець В.І. Знання в синергетичній моделі успіху // Практична філософія. – 2003. – № 2. – С. 52 – 58.
5. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти. – К.: Центр "Магістр – S", 1996. – 256 с.
6. Рубанець О.М. Інформаційне суспільство: когнітивний креатин постнекласичних досліджень. – К: ПАРАПАН, 2006. – 420 с.
7. Синергетика: перспективы, проблемы, трудности (материалы "круглого стола") // Вопросы философии. – 2006. – № 9. – С. 3 – 33.

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ ЕФЕКТИВНОСТІ ТА ЯКОСТІ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А.С. МАКАРЕНКА

УДК 37.018.2

О.М. Лучко
Охтирська загальноосвітня школа I – III ступенів № 8
Охтирської міської ради Сумської області

ЯКІСТЬ НАВЧАННЯ Й ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ А.С. МАКАРЕНКА ТА В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

У статті подано дослідження проблеми якості освіти в педагогічній діяльності А.С. Макаренка. Доведено актуальність ідей великого педагога для освіти з урахуванням сучасних умов розвитку суспільства.

This article deals with investigation of the problem of educational quality in A. Makarenko"s pedagogical heritage. It is proved that A. Makarenko"s ideas are actually for modern educatin.

Постановка проблеми. Незаперечним є той факт, що педагогічна спадщина А.С. Макаренка – це не тільки діяльність видатного педагога в минулому, обмежена часовими рамками 20-30 років XX століття. Вона є науковою педагогікою для нинішніх і майбутніх поколінь педагогів. А.С. Макаренко залишив багату педагогічну спадщину, написав понад 150 творів (романи, повісті, оповідання, п'єси, сценарії, науково-педагогічні статті), хоч і не створив спеціальної монографії з педагогіки. Відомо, що його педагогічну систему цінують сьогодні в усьому світі. Антон Макаренко розвивав свої педагогічні ідеї на початку минулого століття, і його педагогічне новаторство органічно впліталося в пошуки сучасної йому світової педагогіки, ставало її складовою. Звичайно, А.С. Макаренко був, перш за все, людиною Системи й запропонував виховання соціально занедбаних дітей у рамках того, радянського, суспільства. Нині виникає необхідність установити, наскільки його ідеї актуальні для сучасної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження вітчизняних і зарубіжних авторів показує, що педагогічна спадщина А.С. Макаренка стала предметом вивчення для багатьох науковців. Як засвідчує аналіз першоджерел, діяльність видатного педагога була досліджена в

різноманітних аспектах. Зокрема, К. Юдіна вивчала проблеми розвитку особистості у практичній діяльності А.С. Макаренка. М. Семенюк і А. Неустроєв розглядали ідеї економічного виховання, Л. Гриценко досліджував застосування ідей А.С. Макаренка за кордоном. А. Калениченко цікавилася питаннями сімейного виховання, Н. Мартинець, Т. Грузнова, Н. Краєва використовували педагогічний досвід педагога для підготовки соціальних працівників. Всебічно вивчали діяльність Антона Семеновича Г. Ващенко, В. Сухомлинський, М. Красовицький та ін. Творчий шлях А.С. Макаренка, його педагогічний досвід організації та діяльності вчительського й учнівського колективів, педагогічну техніку й майстерність розкрили у своїх книгах М. Ніжинський, Г. Паперна, Є. Мединський, М. Євтух, К. Потапенко й інші. Теоретичні положення концепції видатного педагога є фундаментальною базою виховання в багатьох країнах світу. Зазначимо, що у США В. Едвардс досліджував основоположні ідеї педагогічної діяльності А.С. Макаренка; У. Бронфенбреннер вивчав розроблену ним технологію виховної роботи. Відомий німецький дослідник В. Зюнкель опрацьовував питання формування особистості в колективі, Г. Хілліг, керівник лабораторії «Макаренко-реферат», виокремлював глибинні теоретичні положення в педагогічній спадщині А.С. Макаренка.

Не применшуючи існуючі дослідження, доречним буде зазначити, що нині потребує розкриття проблема якості навчання й виховання видатного педагога-новатора в контексті сучасної освіти. Таким чином, **метою статті** є вивчення особливостей розкриття проблеми якості навчання й виховання в педагогічній спадщині А.С. Макаренка відповідно до вимог сучасного освітнього процесу. Актуальність дослідження цієї проблеми зумовлена потребами практики, насамперед, потребами вдосконалення загальноосвітньої й професійної підготовки особистості сучасного типу – конкурентоздатної й затребуваної в різних соціальних системах, – сформованість якої є показником якості освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Проблема якості шкільної освіти завжди була предметом наукового й практичного інтересу педагогів. На рівні філософського узагальнення питання якості освіти розробляли І. Зязюн, А. Субетто; у загальній педагогіці – Ю. Бабанський,

В. Загвязинський, М.Скаткін; у контексті початкової освіти та підготовки вчителів – О. Савченко; на засадах формування навчально-виховного середовища – М. Поташник; як тотожне поняттю «якість знань» – І. Лернер, Т. Шамова, Т. Давиденко, А. Моісеєв, В. Беспалько; як основу управлінської діяльності – О. Конаржевський, В. Маслов, В. Панасюк та інші. Питання якості шкільної освіти досліджував також Б. Жебровський, ідеї якого будуть використані в подальшому дослідженні [1].

Відтак виникає необхідність зазначити, що «якість освіти – це системно-соціальний феномен, сукупність властивостей якого спрямована на забезпечення вимог і потреб споживача у теперішньому та майбутньому часі; стан, що задовольняє потреби людини, відповідає інтересам суспільства й держави» [1, 12].

Визначення якості освіти дає підстави для виявлення її основних показників, що складають блоки, за якими здійснюватиметься аналіз розкриття цього питання в педагогічній спадщині А.С. Макаренка. Зокрема, показники складають сім блоків: організація навчально-виховного процесу; ефективність виховної системи; науково-методична робота; матеріально-технічне забезпечення; педагогічні кадри; керівні кадри; міжнародне співробітництво.

Спеціалізація навчального закладу, організація навчально-виховного процесу, забезпечення умов самоосвітнього процесу складають перший блок показників якості освіти й виховання. Є всі підстави констатувати, що Антон Семенович піклувався про те, щоб його вихованці були освіченими й культурними людьми: «Були створені програми. Учителі й вихователі проводили заняття за детально розробленими планами. Колонія, таким чином, була не тільки інтернатом із підсобним господарством. У першу чергу, це була школа, що ставила перед собою конкретні освітні цілі» [8, 52]. Підтвердженням цьому є те, що підлітки приходили сюди малописьменними та «за короткий час оволодівали знаннями в такому обсязі, що жоден не провалився на екзамені при вступі до робітфаку» [6, т. 1, 89]. Слід зазначити, що з метою забезпечення наявності необхідних для навчального процесу інформаційних джерел ще в перший рік існування колонії А.С. Макаренко розпочав роботу над створенням бібліотечного фонду: «Антон Семенович піклувався про постійне поповнення бібліотеки, регулярно купував нові

видання навчально-методичної, загальнонаукової літератури» [8, 52]. У бібліотеці «ще в перший рік були майже всі класики і багато спеціальної політичної й сільськогосподарської літератури. До п'ятиріччя комуни в бібліотеці було вже вісім тисяч примірників» [6, т. 1, 81].

Необхідно наголосити, що величезну роль у формуванні особистості вихованців А.С. Макаренко відводив організації їхньої трудової діяльності. Говорячи про значення праці, він стверджував, що «трудова підготовка – запорука добробуту людини, суспільного й особистого» [6, 72]. Суттєвим є те, що організація виробничої діяльності в комуні здійснювалася за таким принципом: «Виробництво повинно бути корисним і потрібним країні; його технологічний процес – цікавим і корисним для освітнього росту вихованців» [8, 78]. Не зважаючи на матеріальні труднощі, у колонії ім. М. Горького, окрім сільського господарства, була організована робота в деревообробних майстернях, що виготовляли меблі для власних потреб і на замовлення, а також у швейних і взуттєвій майстернях. У комуні ім. Дзержинського працювали деревообробна, слюсарна, токарна, швейна майстерні, що виконували замовлення ззовні. Діти отримували заробітну плату на рівні з дорослими. Про якість організації виробничої діяльності учнів свідчить той факт, що через рік роботи на кошти комуни були збудовані два заводи: електросвердел і фотоапаратів, чиє виробництво було налагоджено у країні вперше: «За вісім років Комуна побудувала й окупила утримання кількох сотень дітей та педагогічного персоналу, збудувала ряд споруд та розгорнула широку культурну роботу» [7, 38].

Безумовно, життя вихованців не обмежувалося виконанням робіт – вони брали активну участь в управлінні закладом. Діяльність учнівського самоврядування, робота вихователів щодо формування толерантних відносин у колективі, захист прав вихованців, співпраця з громадськими організаціями щодо розширення світогляду дітей і підлітків складають другий блок показників якості навчання й виховання. Слід мати на увазі, що самоврядування в закладах, якими керував А.С. Макаренко, було організоване особливим шляхом. Рада командирів загонів була для педагога могутнім важелем виховного впливу й трудової діяльності колоністів. «Це був чудовий актив колоністів, який брав якнайактивнішу участь у всьому житті колонії. Найважливіші питання життя й

господарства колонії вирішувалися тут. На її засіданнях розглядалися проступки й призначалися покарання» [7, 22]. Заслуговує на увагу той факт, що «вищим органом колективу були загальні збори, на яких вирішувалися найважливіші питання життя та які могли не погодитися з думкою чи пропозицією Антона Семеновича» [3, 112].

Варто також зауважити, що одним із педагогічно-тактичних прийомів Антона Семеновича було повне забуття минулого колоністів. «Він ніколи не ставився до своїх вихованців як до колишніх злочинців. У кожному з них він бачив, по-перше, людину, вірив у великі сили й можливості кожного колоніста, міг пробудити почуття людської гідності» [7, 23]. А.С. Макаренко стверджував, що «діти – це не тільки об'єкт виховання, це живі життя, і ставитися до них треба, як до товаришів і громадян, поважати їхні права й обов'язки, право на радість і обов'язок відповідальності» [6, т.5, 133]. Він також запевняв, що «вихованці буквально не витрачають жодної хвилини на своє минуле» [6, т. 1, 213].

Необхідно зазначити, що Антон Семенович розумів, що для розвитку світогляду вихованців необхідний зв'язок із людьми, які «живуть на землі й прикрашають її своїми благами» [6, т. 7, 361]. Тому він забезпечив спілкування учнів із М. Горьким, зустрічі та листування з яким мали неабиякий результат: стало очевидним, що «ці обірвані худі діти також мають відношення до людських ідеалів і що Горький силою свого слова змусив їх це відчути» [6, т. 7, 379]. Цей факт свідчить про те, що А.С. Макаренко дбав про розширення світогляду своїх вихованців.

Антон Семенович наполегливо працював над створенням системи роботи зі здібними учнями, розвитком дослідницької діяльності вчителів і учнів, забезпеченням співпраці з вищими навчальними закладами. Зупинимося на тому, що надзвичайно багатогранно була організована робота зі здібними дітьми. «Радіотехнічний, фотографічний, образотворчі й художні гуртки, свій театр, кіно, бібліотека, жива газета. Духовий оркестр вважався кращим самодіяльним оркестром у Харкові» [7, 37]. Усе це, безумовно, сприяло розвитку індивідуальних здібностей учнів.

Науково-дослідницька діяльність працівників закладів, які очолював А.С. Макаренко, була одним із напрямків їхньої діяльності. Наприклад, агроном Н.Е. Ферре працював у одному з науково-дослідницьких

сільськогосподарських закладів м. Харкова. У 1931 році А.С. Макаренко у співпраці з Н.Е. Ферре видали брошуру, тема якої стосувалася розвитку сільського господарства.

А.С. Макаренко намагався створити умови для продовження навчання випускників у вищих навчальних закладах. «У 1930 році в Комуні був створений робітфак Харківського машинобудівельного інституту. Для занять запросили викладачів інститутів м. Харкова. Були обладнані кабінети фізики й хімії, спеціальна бібліотека» [8, 77]. Таким чином, педагог працював над створення системи науково-методичної роботи, що є третім блоком показників якості навчання та виховання.

Слід зазначити, що реалізація зазначених вище показників неможлива без матеріально-технічної бази та дотримання санітарно-гігієнічних умов, що утворюють четвертий блок показників якості виховання й навчання. Ми зупинялися на матеріальному забезпеченні, аналізуючи спеціалізацію навчальних закладів, якими керував А.С. Макаренко. Дотримання ж санітарно-гігієнічних норм було одним із основних завдань у житті і колонії, і комуни, які очолював Антон Семенович: «Черговий по комуні та черговий член санітарної комісії щоденно вранці обходили всі спальні, перевіряючи їх санітарний стан та готовність вихованців до роботи» [7, 37], щоранку треба було прибирати комуну. Це величезна робота» [6, т.2, 38]. Зрозуміло, що забезпечення належного рівня матеріальної бази, дотримання санітарно-гігієнічного режиму було одним із першочергових питань, що вирішував у своїй діяльності А.С. Макаренко з метою створення умов для якісної освітньої діяльності закладу.

Безумовно, велике значення для якісного здійснення навчально-виховної діяльності закладу, з точки зору Антона Семеновича, мав кадровий потенціал: «Нормальна діяльність школи неможлива без згуртованого педагогічного колективу, який несе відповідальність не тільки за свій «клас», а й за всю школу в цілому» [6, т. 6, 45]. Тому він докладав значних зусиль, щоб організувати роботу з педагогічними кадрами на належному рівні, підвищуючи тим самим рівень навчальної роботи. Взаємовідвідування вчителями уроків із наступним глибоким аналізом системи кожного заняття, роздуми А.С. Макаренка про

психологічні особливості засвоєння навчального матеріалу учнями різного віку та різного рівня знань – усе це сприяло підвищенню культури навчальної діяльності. Антон Семенович працював над формуванням у педагогів цілої низки якостей, які, на його думку, характеризували педагога-майстра: виховної майстерності, здатності до орієнтації, готовності до педагогічного ризику, педагогічного такту, вироблення власного стилю, і, безумовно, авторитету. Отже, покращання якісної та кількісної характеристики педагогічних кадрів навчального закладу, на погляд А.С. Макаренка, має забезпечувати ефективну діяльність освітнього закладу і таким чином реалізовує п'ятий блок показників якості навчально-виховного процесу.

Тож виникає необхідність прослідкувати, як, на думку Антона Семеновича, повинен реалізовуватися шостий блок, а саме, характеристика керівних кадрів. Управлінець, повинен знати головний закон руху колективу: «Не може бути допущена зупинка в розвитку колективу» [6, т. 1, 89]. А.С. Макаренко стверджував, що визначальну роль в організації діяльності закладу відіграє його керівник: «Справжнім показником життя дитячої колонії є завідуючий. Він один несе на собі відповідальність за всіх. Він педагог і хазяїн, батько й суддя. Він на роботі 24 години на добу. Віднайти в собі зміїну мудрість він просто зобов'язаний» [6, т. 2, 231]. Стає очевидним, що вже на той час Антон Семенович дійшов висновку, що справжній керівник повинен володіти складною інтегрованою якістю, яку нині в сучасній педагогічній науці прийнято називати управлінською компетентністю.

Реалізація зазначених вище показників якості освітнього процесу вимагала формування позитивного іміджу навчального закладу. Авторитет та імідж комуни ім. Ф.Е. Дзержинського набули величезної ваги не тільки на батьківщині; заклад відвідали тисячі людей: від робітників із усіх республік тодішнього СРСР до всесвітньо відомих діячів мистецтва, політиків, журналістів. Делегації Франції, Америки, Англії, Канади й інших держав залишили свої враження у книзі для відвідувачів, де можна прочитати більше трьохсот шістдесяти записів різними мовами. Отже, Антон Семенович забезпечив високий рівень міжнародного співробітництва, що складає сьомий блок показників якості освіти.

Висновки. У результаті проведеного дослідження проблеми якості навчання й виховання у педагогічній діяльності А.С. Макаренка можна зробити висновки: досвід педагога у вирішенні проблеми якості навчання й виховання актуальний для сучасної освіти, хоча підходити до них слід із урахуванням сучасних соціальних умов розвитку суспільства; якість освітньої діяльності закладу, полягає в забезпеченні реалізації потреб людини, які відповідають інтересам суспільства й держави.

У статті подано лише окремий аспект проблеми якості навчання й виховання. Перспективним бачиться дослідження діагностики якості освіти відповідно до вимог сучасного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жебровський Б Якість шкільної освіти: теорія та практика // Директор школи. Україна. – 2005. – № 10. – С. 12 – 14.
2. Зюнкель В. В Зрлингтоне изучают Макаренко // Сов. педагогика. – 1993. – № 4. – 147 с.
3. Edwards B. A.S. Makarenko. General Education Ideas… Doctorl dissertation. Chicago University. – 1991. – P. 327.
4. Красовицький М. Дві позиції щодо педагогічної спадщини Антона Макаренка // Рідна школа. – 1999. – № 9. – С. 29 – 31.
5. Лисенко П., Убийвовк І. Антон Семенович Макаренко: життя і творчість у документах, фотографіях, ілюстраціях. – К.: Рад. школа, 1978. – 170 с.
6. Макаренко А.С. Твори: В 8 т. – М., 1957.
7. Медынский Е. Антон Семенович Макаренко. – М.: Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1949. – 128 с.
8. Нежинский И. А.С. Макаренко и педагогика школы. - К.: Рад. школа, 1976. –262 с.
9. Рябоконь Л. "Педагогічна поема" сьогодні // День. – 2003. – № 45.
10. Хілліг Гьотц "Мазепинець" Ващенко про "яничара" Макаренка: взаємини відомих українських педагогів // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 69 – 75.

УДК 378.017.4

Л.Б. Прокоф'єва
Одеський національний університет ім. І.І. Мечникова

ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ А.С. МАКАРЕНКА ЩОДО ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ В ПОЗААУДИТОРНІЙ ВИХОВНІЙ РОБОТІ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розглянуто історичний аспект формування громадянської активності особистості на прикладі вивчення педагогічної спадщини А.С. Макаренка. Визначено педагогічні умови ефективного втілення ідей видатного педагога у процес позааудиторної виховної роботи у вищому навчальному закладі.

The historical aspect of the forming of personality's civil activity based on the example of the study of pedagogical heritage of A.S. Makarenko is investigated by the author. The pedagogical conditions of effective introduction of ideas of Makarenko A.S. in the process of extra-lecture-room educational work in the university are designated.

Постановка проблеми. Досвід розбудови Української держави, закріплений у Конституції України, підтверджує, що наша країна є суверенною, правовою, демократичною державою, яка найвищою цінністю визнає людину. Відродження національної освіти в Україні, культурно-історичних цінностей нашого народу, традицій, звичаїв, глибоке осмислення взаємозв'язків національного і загальнолюдського, відмова від догматичної ідеології минулого спричинили складні зміни у свідомості громадян нашої держави.

Процес виховання громадянської самосвідомості – провідна проблема сучасної педагогічної науки і практики, що потребує всебічного й уважного вивчення. Актуальність її дослідження зумовлена необхідністю створення нової системи громадянського виховання студентської молоді, заснованої на ідеї розвитку самосвідомості особистості в незалежній державі. Провідними настановами у докорінній перебудові системи освіти і виховання є: Конституція України, Закони України "Про громадянство України", "Про освіту", Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI ст.").

Важливі стратегічні завдання та шляхи реформування національної системи освіти і виховання визначено в Державній національній програмі "Освіта" («Україна XXI ст.»). Головна мета виховання – набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування в молоді, незалежно від національної приналежності, особистісних рис громадянина України.

Аналіз історико-філософських джерел свідчить, що теоретико-методологічні основи громадянського виховання беруть початок у давніх античних культурах. Цінності громадянського суспільства складалися під впливом гуманістичних ідей мислителів різних епох: Сократа, Платона, Арістотеля, Франсуа Рабле, Томазо Кампанеллі, Яна Амоса Коменського.

Їх розвиток на національному ґрунті плекали Мелетій Смотрицький, Феофан Прокопович, Іван Вишенський, Григорій Сковорода.

Аналіз фундаментальних історико-теоретичних першоджерел переконливо свідчить про те, що протягом тисячоліть українська національна система освіти і виховання нагромадила цінний матеріал, виробила систему формування громадянина, в якій усі складові перебувають у тісному взаємозв'язку. Свідченням того є низка важливих праць і наукових доробок українських педагогів ХХ ст.: Г. Ващенка, А. Макаренка, В. Сухомлинського, М. Стельмаховича.

Необхідність аналітичного вивченя педагогічної спадщини А.С. Макаренка з проблем громадянського виховання зумовили вибір теми дослідження.

Об'єкт дослідження – позааудиторна виховна робота у вищому навчальному закладі

Предмет дослідження – педагогічні умови формування громадянської активності особистості в педагогічних поглядах А.С. Макаренка.

Мета – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити виховний потенціал педагогічної системи А.С. Макаренка з метою формування і розвитку громадянської активності студентів ВНЗ у процесі позааудиторної виховної роботи.

Завдання дослідження:

- розкрити психолого-педагогічні аспекти формування громадянської активності студентської молоді;
- визначити педагогічні умови ефективного втілення педагогічних ідей А.С. Макаренка у процес позааудиторної виховної роботи з громадянського виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Антон Семенович Макаренко (1888 – 1939рр.) залишив багату педагогічну спадщину, написав понад 150 творів (романи, повісті, сценарії, науково-педагогічні статті). Найбільш відомими з них є «Педагогічна поема», «Книга для батьків», «Методика організації виховного процесу», «Прапори на баштах» та ін. Однією з провідних педагогічних ідей великого педагога виступає громадянське виховання підростаючого покоління.

Поняття громадянської активності багатогранне, але визначальними мають стати такі його компоненти, як національна ідея та ціннісні орієнтири особистості. Державу творить нація, натхненна національною ідеєю. Національні ідеї завжди формувалися в боротьбі з іншими націями за свободу, за власну державу. Сьогодні національна ідея постає швидше не як протест, а як творення, самостворення.

А.С. Макаренко приділяв значну увагу розвитку у вихованців громадянських якостей, що простежується навіть у його роздумах про особливості роботи в колективі, які мають значний інтерес і для сучасної організації позааудиторної роботи у вищому навчальному закладі. Так, він зазначає: «Історія громадянської війни засвідчила всьому світові високі зразки героїзму, наполегливості, відданості наших громадян. В їхніх вчинках ми бачимо взірець для поведінки» [4, 335].

Національна самосвідомість є, як відомо, усвідомленням себе частиною національної спільноти й оцінюванням себе як носія національних цінностей, що склалися у процесі тривалого історичного розвитку національної спільноти, її самореалізації як суб'єкта соціальної дійсності. Унаслідок цього такі категорії національної спільноти, як її історія, минуле, сучасне і майбутнє, простір життєдіяльності нації, місце та роль серед інших національних спільнот, внесок нації у розвиток цивілізації, культури, стають для особистості актуальними і посідають одне з провідних місць в її інтересах, суттєво впливаючи на становлення цілей і стратегій життєдіяльності.

Тому однією з найсуттєвіших ознак громадянськості людини є її глибокий і стійкий інтерес до історії нації, минулих подій, сьогодення та майбутнього, оскільки такий інтерес засвідчує усвідомлення своєї причетності до національної спільноти, рідного краю.

Важливими для організації позааудиторної виховної роботи у ВНЗ є переконання А.С. Макаренка у важливості формування громадянської самосвідомості особистості. Так, він вважав, що у країні "вихованню підлягає не тільки дитина, не тільки школяр, а кожен громадянин на кожному кроці. Підлягає вихованню або в спеціально організованих формах, або у формах широкого суспільного впливу. Кожна наша справа,

кожна кампанія, кожний процес у нашій країні завжди супроводжується не тільки спеціальними завданнями, але й завданнями виховання" [3, 76].

А.С. Макаренко приділяв увагу вихованню громадянських якостей особистості у сім'ї. Він наголошував на тому, що у сім'ї зростає майбутній громадянин, майбутній діяч, майбутній борець. Зазначене аргументує важливість усвідомлення батьками власних педагогічних бажань. Педагог застерігає батьків від виховання поганої людини: горе від цього буде не лише їм, але й багатьом людям і всій країні.

Сім'я – невід'ємна складова суспільства. Жодна нація, жодне цивілізоване суспільство не обходилося без сім'ї. Для кожної людини вона є початком усього в житті. Поняття щастя майже кожен з нас пов'язує, насамперед, із сім'єю: щасливий той, хто щасливий у своїй домівці.

Одним із основних завдань суспільства є і буде підготовка молоді до створення у майбутньому щасливої сім'ї. Актуальність цього завдання суттєво зростає в суспільстві, де відбуваються процеси докорінної реорганізації різних соціальних, політичних і економічних структур, які, звичайно ж, призводять до певного нівелювання морально-етичних цінностей, а в результаті – до деформації в системі громадянських цінностей – зростання злочинності, проституції, алкоголізму серед молоді.

Ось чому нині, як ніколи, актуальним стає переконання А.С. Макаренка в тому, що вирішенням майже половини всіх завдань школи є виховання гарної матері, гарного батька, підготовка молоді до майбутнього сімейного життя. Виконання такого завдання неможливе без науково обґрунтованої та методично грамотно організованої підготовки молоді до майбутнього сімейного життя.

У наш час суттєво змінилися не тільки підходи до навчання та виховання, змінилися також ціннісні орієнтири, ускладнені соціально-економічною кризою, але вони стали життєво важливими й необхідними в житті. Зміст цінностей – актуальна ідеологічна проблема, проблема формування світогляду, яка розв'язується одночасно з іншою, не менш потужною для нас – входженням до європейської спільноти, за якій Україна розглядається як частина загальноєвропейського культурного простору з його різноманітністю культур, об'єднаних на засадах демократизму та гуманізму, толерантності, відкритості та цивілізованості.

Реалізація виховної роботи у студентських групах здійснюється через інститут кураторів. У системі вищої освіти України склалася глибока традиція роботи інституту кураторів, які виступають первинними організаторами виховної роботи в академічних групах студентів. Це управлінська ланка, яка взаємодіє з іншими у системі позааудиторної виховної роботи і забезпечує її організацію на рівні студентської академічної групи [6, 337 – 341].

Зміст даної діяльності визначається такими основними документами: законом України „Про освіту", Державною національною програмою «Освіта». («Україна XXI ст.»), „Концепцією виховання дітей та молоді у нац іональної системі освіти", „Національною доктриною розвитку освіти у XXI ст".

Метою виховної роботи куратора є створення колективу в групі. Для цього у групі необхідно проводити різноманітні заходи, в організації яких повинні брати участь усі студенти. Основними завданнями в цьому плані можна виділити такі:

- розробка, розвиток і корегування напрямів позанавчальної роботи з розвитку і становлення особистості студента;
- створення банку даних про творчі організаторські здібності студентів та їхній подальший розвиток у процесі виховної роботи;
- активізація виховної роботи щодо залучення студентів до творчого, освітньо-пізнавального, наукового процесу в позанавчальний час;
- прагнення залучити до роботи групи всіх студентів;
- проведення позааудиторних заходів різної тематики.

Кожен викладач справляє чималий вплив на своїх вихованців, він формує їх науковий світогляд забезпечує національне та моральне виховання, цікаво подаючи студентам новий матеріал, прищеплює любов до "своєї" науки. Але сила впливу куратора групи все ж є набагато більшою, а можливості – ширшими.

Насамперед, куратор групи є чуйним та уважним педагогом. Разом з іншими викладачами, що працюють у групі, він забезпечує функціонування педагогічно обґрунтованої системи виховання. У ній органічно поєднуються фронтальні й індивідуальні форми виховання.

Куратор групи – вдумливий психолог, який вивчає особистість кожного студента. Одним із складових елементів його діяльності є системні педагогічно-психологічні спостереження, на основі яких він стимулює розвиток позитивних рис та якостей студента, бореться з негативними тенденціями поведінки, звичками та рисами студента і в цілому формує його особистість.

Куратор – неодмінний організатор студентського колективу. Пошук організаційного ключа у кожній справі притаманне його повсякденній діяльності.

І нарешті, сам куратор – це особистість, яка має бути прикладом для своїх вихованців. Вони вбачають у ньому своєрідний ідеал, гідний наслідування, аналізують кожен його вчинок, оцінюють життєві ситуації його міркою.

Отже, благородство праці педагога найбільш концентровано втілене саме у діяльності куратора. Молодь – безпомилковий "індикатор" його діяльності, вона відчуває її справжню цінність: люблять того, хто віддає їм свою душу і вміє їх розуміти; терплять, але не підтримують байдужого; засуджують і часом конфліктують з тим, хто зверхньо ставиться до них.

Педагогічні погляди А.С. Макаренка щодо формування громадянської активності підростаючого покоління стали основою нашого дослідження, у якому брали участь студенти-магістранти геолого-географічного факультету Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова. Протягом педагогічної практики, яка відбувалася в стінах факультету, студенти працювали кураторами студентських груп на 3 – 4 курсі.

Дослідження мало кілька етапів.

- Під час проведення **педагогічного спостереження,** яке здійснювалося на заняттях, у позааудиторний час, у процесі суспільно корисної праці й **індивідуальних бесід** зі студентами 3 – 4 курсів була визначена тематика кураторських годин з громадянського виховання молоді.
- Під час проведення **анкетування** студенти-магістранти з'ясували моральні уявлення і ставлення студентів до оточуючих людей, вивчили інтереси, нахили, сприйняття громадянського обов'язку в суспільстві.

- **Бесіди з викладачами,** які працюють у студентській групі. У бесідах з викладачами майбутні педагоги дізналися про успішність і поведінку студентів. Питання до викладачів були такими:

  – Як поводиться студент на ваших заняттях?

  – Чи систематично виконує навчальні завдання?

  – Чи проявляє інтерес до вашої дисципліни?

  – Як ставиться до проблеми обов'язкового відпрацювання після закінчення вищого навчального закладу?

  – Чи проявляє інтерес до позааудиторної роботи (у яких гуртках бере участь)?

  – Як ставиться до доручень?

  – Якою є його громадянська позиція?

Так, у ході аналізу та систематизації інформації щодо найбільш цікавих і актуальних, на погляд студентів 3 – 4 курсів, питань, бесід зі студентами та викладачами, які працюють у студентській групі, нами було зроблено висновок, що громадянська активність сучасної молоді переважним чином зумовлена реформуванням української вищої школи європейського зразка, а також інтересом до героїчної спадщини минулого нашої країни.

У процесі узагальнення та систематизації даних нашого експерименту ми окреслили тематику кураторських годин з громадянського виховання молоді, яку можна поділити на такі групи:

1. Виховання громадянської активності молоді на основі героїчного минулого. До цієї групи відносяться такі заходи: "Голодомор 1932–1933 рр. і національна свідомість українців"; "Козацько-гетьманська держава"; "Видатні гетьмани Української держави", "Уроки і наслідки Другої світової війни"; "Переяславська рада – історична необхідність чи суб'єктивний підхід"; "Козацькому роду нема переводу" й ін.

2. Проблеми виховання громадянської активності молоді на сучасному етапі: "Проблеми Європейської інтеграції України"; "Актуальні проблеми українського суспільства і перспективи його розвитку в XXI столітті"; „Україна в очікуванні великих змін" (доля конституційної реформи та президентських виборів); "За здоровий спосіб

життя", «Громадянська активність сучасної молоді», «Громадянськість як соціально-педагогічний феномен» тощо.

3. Виховання громадянської активності особистості в родині: "Домашнє вогнище родинне, оселя наша і сім'я", "Здоров'я сучасної сім'ї", "Майбутня дружина", "Що означає справжнє почуття кохання", "Дружба і кохання в житті людини", "Про дружбу юнаків і дівчат", «Сучасна сім"я – сучасна країна» й ін.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, героїчна спадщина наших пращурів періоду Київської Русі, козацтва, нового та новітнього часу, сучасні проблеми суспільства, сімейне виховання, які А.С. Макаренко розглядав як основу для формування громадянської активності особистості на сучасному етапі, є вельми актуальними, оскільки громадянське виховання виступає основою духовного розвитку особистості, складовою частиною соціального світогляду і поведінки сучасної молоді.

Нині у нашому суспільстві руйнуються старі стереотипи, змінюється ставлення до багатьох подій минулого, але є події, які не можуть бути девальвовані. Це такі, як козацтво України, Велика Вітчизняна війна, голодомор (1932–1933 рр.), афганська війна, Чорнобильська катастрофа.

Ураховуючи вищезазначене, і з метою вдосконалення виховного процесу у вищому навчальному закладі на всіх рівнях – від студентського самоврядування до ректора – необхідно: наукове обґрунтування системи управління виховним процесом у новій моделі вищої освіти; розробка організаційно-функціональної структури управління вихованням студентів щодо формування громадянської активності; забезпечення системно-цільового підходу до планування виховної роботи у ВНЗ; організаційно-педагогічне забезпечення необхідних умов для діяльності студентських центрів творчості, творчих об'єднань, суспільно-художніх, спортивних клубів і секцій; педагогічно доцільна організація життя студентського колективу і високий рівень самоврядування.

Саме дотримання таких умов спрямоване на формування громадянина, починаючи від приходу людини до вищого навчального закладу і до розквіту її громадянських якостей, що найбільш продуктивно

завершується становленням її активної громадянської позиції в суспільстві, спеціаліста найвищої кваліфікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Киричук О. Розвиток і самореалізація особистості в умовах освітнього закладу \\ Рідна школа. – 2000. – № 5. – С. 28 – 30.
2. Концепція національного виховання дітей та молоді України. – К., 1997.
3. Макаренко А. С. Воспитание гражданина / Сост. Р.М. Бескина, М.Д. Виноградова. – М.: Просвещение, 1988. – 308 с.
4. Макаренко А.С. Сочинения: В 7 т. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1958. – Т. 4.
5. Місевра І. Проблеми ментальності та національної самосвідомості: спроби дослідження витоків. – Одеса, 1998. – С. 34 – 50.
6. Педагогіка вищої школи. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2002. – 342 с.

УДК 37.018.1 (09)+371.4

М.Ю. Рисіна, В.І. Сенчуріна
Сумський державний
педагогічний університет

ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ІЗ НЕПОВНОЇ СІМ'Ї У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ А.С. МАКАРЕНКА

У статті розглядаються теоретичні основи виховання дітей із неповних сімей у педагогічній спадщині А.С. Макаренка, оскільки неповна сім'я – актуальне соціальне явище сучасності та й спостерігається постійне Збільшення кількості дітей, які проживають в умовах неповної сім'ї.

The article considers theoretical basis for one-parent familie children education in context of pedagogical heritage from A.S. Makarenko, as one-parent family is a vital social challenge of nowadays. The number of children, who rais in one-parent families, is constantly growing.

Постановка проблеми. Неповна сім'я як один із типів нуклеарної сім'ї – актуальне соціальне явище сучасності. Постійно збільшується кількість неповнолітніх дітей, які проживають в умовах неповної сім'ї, підвищується ймовірність їх антиправової поведінки. Це обумовлює об'єктивну потребу вивчення специфіки впливу цього типу сім'ї на становлення і розвиток особистості дитини. Світовий досвід виховання дітей показує, що кількість представників цієї специфічної категорії сімей збільшується саме в періоди, найбільш сприятливі для утворення неповних сімей (після світових, громадянських воєн, зростання кризових явищ у суспільстві й у сімейних стосунках тощо).

Проблеми виховання дітей з неповної сім'ї є предметом постійної уваги багатьох дослідників. Питання типологізації сімей, морального виховання дітей з неповної сім'ї досліджували І. Костів, С. Русова; вплив конфліктів у сім'ї на подальше життя дитини вивчали Ю. Якубова, Г. Святієнко, М. Московка; фактори, які заважають вихованню дітей в сім'ї відслідковували О. Гнатенко, С. Кушнарьова й інші.

Метою даної статті є аналіз досвіду А.С. Макаренка з питань сімейного виховання дітей в умовах неповної сім'ї та його теоретичних узагальнень з цієї проблеми.

Виклад основного матеріалу. Вивчення педагогічної спадщини А.С. Макаренка дозволяє виокремити провідні аспекти сімейних взаємовідносин, розв'язання яких було важливою проблемою не тільки для життєдіяльності тогочасної сім'ї, але й для теоретичних пошуків науковців:

- удосконалення структури сімейних взаємовідносин, розв'язання проблем життєдіяльності неповноцінної сім'ї;
- вплив взаємовідносин батька й матері на розвиток особистості дитини;
- умови забезпечення педагогічно доцільних впливів на дитину в різних типах неповних сімей, збагачення форм і методів сімейного виховання.

Педагогічна спадщина А. Макаренка викристалізовує всебічність підходів до вдосконалення умов виховання дітей із неповних сімей, в основу яких було покладено цілісне вивчення особи, виявлення соціального оточення дитини і синтетичне вивчення вихованців заради «вдосконалення особистості в цілому»; організація відповідних змін в умовах розвитку дитини; поєднання тактики вимогливості й поваги до особи; включення дітей у різні види діяльності з метою їх соціалізації, що й складає певну систему поглядів щодо виховання вихідців із неповних сімей.

На основі розрізнених положень, висловлювань з його відомих і маловідомих творів, виступів перед науковою та педагогічною громадськістю, перед батьками, листувань з дружиною та членами неповних сімей, досвіду участі у вихованні близьких йому дітей (сина

дружини Г. Салько та племінниці – дочки брата Віталія) складається відповідна система поглядів на життєдіяльність неповної сім'ї, педагогічно доцільну участь батьків, що спільно чи й окремо проживають у вихованні дитини, допомогу неповній сім'ї суспільства та відповідних педагогічних установ.

Окремі науковці піддавали сумніву компетентність А. Макаренка щодо питань сімейного виховання, адже своєї сім'ї в нього довго не було, з колоністами він працював довгі роки, не зустрічаючись з батьками вихованців тощо. Відповідь на це запитання дав сам А.Макаренко у виступі під час зустрічі з учителями у Фрунзенському районному Будинку вчителя 8 лютого 1939 року, у якому зазначав:

а) у таких питаннях, як зв'язок сім'ї зі школою, він знаходився в більш сприятливих умовах, ніж навіть учителі, оскільки перші 16 років своєї педагогічної діяльності працював учителем, а потім завідуючим заводською школою, яка об'єднувала дітей робітників одного заводу, одного селища; таким чином він був членом однієї великої робітничої сім'ї, чого не мали інші педагоги, об'єднуючи дітей за ознакою їх територіального розміщення, причому їхні батьки не були об'єднані в один робітничий колектив;

б) з червня 1935 року він працював помічником начальника відділу трудових колоній НКВС України, що давало йому змогу на практиці глибше пізнати, як працює сім'я, і причини, з яких сім'я постачала безпритульних і малолітніх правопорушників;

в) безпосередній зв'язок його з батьками і через листування із друзями, знайомими та взагалі незнайомими людьми, які просили в нього педагогічної поради у складних сімейних ситуаціях;

г) наближення до проблем сім'ї в останні роки життя, численні зустрічі з педагогічною і батьківською громадами.

Додамо до цього також і багатий досвід роботи з вихованцями колоній, які він очолював, вихідці з яких, особливо в останні роки, були переважно «з невдалих, деморалізованих сімей» [3, 23], біографії та складні перипетії їхнього життя добре знав проникливий психолог. Чого варті в цьому аспекті тільки 264 автобіографії колоністів-горьківців, уміщених в альбом «Наши жизни – Горькому – горьковцы»: Коли я

друкував соту біографію, я зрозумів, що читаю найприголомливішу книгу, яку мені приходилось коли-небудь читати. Це – концентроване дитяче горе, розказане такими простими, такими безжалісними словами… Для мене в цій трагедії, мабуть, більше змісту, ніж для когось іншого. Я протягом восьми років повинен був бачити не тільки потворне горе викинутих у канаву дітей, але й жахливі духовні надломи у цих дітей. Обмежитись співчуттям і жалістю до них я не мав права» [1, 91].

А. Макаренко був справжнім знавцем і дослідником психології особистості, він глибоко розумів душу, серце людини, її болі, переживання, почуття, прагнення і сподівання, досконало знав психологію взаємин чоловіка і дружини, батьків і дітей, молодшого і старшого поколінь. Виняткова педагогічна спостережливість, душевна проникливість, доброзичливість, невтомна наполеглива дослідницька робота сприяли всебічному пізнанню й розкриттю найінтимніших відтінків стосунків людей, виявленню їх почуттів, намірів, сподівань і мрій.

В одній із своїх праць А. Макаренко зробив категоричний висновок: «Питання про структуру сім'ї, про склад її, про характер має кардинальне значення» [4, 146]. Спробуємо розібратися, чому саме такий висновок зробив учений-педагог, який підкреслив, що встиг «порушити тільки вузлові питання, пов'язані із структурою сім'ї як колективу» [1, 61].

Він спеціально вивчав літературу з цієї проблематики і дійшов до висновку, що «немає жодного твору, де була б зображена психологія батька чи матері, які відмовились від батьківських обов'язків щодо малих дітей, залишили на поталу долі в час біди і сум'яття» [3, 77].

Вважаючи надзвичайно важливим питання про структуру сім'ї, педагог стверджував, що до нього необхідно ставитись свідомо [1, 62], і з цією метою спеціально розпочав роботу над чотирьохтомником «Книги для батьків», щоб розглянути питання про структуру сім'ї та її морально-психологічний клімат.

Педагогічна спадщина А.С. Макаренка аргументовано свідчить про переваги повної кількадітної сім'ї, про необхідність забезпечення багатства різноманітних відносин у численній родині для нормального розвитку і виховання дитини, причому надзвичайно важливого значення надавалося впливу батьківської любові на емоційне становлення (стабільне

самопочуття) особистості, попередження порушень структури сім'ї, збереження цілісності та єдності сімейної групи на шляху до консолідації та створення колективістських відносин.

Серед багатьох проблем, пов'язаних зі структурою сім'ї (багатодітні, однодітні сім'ї тощо), А. Макаренко розглядав також різні типи сімей з порушеною структурою: розлучену, позашлюбну, осиротілу, утворену внаслідок тюремного ув'язнення одного з батьків. Саме ці, виділені ним типи сімей, ми відносимо до неповних.

Обґрунтовуючи необхідність декількох дітей у сім'ї, А. Макаренко помилково, на нашу думку, відносив до неповних сімей і однодітну сім'ю з двома батьками.

Характерним для спадщини А. Макаренка є різнобічність підходів щодо збереження повної сім'ї: водночас з вимогою відповідального ставлення до проявів подружнього кохання, критикою легковажного ставлення окремих членів сім'ї до розриву сімейних уз, особливо у випадках, коли страждають діти, А. Макаренко рішуче відкидав принцип непохитного збереження сімейних стосунків у конкретній ситуації, допускаючи розрив відносин унаслідок втраченого кохання навіть щодо сімей, у яких є діти, і засуджував сімейні стосунки, що насильно зберігали, наносячи іноді шкоду й дітям. Небезпідставно порушення структури сім'ї він пов'язує з кінцевим результатом виховного процесу і говорив про те, що «цілісність і єдність сімейного колективу – необхідна умова хорошого виховання... І хто хоче дійсно правильно виховати своїх дітей, той повинен берегти цю єдність».

А. Макаренко був глибоко переконаний, що «для успішного виховання дитини сім'я повинна бути насамперед … колективом» [2, 290]. Розглядаючи ознаки сімейного колективу, навіть коли цей колектив дає тріщину, він вказував і на незгоди між батьками, коли один з них покидав сім'ю, а також на виховання дитини лише матір'ю. Стверджуючи, що тільки в колективному досвіді можуть вирости морально ціннісні потреби особистості, Антон Семенович розумів колективізм сім'ї у сплетінні «багатьох образів близьких і менш близьких людей, у відчутті людської допомоги і людської потреби, в почуттях залежності, прихильності, взаємовідповідальності та багатьох інших» [3, 30].

А. Макаренко діалектично підходив до віднесення такого типу сім'ї до сім'ї-колективу. З одного боку, він вважав, що там, де батько чи мати покидають сім'ю, сім'я як колектив руйнується і виховання дитини утруднюється. А з іншого, він вважав, що, не дивлячись на великі збитки, сімейна драма об'єктивно нічим не відрізняється від сімейного сирітства, від утворення сім'ї, неповної внаслідок смерті одного з батьків. Він допускав існування сімейного колективу і без батька, якщо сім'я буде намагатися мобілізувати сили для свого зміцнення.

Педагог не наполягав на непохитному збереженні сімейних відносин, розуміючи, що не можна повернутися до старої норми, коли батьки повинні були проживати завжди разом, незалежно від їх стосунків. Аналізуючи причини міцності сімейних уз у старому суспільстві, він дійшов висновку, що ця «міцність сім'ї вела до принципу єдиноначальності, до влади одного над іншим». А. Макаренко вказував, що така дисципліна в сім'ї була необхідна старому суспільству, як «гарантія того, що кожна дитина забезпечена надовго батьком і матір'ю».

З презирством А. Макаренко ставився до тих батьків, які не відповідали ні за що, не допомагали сім'ї, спостерігаючи за нею тільки здалеку. Він вказував, що судив би таких батьків, оскільки вони страшної шкоди завдавали дітям.

Однак, А. Макаренко вірив, що є батьки, які, покинувши сім'ю, вміють зберегти дійсно благородні стосунки з дітьми, навіть беруть участь у їх вихованні, хоча сам особисто таких випадків у своєму житті не спостерігав. Життя підтвердило цю глибоко оптимістичну позицію великого педагога. У сучасній практиці життєдіяльності сімей з порушеною структурою таких випадків досить багато. Тому й радив А. Макаренко, що було б несправедливо, якщо матері б у таких взаємовідносинах забороняти батькові брати участь у вихованні дитини.

Значне місце у спадщині А. Макаренка надано ролі повної сім'ї для нормального розвитку дитини, значенню батьківської любові в емоційному становленні особистості. Так, аналізуючи відсутність батьківського піклування у дитячому віці, він вказує, що «колонія, складена із покинутих одиноких дітей, які пережили набагато більше того, що під силу дитині, – це без всякого сумніву не повністю здорове суспільство ... І цілком

здоровим, навіть при героїзмі педагогів, воно вже і не може бути». Кращим шляхом єдності сімейного і суспільного виховання може бути, на його думку, «тільки дитячий будинок, наповнений здоровим дитинством» дітей, «котрі знають, що десь на фабриці працюють батько й мати, які підтримують з ними зв'язок і не позбавлені ласки матері і піклування батька».

А. Макаренко зазначав, що безпритульні батьківські діти набагато «важчі» безпритульних дітей без батьків.

У забезпеченні структурної повноти сім'ї особливе місце у педагогічній спадщині А. Макаренка займає проблема виховання в однодітній та багатодітній сім'ї. Аргументованими висновками педагога щодо виховання дітей із однодітних сімей виступають: єдина дитина – центр надмірної сімейної уваги, гіперопіки батьків; шкідливе центробіжне угодництво, хибна концентрація батьківської любові до однієї дитини; нервозність проявів батьківських почуттів через небезпеку втрати дитини, зосередження занепокоєння, страху, паніки; відсутність досвіду турботи про братів і сестер, допомоги, любові, поваги, досвіду гри, копіювання, розподілу, спільної радості й напруження, досвіду сусідства; необхідність прояву в такій сім'ї наднормальної батьківської чуйності й організації спеціального товариського оточення дитини.

Так, педагог категорично стверджував, що виховання єдиного сина чи єдиної доньки набагато важча справа, ніж виховання кількох дітей. На його думку навіть тоді, коли сім'я зазнає деяких матеріальних труднощів, не слід обмежуватися однією дитиною. Адже єдина дитина часто стає центром сім'ї. Піклування батька, матері у таких випадках, як правило, перевищує корисну норму. Батьківська любов у такому разі має певну нервозність. Захворювання єдиної дитини або її смерть переноситься сім'єю дуже важко, а страх такого нещастя завжди стоїть перед батьками і позбавляє їх потрібного спокою. Дуже часто єдина дитина звикає до свого виняткового становища і стає справжнім деспотом у сім'ї. Для батьків дуже важко буває загальмувати свою любов до неї та свої турботи, і мимоволі вони виховують егоїста: «Тільки в сім'ї, де є декілька дітей, батьківське піклування може мати нормальний характер» [1, 61].

Висновки. Отже, на думку А. Макаренка, розв'язання проблем удосконалення сімейної структури, тобто попередження порушення структури сім'ї, збереження цілісності та єдності сімейної групи як колективу, обґрунтування переваги повної кількадітної сім'ї, багатства різноманітних відносин у численній родині сприятиме ефективному включенню дитини у систему сімейних взаємовідносин, організації її повнокровного життя в умовах сім'ї та поза нею.

У сім'ї дитина отримує перші поняття про обов'язки кожного її члена. Виховання майбутнього сім'янина залежить від багатьох факторів, головну роль серед яких відіграє спосіб життя і поведінка батьків. Саме в отчому домі син (дочка) спостерігає взаємовідносини між батьком і матір'ю. Взаємини, побудовані на довірі, увазі, відповідальності один за одного, взаємоповазі, умінні уникнути конфлікту справляють сильний вплив на дитину. Не бесіди і розмови, а саме життя в сім'ї, атмосфера, що панує в ній, впливає на виховання у дітей якості сім'янина, на загальний розвиток особистості дитини. Велике значення має спільна праця матері, батька, дітей. Тут батьки повинні навчати дітей творчо працювати. На думку А. Макаренка, «творча праця можлива тільки тоді, коли людина ставиться до роботи з любов'ю, коли вона свідомо вбачає в ній радість, розуміє користь і необхідність праці» [1, 95].

Педагогічна творчість А. Макаренка з питань виховання дітей із неповної сім'ї та сімейних взаємовідносин була принципово новим явищем у педагогічній теорії та практиці. Серед вагомих праць послідовників видатного педагога з цих питань можна назвати імена В. Сухомлинського та М. Стельмаховича.

Окреслені видатним педагогом шляхи вдосконалення сімейних відносин, глибина розкриття проблемних питань взаємостосунків у різних типах неповних сімей значно випередили епоху, в якій творив педагог-науковець. Він зумів побачити майбутнє сім'ї, значущість побудови нормальних взаємовідносин для кожного її члена, реальним чином торкнувся проблем, які є актуальними й нині. Він здійснив цілісний підхід щодо питання функціонування такого складного типу сім'ї, як неповна. Його педагогічні ідеї чекають втілення в сучасну практику сімейного виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей. Педагогические сочинения: В 8 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 59 – 116.
2. Макаренко А.С. Воспитание в семье и школе. Педагогические сочинения: В 8 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 287 – 314.
3. Макаренко А.С. Книга для родителей. Педагогические сочинения: В 8 т. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 5. – 261 с.
4. Макаренко А.С. О Книга для родителей. Педагогические сочинения: В 8 т. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 7. – С. 145 – 157.

УДК 316.614 (09)+371.4

А.А. Сбруєва
Сумський державний педагогічний університет

ЧИННИКИ ЕФЕКТИВНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ВИХОВНИХ ЗАКЛАДАХ А.С. МАКАРЕНКА

У статті зроблена спроба системного аналізу чинників ефективної соціалізації вихованців у закладах А.С. Макаренка. Проаналізовані вхідні параметри діяльності виховної системи видатного педагога, її процесуальні характеристики, результати та контекстуальні чинники, що найбільше впливали на досягнення ефективної соціалізації.

In the article the system analysis of the factors of socialization of pupils in educational establishments A.S. Makarenko is carried out. The incoming parameters of educational system of the outstanding teacher, its judicial characteristics, results and the contextual factors that had the greatest influence on achievement of effective socialization are analyzed.

Виховна система А.С. Макаренка вже більш ніж півстоліття є предметом ретельного аналізу як представників радянської та пострадянської школи педагогічної думки, так і західних науковців. Найбільш вагомими результатами таких досліджень стали праці українських і російських теоретиків Є. Балабановича, Л. Віничук, М. Виноградової, Л. Гордіна, Р. Гурової, Н. Дічек, В. Карманова, І. Козлова, В. Коротова, М. Красовицького, В. Кумаріна, П. Лисенка, Ф. Науменка, М. Ніжинського, Н. Ничкало, М. Павлової, А. Фролова, М. Ярмаченка та зарубіжних – Е. Гартмана, В. Зюнкеля, Л. Фрезе, Г. Хілліга, І. Шварцової та ін. За всієї суперечливості ідеологічних оцінок суспільно-політичного ладу держави, в якій жив і працював А.С. Макаренко, а також ідейних засад його спадщини, жоден дослідник не може заперечити того факту, що вихованці Макаренка успішно інтегрувалися в тогочасне суспільство. Для абсолютної більшості з них був

характерним високий рівень сформованості соціальних якостей, цінностей, норм, знань, необхідних для ефективного функціонування в соціумі того часу. Отже, незаперечним є той факт, що навчально-виховні заклади Макаренка досягали ефективної соціалізації своїх вихованців, виправдовували очікування суспільства і держави. В сучасних умовах проблема ефективної соціалізації молоді є гостро актуальною, оскільки далеко не кожен освітній заклад спроможний досягти ефективного результату діяльності. З огляду на такі міркування, ми вважаємо доцільним з'ясування чинників, що зумовили ефективність соціалізації особистості у виховних закладах, що працювали під керівництвом видатного вітчизняного педагога.

Значущість такого завдання зростає в умовах домінування в сучасній педагогіці результатоцентрованої парадигми, зумовленої перетворенням освітньої системи на продуктивну силу, від результатів діяльності якої значною мірою залежить процвітання нації.

У сучасній освітній теорії існують різні моделі визначення ефективності діяльності навчально-виховних закладів. Найбільш адекватною ми вважаємо *системну модель,* в якій комплексно враховані всі складові їх діяльності: вхідні параметри (або ресурси), процесуальні характеристики, результати діяльності, контекстуальні чинники.

Перш за все звернемось до характеристики ресурсної складової діяльності виховних закладів Макаренка. Головним ресурсом, що зумовив її ефективність, ми вважаємо особистість педагога ы його особистісні якості та високу професійну компетентність.

Найбільш об'єктивним свідченням особистісних якостей Макаренка-педагога можуть бути, на нашу думку, спогади його вихованців, що обрали вчительську професію за прикладом свого наставника, оскільки ці люди можуть оцінити його не тільки з позицій захопленого дитячого сприйняття, але й на основі виваженої професійної рефлексії. На нашу думку, найбільш концентрованим виразом визнання Макаренка як харизматичної особистості та високого професіонала є рядки, які належать Олексію Григоровичу Явлинському – вихованцю комуни, для якого Антон Семенович став орієнтиром на все життя. Після війни Олексій Григорович працював у колонії для неповнолітніх

правопорушників у м. Стрий Львівської області. Як і А. Макаренко, він усього себе віддав складній роботі перевиховання дітей і так же стрімко помер від розриву серця.

Олексій Григорович писав: “До вступу у комуну імені Дзержинського мені доводилось жити в багатьох дитячих будинках і колоніях. Але тільки комуна для мене назавжди стала рідним домом. А в особі Антона Семеновича я, як і тисячі інших комунарів, знайшов батька і матір, учителя і друга. ...Особиста привабливість Антона Семеновича була такою великою, а його турбота про кожного з нас такою очевидною та відчутною, що не могла не викликати у відповідь великої любові до нього.

... Я пам’ятаю, багато хто з нас серйозним чином уважали, що Антон Семенович уміє читати думки і сховати від нього щось неможливо – він усе одно дізнається. Такому наївному, напівдитячому переконанню сприяло те, що Антон Семенович, дійсно, завжди знав про всі вчинки вихованців, суворо слідкував за усіма подробицями їх побуту. …Надзвичайна працездатність Макаренка дивувала хлопців і часто була найкращим виховним прикладом. Величезне враження залишали у вихованців бесіди з Антоном Семеновичем. Говорив він настільки просто, дохідливо, переконливо і водночас красиво, що неможливо було не слухати його, неможливо було йому не повірити… Для мене тепер очевидно, що величезна сила слів Макаренка полягала в їх глибокій щирості.

...У нього часто змінювався вираз очей – то вони загоралися іскрами молодості, радості, задоволення, то займався в них вогник гніву. Ці очі могли бути дуже строгими, навіть суворими, і дуже ніжними.

...Антон Семенович завжди брав безпосередню і найактивнішу участь у всіх заходах, що проводились дитячим колективом. Тому ми, діти, бачили в ньому не тільки вихователя, але й старшого друга, відчували в ньому рідну, близьку людину” [7].

Отже, найбільший вплив на перетворення навчально-виховних закладів Макаренка на заклади ефективної соціалізації особистості зробили, на нашу думку, *фундаментальна освіченість педагога, його висока професійна компетентність, неперервна самоосвіта, поглиблена професійна рефлексія та різнобічна творча самореалізація*.

Ще однією важливою складовою ресурсної бази виховної системи Макаренка ми називаємо його *педагогічну логіку*. Вона визначається педагогом як застосування діалектичного підходу до педагогічних явищ, як метод, що спирається на загальні закони діалектики й водночас відбиває всю якісну своєрідність явищ навчання й виховання дітей. Педагог сформулював основоположні вимоги, на яких повинна базуватись педагогічна логіка.

По-перше, це *вимога доцільності*, що є одним з найважливіших проявів складної причинної зумовленості і закономірного розвитку виховання. Ця вимога трактує мету виховання як найважливішу умову і фактор, закон, що визначає всі особливості виховання, його спрямованість і характер у цілому.

З вимогою доцільності виховання пов'язана й інша, що формулюється як *діалектичність* педагогічної дії. Загалом А. Макаренко називав педагогіку "наукою діалектичною, що абсолютно не допускає догми". Подальшими вимогами до педагогічної логіки є *цілісність та системність*. "Сама система засобів, – наполягає А.С. Макаренко, – ніколи не може бути мертвою та застиглою нормою, вона завжди змінюється і розвивається, хоча б тому, що росте і дитина, входить у нові стадії суспільного та особистого розвитку, росте і змінюється наша країна. Тому ніяка система виховних засобів не може бути встановлена назавжди" [4, 121].

Отже, діалектична педагогічна логіка стала тим вагомим ресурсом, який дозволив повноцінно реалізувати всю сукупність професійних компетентностей А. Макаренка у процесі соціалізації його вихованців.

З'ясування провідних аспектів застосування педагогічної логіки Макаренка незаперечно доводить пріоритетну роль теорії виховання дитячого колективу у його творчому доробку. Саме в контексті цієї теорії слід розглядати процесуальний аспект ефективності системи соціалізації особистості.

Авторське "ноу хау" розвитку колективу як фактора соціалізації вихованців було сформульоване педагогом у вигляді цілісної концепції, що вже стала класикою світової педагогічної науки. У найбільш концентрованому вигляді макаренківська виховна концепція може бути

подана у формі трьохрівневої системи, яка включає двадцять законів, принципів та умов ефективного функціонування дитячого колективу.

Не входячи у змістові подробиці цієї концепції, відзначимо, що вона дуже добре відображає діалектичну логіку побудови процесу соціалізації, тобто передбачає його цільову детермінованість, цілісність та системність. Застосований Педагогом спосіб організації виховного колективу дозволяє йому проявляти якості гнучкості та відкритості, готовність вчасно реагувати на зміни, що диктуються як зовнішнім контекстом, так і внутрішніми чинниками впливу. Користуючись сучасною термінологією теорії розвитку організацій, ми можемо назвати заклади, в яких створювалась виховна система А.С. Макаренка, "організаціями, що навчаються", оскільки вони не тільки були готові до складних змін, але й передбачали їх обов'язковість як умову ефективного розвитку (тобто, жили за законом руху колективу).

Важливою ознакою ефективності макаренківської технології розвитку колективу ми вважаємо розвинуті суб'єкт-суб'єктні відносини, в яких значущими суб'єктами соціалізуючих впливів є як педагоги, так і дитячий колектив і кожен окремий вихованець.

Діалектика відносин колективу й особистості полягала в макаренківській системі в тому, що колектив, будучи провідним інструментом розвитку особистості, перетворювався, наряду з нею, на головну цінність, що виступає в умовах життя дитини поза межами родини, тим паче у закладі пенітенціарного типу, на головний гарант її успішної соціалізації та безпечного повноцінного розвитку. А.С. Макаренко писав з цього приводу: "Захищаючи колектив у всіх точках його стикання з егоїзмом особи, колектив тим самим захищає й кожну особу і забезпечує для неї найсприятливіші умови розвитку. Вимоги колективу є виховними, головним чином, щодо тих, хто бере участь у вимозі. Тут особа виступає в новій позиції виховання – вона не об'єкт виховного впливу, а його носій – суб'єкт, але суб'єктом вона стає, тільки виражаючи інтереси всього колективу.

Це напрочуд вигідна педагогічна кон'юнктура. Захищаючи кожного члена колективу, загальна вимога водночас від кожного члена сподівається

посильної участі в спільній колективній боротьбі і тим самим виховує в нього волю, загартованість, гордість" [6, 231].

Важливим інструментом перетворення дитячого колективу на агента успішної соціалізації вихованців у закладах Макаренка стала система самоврядування, чинниками ефективної роботи якої ми вважаємо такі:

1) регулювання органами самоврядування всіх сторін життя колективу;

2) урахування специфіки кожної із сторін життєдіяльності колективу в особливостях побудови відповідних органів самоврядування;

3) демократичний централізм як принцип діяльності дитячого самоврядування;

4) регулярність роботи органів самоврядування;

5) постійна ротація виборних органів з метою надання можливості розвитку лідерських якостей усім членам колективу;

6) культивування в колективі відносин взаємної залежності, які передбачають уміння наказати товаришу в межах однієї сфери діяльності та підкоритися його наказу в іншій;

7) діалектичне співвідношення педагогічного керівництва та дитячого самоврядування: чим більш високим є рівень розвитку самоврядування дитячого колективу, тим більш опосередкованим стає педагогічне керівництво його діяльністю.

Розгляд процесуальної складової макаренківської системи соціалізації особистості передбачає, безумовно, характеристику особливостей організації життєдіяльності дитячого колективу. Основоположним здобутком педагога ми вважаємо перетворення трудової діяльності на системоутворюючу основу життя колективу в цілому і кожного вихованця зокрема. Пріоритет трудової діяльності в житті колективу й особистості А.С. Макаренко виводив передусім з потреб політичної та громадянської соціалізації: "Трудова турбота – це не просто дорога до засобів існування, це ще й етика, це філософія нового світу... Як же ми можемо виховати майбутнього громадянина, якщо з малих років не дамо йому можливості пережити досвід цієї трудової турботи і в ній викувати свій характер, своє ставлення до світу, до людей…?" [5, 260 – 261].

У результаті "тривалих роздумів, пильних найтонших спостережень, аналізу" А.С. Макаренко сформулював систему вимог до організації трудової діяльності дитячого колективу, що може, на нашу думку, претендувати на певну універсальність. Отже, до головних чинників ефективної організації дитячої праці у виховних закладах А. Макаренка належать такі:

- ставлення до праці як до органічної складової широкої системи вихованих впливів: «*труд без освіти, що йде поряд, без політичного й суспільного виховання, ...не дає виховної користі, є нейтральним процесом»,*
- перетворення "праці-роботи" на "працю-турботу": "*у трудовому зусиллі виховується не тільки робітнича підготовка людини, але й підготовка товариша, тобто виховується правильне ставлення до інших людей, – це вже буде моральна підготовка*";
- творчий характер праці, що є можливим "*лише тоді, коли вихованець ставиться до праці з любов'ю, коли він свідомо бачить у ній радість, розуміє користь і необхідність праці, коли праця перетворюється для нього на основну форму прояву особистості і таланту. ...Творча праця зовсім неможлива в тих людей, які до роботи ставляться зі страхом, які бояться відчуття трудового зусилля, бояться, так би мовити трудового поту*";
- ранній початок трудової діяльності дитини у формі гри; посильність і доступність праці, тривалість та результативність трудового зусилля, якість праці;
- глибоке осмислення вихователем мотивації дитячої праці, взаємозв'язку в ній впливів на різні психічні якості особистості. Педагог вірив, що "*коли-небудь справжня педагогіка дослідить механіку людського зусилля, вкаже, яке місце належить у ньому волі, самолюбству, сорому, навіюваності, наслідуванню, страху, змаганню і як усе це комбінується з явищами чистої свідомості, переконаності, розуму*";
- естетична виразність дитячої праці. Хороша робота "*приносить дитині радість. Це буде або радість творчості, або радість перемоги, або радість естетична – тобто радість якості*".

Останній з названих вище чинників ефективної організації праці – естетика дитячої праці, – є логічним містком до розгляду ще одного процесуального аспекту, що визначає ефективність соціалізуючих впливів виховної системи А.С. Макаренка і є захоплюючим утіленням особистості Макаренка-художника, митця, естета. Почуття краси, на думку А.С. Макаренка, є іманентною рисою кожної особистості, вона є могутньою силою, що обов'язково повинна бути актуалізована у процесі культурної соціалізації особистості. Педагог наполягав: "Ніколи не забувайте аксіоми: "Прагнення до краси, що міцно закладено природою у кожній людині, є кращим важелем, яким можна привернути людину до культури". І далі: "Краса – найбільш могутній магніт, і захоплює не тільки гарне обличчя або фігура людини, але й гарний вчинок, гарний спектакль, концерт, вишивка і навіть гарний картонний солдатик" [3, 66].

Однак головним предметом естетичного задоволення були для А. Макаренка ті якісні перетворення, що відбувалися з його вихованцями, з дитячим колективом у цілому.

Загалом, А.С. Макаренком була створена цілісна система естетизації життя особистості та колективу. Складовими цієї системи є такі:

- естетика поведінки, яка передбачала гармонізацію активності та гальмування особистості в її зовнішніх та внутрішніх проявах;
- естетика дисципліни, що виражалась здійсненні шляхетних вчинків;
- естетика воєнізації життя колективу, зовнішнім проявом якої стала чітка система символів, значущих як для колективу в цілому, так і для кожного вихованця зокрема (сигнали, рапорти, салют, прапор, форма одягу тощо);
- запровадження широкого кола форм мистецької діяльності в життя колективу (хор, оркестр, театр, кіно, клубна робота, читання художньої літератури, образотворче мистецтво, прикладні мистецтва тощо);
- естетика побуту, тобто чистота, точність, порядок, охайність, смак, квіти;
- естетика зовнішнього вигляду, що проявлялась в акуратності, вишуканості (красі одягу, мови, рухів, тіла);

- естетика праці, яка полягала у прагненні досягти досконалості трудового процесу і результатів праці;
- естетика відпочинку;
- естетика традиційних свят.

Вагомим аспектом розгляду чинників ефективної соціалізації особистості у закладах Макаренка повинен стати аналіз *реальності її результатів*.

Ставлення Антона Семеновича до якості своєї роботи було висловлено з притаманними для нього вимогливістю і максималізмом так: "Я категорично стверджую і все життя говорю: жодного відсотка браку, жодного загубленого життя" [2, 292]. Ця категорична вимога стала гаслом педагогічних колективів, з якими працював Педагог.

Виховна система Педагога дійсно не давала браку. Всі вихованці, які перебували в колонії чи комуні достатньо тривалий час, стали чесними працівниками і громадянами своєї країни. Більша половина з них загинула на фронтах Великої Вітчизняної війни, чесно виконуючи свій громадянський обов'язок.

Реальність результатів макаренківської системи соціалізації особистості полягає, по-перше, у безпосередньому спасінні життя вихованців від фізичного знищення в умовах економічної та соціально-політичної кризи кінця 10-х – початку 20-х рр., в умовах голодомору 30-х рр. XX ст. По-друге, макаренківські навчально-виховні заклади були успішними у справі професійної соціалізації: підготували велику кількість грамотних, кваліфікованих молодих робітників, що були вкрай необхідними країні в умовах індустріалізації; у справі політичної та громадянської соціалізації: вихованці А. Макаренка чесно виконали свій громадянський обов'язок на фронтах Великої Вітчизняної війни, завжди були активними учасниками політичного життя своєї держави. По-третє, цінність аналізованої системи полягає в тому, що вона застосовувалась у закладах пенітенціарного типу, які стали працювати без рецидивів повернення вихованців до антисоціальної діяльності. По-четверте, макаренківська система стала взірцем для наслідування, була творчо відтворена і розвинута у цілій плеяді авторських шкіл, які дістали назву школи-господарства. Нарешті, майстерний літературний виклад

А.С. Макаренком реальних фактів своєї професійної діяльності, її теоретичне узагальнення у ряді творів науково-педагогічного характеру сприяли перетворенню його творчої спадщини на найбільш значущий та відомий у всьому світі педагогічний символ епохи.

Останнім аспектом розгляду чинників ефективної соціалізації вихованців у закладах Макаренка є характеристика особливостей контекстуальних впливів на діяльність виховної системи. Педагог уважав обов'язковою умовою успішної соціалізації вихованців їх залучення до життя суспільства, що було особливо значущим в умовах життя дітей у виховному закладі закритого типу.

Найбільш системно і доцільно організованою була система зв'язків з навколишнім світом комуни ім. Ф. Дзержинського. Шефами цього закладу були харківські чекісти, які надавали йому фінансову підтримку (відраховували на етапі створення комуни певний відсоток від своєї заробітної платні на будівництво та утримання комуни), зробили моральний вплив (дуже часто бували в закладі, цікавились усіма аспектами його життя). Успішній професійній та громадянській соціалізації вихованців сприяли шефські відносини з трудовими колективами Харкова, передусім з вагоноремонтним заводом. Надзвичайно активними і різносторонніми були і культурні зв'язки комуни з містом. Вихованці А. Макаренка згадують, як щодня у них було не менше двадцяти безкоштовних білетів у різні театри (російської та української драми) та в цирк. Театральним гуртком у комуні професійно керував режисер драматичного театру [1, 62].

Важливою складовою соціального контексту діяльності макаренківських виховних колективів ставали і їх випускники, з якими підтримувались постійні контакти. Випускники часто бували у своїй "alma mater", отримували від колонії (комуни) як моральну, так і матеріальну підтримку, що допомагала подолати численні труднощі і не схибити в житті. У свою чергу позитивний приклад, яким були випускники, допомагав вихованцям вірити у можливість позитивної життєвої перспективи, більш упевнено творити своє майбутнє.

Таким чином, на успішне входження випускників у суспільне життя, на їх інтеграцію у трудові колективи, в громадське життя країни,

становлення як соціальних індивідів була спрямована вся система життєдіяльності макаренківських колективів, усе багатство їх доцільно організованих виховних впливів. Саме така організація, в якій гармонізованими були вхідні параметри, контекстуальні чинники та процесуальні характеристики, привела до ефективних результатів, головним свідченням якого є долі вихованців А. Макаренка, абсолютна більшість яких були чесними людьми, трудівниками, громадянами, батьками та матерями сімейств, якими їх Вихователь міг би пишатися.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лысенко П.Г. Судьбы воспитанников А.С. Макаренко. Документально-биографические очерки. – Полтава: ОГОИ "Полтавский литератор", 1994. – 203 с.
2. Макаренко А.С. Воспитание в семье и школе. Пед. соч.: В 8 т. – М.: Педагогика, 1983 – 1986. – Т. 4. – С. 287 – 314.
3. Макаренко А.С. Вроде методического плана клубной работы. Пед. соч.: В 8 т. – М.: Педагогика, 1983 – 1986. – Т. 1. – С. 64 – 67.
4. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. Пед. соч.: В 8 т. – М.: Педагогика, 1983 – 1986. – Т. 3. – С.8 – 445.
5. Макаренко А.С. Методы воспитания. Пед. соч.: В 8 т. – М.: Педагогика, 1983 – 1986. – Т. 4. – С. 123 – 139.
6. Макаренко А.С. Педагоги знизують плечима / Марш 30 року. ФД-1. З історії комуни ім. Ф.Е. Дзержинського. – К.: Радянська школа, 1972. – С. 225 – 233.
7. Явлинский А.Г. Учитель и друг // А.С. Макаренко. – Львов: Изд-во Львовского ун-та, 1954. – С. 118 – 119.

УДК 371.4

О.Я. Троценко
Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника

МОДЕЛЬ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ А.С. МАКАРЕНКА

У статті розглянуто особливості навчально-виховної системи А.С. Макаренка й інших класиків європейської педагогічної думки. Значну увагу звернено на такі аспекти освітньої системи А.С. Макаренка, як особистісний підхід до учня, колективні форми навчання, розвиток педагогічної майстерності, використання педагогічних ігор у навчальному процесі, а також з'ясовано доцільність їх запровадження у процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

The article deals with the main features of educational system, introduced by A.Makarenko and other classics of European pedagogical thought. Great attention is paid to such aspects of Makarenko's pedagogical system as individual approach to every student, importance of the development of pedagogical skills and possibility of usage of pedagogical games in the process of professional preparation of future teachers.

Постановка проблеми. За всіх часів суспільство приділяло особливу увагу підготовці вчительських кадрів, спроможних передати дитині накопичений досвід людства. Сучасна система початкової, середньої та професійної освіти перебуває на межі докорінних змін, адже в Україні здійснюється модернізація освітньої діяльності відповідно до європейських вимог, відбулося впровадження вивчення іноземних мов у початкові школи та дошкільні навчальні заклади, проте у процесі побудови нової системи освіти за зразком інших країн потрібно зважати передусім на власну специфіку, національні особливості, готовність населення прийняти ті чи інші реформи, тому суспільству потрібно помірковано ставитись як до аналізу вітчизняних педагогічних надбань, так і до інноваційних освітніх технологій.

Особливо важливого значення набуває вдосконалення як самої системи початкової освіти, так і модернізація професійної підготовки висококваліфікованих учителів початкової школи, про що зазначено в Національній доктрині розвитку освіти, Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський простір. Тому досить важливо уважно проаналізувати здобутки відомих вітчизняних і зарубіжних педагогів та взяти до уваги ті позитивні аспекти, які можуть бути використані у сучасній системі професійної освіти майбутніх учителів іноземної мови в початковій школі.

Аналіз актуальних досліджень. Чимало вітчизняних і зарубіжних науковців досліджували особливості освітніх систем, запропонованих класиками педагогічної думки. Зокрема, І.А. Зязюн та О.М. Пєхота досліджували проблеми підготовки майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій і проаналізували особливості деяких технологій початкової школи [3; 4]. І.М. Дичківська розкрила сутність і зміст інноваційних педагогічних технологій, запропонованих вітчизняними та зарубіжними педагогами. В.А. Ясвін розробив векторні моделі освітніх систем діячів європейської педагогічної думки [8, 79 – 120].

Проте підготовка вчителя початкової школи, а особливо вчителя іноземної мови початкової ланки освіти, потребує різностороннього підходу, адже у процесі професійної підготовки потрібно враховувати як тенденції розвитку власне початкової освіти, так і особливості іншомовної освіти. Тому, на нашу думку, ключем до вирішення цієї проблеми може стати аналіз педагогічної системи, запровадженої А.С. Макаренком,

оскільки певні аспекти цієї системи з успіхом можуть бути запроваджені у професійній підготовці майбутніх учителів.

Відповідно **метою** нашої **статті** є аналіз навчально-виховної системи А.С. Макаренка та можливість запровадження деяких аспектів цієї системи у процес професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови початкової школи [2, 367 – 368].

Виклад основного матеріалу. Вважаємо, що варто аналізувати навчально-виховні системи за допомогою моделювання. У сучасних умовах цей метод, як один із основних методів наукового дослідження, широко використовується в педагогіці. Це закономірно, адже цілісний аналіз освітньої системи можна здійснити шляхом конструювання її моделей, де будуть визначені різні види і способи взаємодії суб'єктів у процесі спільної діяльності. Модель у педагогіці визначається як концептуальний інструмент, аналог певного фрагмента соціальної дійсності, який використовується для збереження і розширення знань про особливості та структуру модельовальних процесів і який орієнтований, у першу чергу, на управління ними [5, 1].

Педагогічні моделі дають можливість вивчати й аналізувати процеси і явища, які відбуваються в конкретному освітньому середовищі, встановити причини й умови їх функціонування та виявити чинники, які впливають на їх продуктивність. Моделювання освітніх систем і процесів забезпечує ущільнення інформації, за якого відкидається багато несуттєвих чинників. У результаті з'являється можливість сконцентрувати увагу на більш значущих елементах і способах їх взаємодії, тобто на тих складових частинах системи, від яких найбільше залежить її якісний стан і перспективи розвитку [5, 2].

У сучасних наукових дослідженнях існує велика кількість класифікацій моделей, проте їх прийнято поділяти на три основні групи: *матеріальні, абстрактні*, а також *моделі судження* та *аналогії*. А.Н. Кочергін класифікує моделі більш детально:

1) за видовими ознаками – матеріальні, ідеальні, предметні, символічні; 2) відповідно до форми вираження – механічні, логічні, математичні; 3) згідно з предметом дослідження – фізичні, хімічні, технічні, фізіологічні, медичні й ін.; 4) відповідно до природи явища – соціальні, економічні, біологічні, психологічні, молекулярні, квантові; 5) за поставленими завданнями дослідження – евристичні, прогностичні; 6) за ступенем точності – наближені, точні, достовірні, ймовірні й ін.; 7) за

об'ємом – повні та неповні; 8) залежно від способу вираження – знакові, речові, графічні; 9) за особливостями відображення – функціональні, інформаційні, системні [1, 27].

В.А. Ясвін провів за допомогою методу векторного моделювання експертизу освітнього середовища, запровадженого такими класиками-педагогами, як Я.А. Коменським, Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці та А.С. Макаренком [8, 128].

Освітнє середовище може бути віднесене до одного з чотирьох типів, запропонованих В.А. Ясвіним, а саме:

- "догматичне освітнє середовище", яке сприяє розвитку пасивності й залежності учня;
- "кар'єристське освітнє середовище", яке сприяє розвитку активності, але й залежності дитини;
- "бездіяльне освітнє середовище", яке сприяє вільному розвитку, проте передбачає формування пасивності дитини;
- "творче освітнє середовище", яке сприяє вільному розвитку активної дитини [8, 23].

Так, освітня система Я.А. Коменського виховувала догматичну особистість, яка характеризувалась абсолютною залежністю та пасивністю, оскільки найважливішим елементом була догма служіння Богу, цінності й інтереси суспільства були пріоритетними, не брались до уваги особисті інтереси, не заохочувався вияв ініціативності.

Ж.-Ж. Руссо надавав великої уваги індивідуальному підходу до виховання, розвитку ініціативності, проте таке освітнє середовище характеризується як бездіяльне середовище пасивної свободи, оскільки акцент робиться тільки на практичній стороні виховання людини, але не береться до уваги розвиток творчості. У результаті особистість учня може бути схарактеризована як відносно вільна, але зовсім пасивна.

Й.Г. Песталоцці зробив також спробу створити нове освітнє середовище, проте воно виховувало повну соціальну пасивність учня, підкорення існуючим умовам життя, хоча й надавало йому певної особистої свободи. Таке середовище освітньої системи характеризується В.А. Ясвіним як догматичне.

Як показав аналіз, зовсім інше освітнє середовище спроектоване А.С. Макаренком. Він відчутно збагатив світову педагогіку, а особливо – теорію виховання. На його думку, основними особливостями педагогіки є діалектичне розмежування методики навчання та методики виховання,

єдність виховання дітей і організації їхнього життя, поєднання вивчення основ наук із продуктивною працею учнів, науково організована система всіх впливів, посилення уваги до дитячого колективу. Психологія має бути не основою педагогіки, а продовженням її у процесі реалізації педагогічних закономірностей. На думку А.С. Макаренка, у виховному процесі повинна бути загальна програма виховання й індивідуальна корекція залежно від особистості конкретного учня. Таким чином, педагог надавав великого значення особистісно орієнтованому підходу в навчальному та виховному процесі [6, 547]. Сьогодні на важливість цього підходу наголошують також сучасні психологи і педагоги, зокрема: І.Д. Бех, О.М. Пєхота, В.В. Рибалка, О.Я. Савченко, І.І. Якиманська й інші.

Якщо ж узяти до уваги особливості професійної підготовки майбутніх учителів, то використання особистісно орієнтованого підходу створює умови для виявлення і формування творчої індивідуальності майбутнього педагога. А в умовах початкової школи творчість та індивідуальний підхід до кожного учня є чи не найважливішою умовою успішної педагогічної діяльності.

Значну увагу А.С. Макаренко приділяв також проблемі педагогічної майстерності. На його думку, педагог-вихователь повинен бути патріотом своєї батьківщини, мати ґрунтовну загальноосвітню, професійну та педагогічну підготовку, бути ініціативним, активним, енергійним і життєрадісним, гуманним і чуйним товаришем і другом, вимогливим до себе й вихованців, працювати творчо, уміти аналізувати свою роботу і вивчати досвід роботи колег, володіти педагогічним тактом [6, 549].

Проте педагогічний процес є складним педагогічним утворенням, надзвичайно багатогранним, і досить часто майбутнім учителям, які не мають достатнього педагогічного досвіду, досить важко аналізувати діяльність інших педагогів або учнів, тому, як стверджує Н.В. Кузьміна, педагогічна діяльність – це той об’єкт, який потребує моделювання [1, 29]. Саме педагогічні ігри як різновид педагогічного моделювання широко можуть використовуватись у професійній підготовці майбутніх учителів.

А.С. Макаренко надавав також особливого значення використанню ігрових технологій у педагогічному процесі. Педагог зазначав: “Є ще один важливий метод – гра... Треба, насамперед, сказати, що між грою і роботою немає такої великої різниці, як дехто думає... В кожній хорошій грі є, насамперед, робоче зусилля та зусилля думки... Дехто гадає, що робота відрізняється від гри тим, що в роботі є відповідальність, а в грі її

немає. Це неправильно: у грі є така сама велика відповідальність, як і в роботі, – звичайно, у грі хорошій, правильній ” [7, 367 – 368].

Сьогодні багато педагогів (А.А. Деркач, Т.Г. Федоренко, П.М. Щербань, С.В. Щербак та ін.), спираючись на погляди А.С. Макаренка, висловлюють необхідність використання ігрової технології у процесі підготовки майбутніх учителів, а особливо вчителів початкової школи. На думку П.М. Щербаня, молоді вчителі, які під час навчання у вищому педагогічному закладі брали участь у навчально-педагогічних іграх, краще підготовлені до творчої роботи у школі [7, 18]. Цей факт зумовлений тим, що навчально-педагогічна гра будь-якого типу дозволяє виробляти оптимальні рішення, застосовувати певні методи і прийоми у штучно створених умовах, які відтворюють реальну ситуацію на навчальних заняттях у школі або в міжособистісних стосунках. Таким чином, студент ще у процесі навчання у вищому навчальному закладі може максимально наблизитися до реальної педагогічної діяльності, яка його чекає в майбутньому.

У сучасній педагогічній технології існує чимало видів навчально-педагогічних ігор. Зокрема, П.М. Щербань виокремлює ділову, рольову, та дидактичну гру, аналіз конкретних психолого-педагогічних ситуацій, інцидентів, розв’язання педагогічних задач, мозковий штурм, ігрове проектування тощо [7, 207].

А.С. Макаренко відстоював також важливість колективного виховання і навчання. Цей аспект освітньої системи відомого педагога є надзвичайно актуальний у сучасних умовах розвитку іншомовної освіти. У навчальних закладах різного типу на уроках іноземної мови запроваджуються кооперативно-інтерактивні технології навчання, які передбачають роботу в групах, виконання різноманітних завдань у міні-групах, роботу в парах. Такі види навчання сприяють творчому вирішенню проблем, покращують усні мовні навички, учні навчаються працювати разом і нести відповідальність за свої обов’язки.

В.А. Ясвін класифікує освітню систему А.С. Макаренка як “кар’єристське освітнє середовище активної залежності” [8, 111]. Таке середовище сприяє професійному становленню особистості, але можна відзначити й низку недоліків цієї системи. Наприклад, розвиток активності учнів стримувався в результаті широкого використання покарань, існувала так звана “диктатура вчителя”, ініціативність учня могла розглядатись

лише в контексті колективного розвитку. Проте з іншого боку, для учнів створювалися всі умови для розвитку їх творчості.

Висновки. Таким чином, пріоритетні аспекти навчально-виховної системи А.С. Макаренка можуть бути використані у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Сюди варто віднести особистісно орієнтований підхід, розвиток педагогічної майстерності, використання у навчальному процесі педагогічних ігор і кооперативно-інтерактивних технологій. У перспективі вважаємо за потрібне детальніше розкрити зміст, структуру й особливості використання саме тих ігрових педагогічних технологій, які сприятимуть професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови в початковій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аношкин А.П. Основы моделирования в образовании. – Омск, 1998. – 144 с.
2. Макаренко А.С. Гра // Твори: В 7 т. – К., 1954. – Т. 4. – С. 367 – 368.
3. Освітні технології: Навч.-метод. посібник / О.М. Пєхота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За ред.О.М. Пєхоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 255 с.
4. Педагогічна майстерність / За ред.І.Я. Зязюна, А.В. Крамущенко. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
5. Тарский Ю.И. Методология моделирования в контексте исследования образовательных систем // Материалы региональной научно-практической конференции “Моделирование социально-педагогических систем”. – Режим доступу: http://pspu.ru/sci-model-tarski.shtml
6. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник. – Видання 2-ге, виправлене, доповнене. – К.: Академвидав, 2005. – 560 с.
7. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 2004. – 207 с.
8. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды // Библиотека журнала “Директор школы” –2000. – № 2. – 128 с.

РОЗДІЛ VI. ПРОБЛЕМА ОСОБИСТОСТІ Й КОЛЕКТИВУ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ

УДК – 130.2

А.В. Атоян
Аспирантка кафедры философии культуры и культурологии Восточноукраинского национального университета им. Владимира Даля.

ИНЕРЦИЯ В КУЛЬТУРЕ И СОВРЕМЕННЫЙ КОЛЛЕКТИВИЗМ

Педагогічні концепції, створені у третьому світі, не часто опиняються у центрі уваги. Проблема інерції в культурі та її відображення в сучасних концепціях світового колективізму є аспектом перетворення педагогічних процесів, що відбуваються в умовах багатонаціональних суспільств. Розуміння культури за цих обставин звільняє від ідеалізації «національного космосу».

The pedagogic conceptions created in the third world ake'nt made the center of attention very often. The problem of a inertion in culture and its' reflection in a modern pedagogic culture has an urgent meaning in the aspect of world cultures collectivs and new images outcome processes under multicultural society conditions. The interenreachment of cultures allows to avoid the obstacles of selfsufficient «national space» idealisation.

Целью статьи является выяснение связей между изменениями статуса коллективизма в социокультурном пространстве в целом и педагогической сфере в частности и новейшими практиками использования коллективных методов воздействия на формирование, воспитание и образование в инерционной среде традиционных культур в свете философской антропологии.

Для прояснения связей между инерцией в культуре и современным коллективизмом нам представляется продуктивным опираться на работы М.М. Бахтина, посвящённые диалогу культур, труды его последователей, в частности В.С. Библера, а также на классиков педагогики А.С. Макаренка и В.А. Сухомлинского и современные концепции коллективного образования Д. Фурмана, концепции педагогики угнетённых и критического самосознания бразильца Пауло Фрейре, а также разработки методистов Ю. Бабанского и Н. Онищука и педагогов-новаторов советского периода – от С. Шаталова и В. Пунского до Ф. Горелика и С. Курганова. Учёт их уникального опыта, как нам представляется,

помогает найти выход из тупиков современного образовательного процесса благодаря силам инерции, заложенным в педагогическом процессе и выносящем на поверхность общественной жизни время от времени традиционные ценности. Спор о коллективизме принято считать завершённым – население постсоветских обществ сделало "необратимый" выбор в пользу индивидуализма. Однако традиционные представления о ценностях воспитания и образования доказываются простым фактом вклада родителей в образование своих детей, то есть высоким статусом образования среди экзистенциальных ценностей старшего поколения. Видеть в инерции только зло ошибочно, культурные системы меняются гораздо медленнее, чем социо- экономические и социополитические и имеют долгосрочные последствия. Если бы это было не так, то срыв трансляции опыта в одном поколении означал бы потерю человечности и превращение миллионов людей в аморфную массу (эту тему разрабатывала ростовская школа философи – М.К. Петров, Г.В. Драч, В.А. Шкуратов). Наследование и традиции в социокультурном пространстве должны учитывать и эту группу факторов. В связи с этим необходимо рассмотреть и решить следующие задачи:

- рассмотреть теоретическую обоснованность современного коллективизма в свете тенденций мирового развития к отказу от авторитарных педагогических систем;
- проанализировать инерционность традиционных ценностей средних и низших слоёв населения и неспособность элиты быстро и эффективно реагировать на потребности большинства;
- найти среди современных коллективистов антиавторитарную модель образования и воспитания;
- сравнить достижения советской и постсоветской теории коллектива, опыт отечественных классиков и зарубежных, в частности российских и бразильских разработчиков в области теории коллективного воздействия;
- показать место методических находок прошлого и опыта школы диалога культур в условиях плюрализации мировоззрения педагогов, родителей и учащихся, а также новом информационном контексте;

- отделить преходящее от актуального в плане конкретных рекомендаций обозначенных школ и направлений формирования коллективизма, не занимаясь досужими вымыслами и проклятиями в адрес предшественников, что к сожалению, уже стало общим местом публикаций в недавнем прошлом.

Ключевым понятием темы нам представляется понятие «инерция» в культуре. Ни одно крупное культурное явление не может исчезнуть, не оставив следа в памяти поколений. Поэтому борьба за культуру часто оборачивается борьбой за память или против неё, за уточнение бывшего или дополнение исправленным, иногда не бывшим. Теория коллектива в полном объёме несомненно была создана в 20 – 30 – е годы XX ст. А.С. Макаренком и опиралась не только на живую практику борьбы с беспризорничеством – такое понимание было бы слишком узким, а колония имени Горького или коммуна имени Дзержинского остались бы в прошлом, если бы не социальный заказ на воспроизводство коллективных форм как добровольного, так и принудительного характера. Возражая сектантам относительно воспитания, А.С. Макаренко отрицал необходимость какой-либо невиданной новой идеологии коллективизма: "…В десятках и сотнях случаев дело просто гибнет и гибнет, растут самые дикие, деморализованные и слабенькие людишки. Все смотрят на это безобразие, опустив руки. Но стоит образоваться одному серьёзному дельному пункту, как все на него набрасываются: прежде всего требуют идеологии, да ещё какой-то такой, о которой вообще толком никто ничего не знает. Во всяком случае простая идеология работы и культуры объявляется каким-то страшным грехом" [1, 429]. Сегодня объявлять коллективизм "страшным грехом" означает иметь те же следствия и не замечать, что общечеловеческое отделимо от узкопартийного, каковым дело А. Макаренка никогда и не было. Нельзя недооценивать того факта, что в теоретическую подготовку А.С. Макаренка входили штудии по российской истории, которую он знал досконально, признаваясь, что дважды прочёл только двадцать девять томов "Истории России с древнейших времён" великого русского историка государственной школы в историографии С.М. Соловьёва. Разумеется, что читал он и М.Н. Покровского, В.О. Ключевского и других. Он не мог не знать и не

учитывать традиции авторитарного воспитания великих педагогов К.Д. Ушинского и Н.И. Пирогова. Однако новаторский характер его системы говорит о том, что ему удалось не только учесть такой опыт, но и превзойти его. А потому те, кто полагают, что опыт А. Макаренка возможен в полном объёме только на базе исправительных учреждений и не переносим в современные учебные заведения, построенные на других принципах, несомненно ошибаются.

Теоретическое обоснование коллективизма как принципа и способа воздействия по знаменитой формуле "для коллектива, ради коллектива и посредством коллектива" кажется созданной для критиков справа и слева, на самом деле стало научно-педагогическим "фольклором", то есть из теории вошло в расхожие представления, инерционность и некритичность которых равна разве что слепому отвержению опыта. На самом деле урезанные представления, неполный опыт имеют своё объяснение и нуждаются в понимании. Применение герменевтической процедуры понимания выявляет круг частей и целого между наследием А. Макаренка и практикой коллективизма. Расширение последней за пределы теории первичного, контактного коллектива (личное взаимодействие участников, разновозрастный характер состава, сочетание самоконтроля и самоуправления с контролем и властью извне и другие имплицитно и эксплицитно представленные компоненты теории коллектива) выявило как возможности формирования новых коллективных субъектов, так и псевдо- и параколлективов, когда массы несвязанных между собою людей объявлялись высшим достижением сотворчества. Творческий характер наследия А.С. Макаренка требует понимания того, что сотворчество продолжается, но в качественно иных условиях, а извлечение уроков коллективного взаимодействия предполагает развитие теории. Таким развитием была идейная педагогика В.А. Сухомлинского и опыт Павлышской школы, методики оптимизации образования Ю. Бабанского и Н. Онищука, "математика без троек" Шаталова, школа диалога культур В. Библера и С. Курганова с опорой на живое прочтение истории (почему мы и вспомнили штудии трудов С.М. Соловьёва великим педагогом), луганский опыт всесоюзно известных методистов В.Е. Пунского и Ф.Б. Горелика по формированию мировоззрения коллективиста. Список

можно продолжить, но достаточно ограничиться и этим, чтобы задаться вопросом о судьбе педагогического достояния. Инерция в культуре не позволяет говорить о голом, зряшном отрицании всего, что применялось, отдельные элементы методик и опытов существуют и тогда, когда изменился контекст и распалась прежняя педагогическая система, они становятся опорными знаками традиции. Известно, что в поступательной фазе развития инерция равна массе, в данном случае её функция расширения уже имеющегося и его распространение на новые поколения затруднена, но это не означает нулевого цикла коллективизма. Навыки и умения, не говоря уже о знаниях, присутствуют в опыте практикующих. Инерционная масса не так просто списывается со счетов памяти. Актуальность исследования определяется востребованностью той борьбы, которую коллективисты всегда вели с инерцией предшественников, с педагогикой авторитаризма и вседозволенности.

Историзм и актуализация опыта предшествующих поколений был сильной стороной практики идейной педагогики В.А. Сухомлинского, ориентированной не на фанатизм и исключительную жертвенность в духе пресловутого "солдата-винтика" или образцового "красного охранника" культурной революции – хунвэйбина, а на формирование и воспроизведение качеств счастливого человека: "Но также, как никто не думает о воздухе, когда его вволю, так мало кто задумывается и о счастье бытия. Для того чтобы по-настоящему дорожить счастьем бытия, требуется высокая, тонкая, всесторонняя воспитанность души – интеллекта, сердца и воли… Это, образно говоря, ветер, надувающий паруса самовоспитания" [2, 236]. Вот оселок, на котором проверяется гуманность отступлений от авторитарных методов воздействия. Ради чего отказываться от элементов традиции, инерция которой ещё долго будет сказываться? Насколько неизбежно новое в образовательном процессе и насколько оно лучше того, что есть? Трудно считать самовоспитание – заветную цель идейной педагогики – авторитарной целью. Бережное отношение к наследию сотен и тысяч рядовых участников педагогического процесса помешало полному разрушению отечественного образования, срыву трансляции опыта, но это нуждается в поддержке не только снизу. Коллективизм – всё ещё часть производственной системы, ибо не роботы

составляют основу современных технологий. Коэффициент коллективности информационного труда в сущности есть инерционный показатель общественной активности, хотя сложности здесь есть. Информационные технологии сближают коллективиста и индивидуалиста общими проблемами и решениями. Формирование гибкого работника не есть его самоизоляция, социальный заказ не так одномерен.

Оптимизация образования и воспитания и ранее требовала повышения сопротивляемости негативным явлениям и несистемным проявлениям в данной сфере. Когда несистемные требования стали на место системных в начале 90-х годов XX ст. индивидуалистическая ориентация возобладала, а коллективизм стал инерционным фоном развития социокультурных процессов. Время идейной педагогики ушло под сень партийных школ и необязательных воспитательных мероприятий. Светское начало переплелось со старой духовностью (так закон божий вводился в ряде школ Киева явочным характером). Новые поиски при министре П. Таланчуке сменились фактической ликвидацией прежней системы высшего образования, а востребованность коллективизма казалось ушла в прошлое. Однако тенденции мирового развития вынесли на поверхность борьбу с авторитарными методами (одно из направлений – борьба с экзаменами – только иллюстрирует ход мыслей реформаторов школы в их стремлении покончить с "китайщиной" – экзамены пришли в Европу из Китая в XVIII веке), что само по себе ставило вопрос о новом коллективизме (Д. Фурман, В. Библер и др.). Новый коллективизм тесно связан с формированием другой диалоговой практики. Уже более 20 лет работают в различных регионах Росии школы диалога культур, есть они и в Украине, США, Израиле, Франции и некоторых других странах. Этот опыт во многом восходит к творческой интерпретации культурологического и филологического наследия М.М. Бахтина, хотя большинство практикующих на просторах России – учителя-историки. Сам замысел воспитывать на диалоге ведёт к децентрализации учебной истины, которую больше не олицетворяет учитель – столп урочной организации со времён Яна Амоса Коменского. Антиавторитарная позиция педагога приходит не просто к идее сотрудничества (она реализовалась и в "липецких", бригадных и других коллективистских методах прошлого)

обучаемых и обучающих, но и в различиях выбранного материала и суммы знаний, умений и навыков. Разумеется, границы выбора в государственных, частных и прочих учебных заведениях всегда не безграничны, но особенно важно, что ценности различных народов, социальных групп и даже конфессий переплетаются и дают обучаемому объёмное видение культурной среды, в которой ему придётся взаимодействовать на равных с субъектами иных убеждений и духовных ориентаций. Диалог культур – модель реального живого жизненного процесса в стенах учебных заведений. В. Библер и С. Курганов, обеспечивая сотрудничество науки и практики, большую роль отвели не только игровой стихия, но и созданию атмосферы поликультурного взаимодействия обучаемых.

Далеко от наших широт, в Бразилии, сложилась система педагогики угнетённых, соединившая традиционное католическое образование и воспитание, передовую французскую и португальскую педагогику, теории советской педагогики и идею диалога культур, правда, в разном объёме и соотношении, что привело усилиями Пауло Фрейре – философа Ресифской школы (Северо-Восток – наиболее бедная часть Бразилии) к созданию качественно новых методик антиавторитарного образования, известных как направление "формирования критического сознания". Сегодня оно имеет сторонников на всех пяти заселённых континентах. Позиция бразильского мыслителя сформировалась не без учёта передовых образцов прошлого, в частности прямого заимствования и некоторых положений теории коллектива и оптимизации образовательного процесса. Не редки ссылки на русских авторов в его книгах – от Макаренка до Ленина, от Пастернака до Солженицына. И всё же новый коллективизм должен быть сравним с прежним не только по части достоинств, но и в ключе недостатков. Ясно, что современная жизнь усложнилась и в Украине, и в Бразилии. Развитие есть усложнение структуры, а потому нелегко отделить преходящее от того, что может понадобиться в борьбе за память, знания, умения, навыки и справедливое распределение благ педагогического воздействия среди различных слоёв населения. Всякому коллективизму свойственны элементы утопизма. Можно сказать о неразвитых коллективах, что в них всегда не любят самых умных – они

высовываются, самых добрых – они могут раздать достояние коллектива и самых слабых – за них приходится работать. В этом мнении схвачены особенности проблем коллектива – степень интеграции взаимодействия, общность ценностей, наличие продвинутых звеньев, тянущих за собой всю цепочку. Именно эти моменты пыталась развивать теория коллектива. Отсутствие этой теории в практиках англосаксонских стран уже сказалось на заимствованиях некоторых индивидуалистически ориентированных методик, они выявились контрпродуктивными в странах с высоким уровнем традиционной культуры. Положение Украины здесь промежуточное: коллективизм сохранён на заднем плане воспитания как инерция форм, на переднем же плане находится индивидуалистическая ориентация по формуле "я и мои обстоятельства", восходящей к влиянию Хосе Ортега-и-Гассета на западные практики преподавания, и идея отказа от воспитания как насилия над личностью (идея Льва Толстого, развивавшего "свободное воспитание" Руссо за пределы установок французского просветителя). Этот же мотив борьбы с авторитаризмом в воспитании лежит в основе установок Болонского процесса против того, чтобы в уставах университетов и других учебных заведений речь шла о воспитании. Последствия отказа от воспитательных практик, с одной стороны, налицо, а с другой – не изучены, а между тем потребность в результативных исследованиях в этом направлении необходима. Педагогическая и философская антропология очертили обстоятельства формирования субъекта с учётом факторов наследственности и воспитания, что позволяет учитывать инерционные модели продолжения некоторых процессов после отказа от них. Так, воспитание предшествующих поколений накрывает волной ростки нового. Новое может и не быть прогрессивным, гуманным, просто необходимым. Не всякое лыко в строку, как говорит пословица.

Наиболее амбициозная, но не самая дорогая образовательная программа в начале XXI века осуществляется в Бразилии. И хотя сомнительно, что цель ликвидации неграмотности достигнута в этой стране к 2006 году, её успехи всё же налицо. В фундаменте теории образования этой страны – теоретические достижения новой философской антропологии и практика отказа от монологических и классно-урочных

схем распространения и углубления знаний, режим открытого диалога с общественностью по насущным проблемам отсталого и зависимого общества, курс на низовой коллективизм [3, 6 – 7]. Группа реформаторов образования при президентах Фернандо Кардозо и Луле да Силве, вдохновлённая идеями Пауло Фрейре и Ресифской школы философии, положила в основу грандиозного эксперимента по обучению и самообучению 40 млн. учащихся принципы педагогики угнетённых. "Ибо развитая нация – это не количество хлеба и штанов на душу населения, а способность высокообразованного, критически мыслящего народа своевременно выявлять и решать проблемы, не порождая при этом других, ещё более ужасающих проблем" [4, 9]. Критическое сознание определяется как "способность делать выбор и трансформировать реальность" [4, 20], что противостоит интеграции личности в систему, то есть её подчинение авторитету без критики и возражений, но главное без диалога. Бразильцы не первыми заметили, что формирование универсальных способностей даёт лучший эффект, чем дальнейшая профессионализация, связанная с занижением потенциала тех слоёв населения, которые вынуждены выбирать профессиональную специализированную школу. Из этого был сделан антропологически выверенный вывод о необходимости широкого образования и отказа от тупиковых ветвей образовательной системы. Сильная сторона бразильской системы – пребывание обучаемых в постоянном взаимодействии, в получении знаний, умений и навыков не сверху от авторитета, а друг от друга. Конечно, эта более дешёвая модель обучения имеет и свои минусы, но в сравнении с закрытыми заведениями и элитарными конкурсами она общедоступна и предполагает постоянный рост всех, кто учится, независимо от пола и возраста. Принцип разновозрастного коллектива –такой важный в системе Макаренка – работает в тропиках эффективно. Век педагогических экспериментов далеко не закончился, в этом направлении педагогика угнетённых, неформальная структура образования, формирование критического сознания, борьба с авторитаризмом и бюрократическими барьерами может быть ориентирована на гуманный результат – формирование личностей в коллективе и коллективов, состоящих из личностей, что после смены нынешних господствующих парадигм станет более очевидным.

Наиболее существенных **выводов** два: на смену тезису овладения культурой в теории и практике образования и воспитания в свете педагогической и философской антропологии приходит приобщение к ней, требующее диалогической культуры, во-первых, и учёта факторов инерции в культуре, которые не позволяют просто отбросить предшествующий опыт коллективизма. Экспериментальный характер новых педагогик востребован и ждёт практического применения.

Эксперименты неизбежны и у нас – важно только, чтобы от них выигрывал человек.

ЛИТЕРАТУРА

1. Макаренко А.С. Переписка с А.М. Горьким // Макаренко А.С. Собрание сочинений: В 5 т. – М.: Правда, 1971. – Т. 5. – 511 с.
2. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека // Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5 т. К.: Радянська школа, 1979. – Т. 2. – 719 с.
3. Фрейре П. Педагогіка пригноблених. – К.: Юніверс, 2003. – 133 с.
4. Фрейре П. Формування критичної свідомості. – К.: Юніверс, 2003. – 189 с.

УДК 371.215

Г.І. Іванюк
Інститут педагогіки АПН України (м. Київ)

РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ А.С. МАКАРЕНКА У ПРАКТИЦІ РОБОТИ АВТОРСЬКИХ ШКІЛ В УКРАЇНІ ІІ ПОЛОВИНИ ХХ ст.

У статті автор простежує реалізацію гуманістичних ідей педагогічної системи А.С. Макаренка в практиці функціонування авторських шкіл в Україні ІІ пол.. ХХ ст. Зокрема розглядається розвиток теорії трудового виховання А.С. Макаренка в практичній діяльності українських педагогів В.О. Сухомлинського, І.Г. Ткаченка, О.А. Захаренка та В.М. Сиволоба.

In present article we find the review of pedagogical system by A. Makarenko humanistic components' implementation in author schools' practical ativities in Ukraine (since the middle of XX cetntury till 2000). Especially author describes development of the labour study theory, created by A. Makarenko, in practice by ukrainian pedagogues V. Suhomlyns'kyj, I. Tkachenko, A. Zaharenko and V. Syvolob.

Ідеї педагогічної системи А.С. Макаренка свого часу викликали багато суперечок, однак не залишали байдужими його наступників на педагогічній ниві – прибічників гуманістичної педагогіки, які, відкидаючи ідеологічні нашарування, докопувались до суті вчення великого педагога. У практиці керування трудовими колоніями А.С. Макаренко розробив

теорію колективного виховання і запровадив практичну систему її втілення. Сам він про розроблені ним принципи говорив: «Моїм основним принципом ...завжди було: якомога більше вимог до людини, але разом з тим якомога більше поваги до неї... Причому я не вважаю, що потрібно виховувати окрему людину, я вважаю, що потрібно виховувати цілий колектив» [5, 203 – 207; 6, 123 – 203].

Саме положення про виховання в колективі й через колектив було найважливішим у педагогічній системі А.С. Макаренка. Його наукова методика виховної роботи з дитячим колективом включала поєднання навчального процесу з продуктивною працею, моральним, фізичним та естетичним вихованням [8]. Великий внесок зробив педагог також у розвиток і становлення теорії родинного виховання. На тверде переконання педагога, людина стане тим, ким стала до п'ятирічного віку [7, 434]. Адже виховання починається з народження дитини.

Характерною особливістю виховної системи А.С. Макаренка був пріоритет суспільного над особистим, спонука до колективної діяльності, погляд на особистість як засіб досягнення суспільних цілей. Ці постулати, напевно, були даниною комуністичним ідеалам, які тяжіли над суспільством і школою зокрема, і не меншою мірою продиктовані репресивним режимом. Проте деякі аспекти цієї системи можна розглядати як позитивні: підготовка учнів до життя за жорстких суспільних умов, висока відповідальність, громадянська свідомість, що їх культивували в навчальних закладах такого типу.

Виховна система колективного трудового виховання ґрунтувалася на знанні та використанні психологічних особливостей юнацького та підліткового віку, для якого характерні прагнення до самоствердження, оптимістично-максималістські погляди на життя, емоційно-піднесене сприйняття життя. Метою виховної системи А.С. Макаренка було формування колективу на діалектично-матеріалістичних засадах. Методологічні підходи відповідали соціальному замовленню на колективне виховання учнів. Головними були системний, діяльнісний, суспільно зорієнтований підходи.

Виховання колективістських якостей, соціальне загартування були визначальними різновидами соціально-педагогічної діяльності. Кінцевою

метою виховання була суспільно спрямована особистість, готова до боротьби за суспільне щастя. Ключовими якостями нової людини, які потрібно було виховати в учня, вважали соціальну активність колективіста, високий рівень політичної та економічної грамотності, кваліфікованість трудівника – робітника-господаря, відповідальність перед колективом та суспільством. Особистісні якості визначались формуванням характеру (працелюбності, дисциплінованості, ініціативності), зовнішніми проявами (такими, як колективізм, відданість справі колективу), політичним вихованням (відданість Батьківщині, класовий патріотизм, пріоритет цінностей партії), знаннєвим аспектом (практичний досвід колективної діяльності, відповідність парадигм освіти потребам суспільства).

Виховна система А.С. Макаренка розроблялась як модель майбутнього «нового» суспільства [2]. Залучення учнів до колективної діяльності на засадах оптимістичної віри в дитину, довіри, високих вимог та водночас поваги до неї, паралельної дії поєднувало елементи авторитарної виховної системи з гуманістичними елементами. Ці принципи визначали закон розвитку колективу: рух уперед і розвиток. Відтак були втілені ідеї різновікових загонів та самоврядування, включення колективу в систему соціальних ролей. Значний інтерес викликає розвиток теорії трудового виховання А.С. Макаренка в практичній діяльності українських педагогів В.О. Сухомлинського, І.Г. Ткаченка, О.А. Захаренка та В.М. Сиволоба. Звичайно, неоднозначність та суперечливість функціонування педагогічної системи А.С. Макаренка в різні періоди розвитку школи в Україні та за її межами очевидна. У різні роки вона була і залишається предметом наукових досліджень, стала поширеною у практиці роботи шкіл.

Метою статті є аналіз шляхів реалізації гуманістичних елементів педагогічної системи А.С. Макаренка, зокрема таких, як принцип виховання особистості в колективі й через колектив і принцип виховання шляхом поєднання навчання і праці (трудового виховання), у практиці діяльності авторських шкіл в Україні ІІ пол. ХХ ст.

У творчому досвіді роботи педагогічного колективу Павлиської середньої школи під керівництвом В.О. Сухомлинського втілено багато

гуманістичних ідей А.С. Макаренка. Сам В.О. Сухомлинський називав А.С. Макаренка своїм учителем [12, 654]. Його педагогічна система є сплавом педагогічної практики, теоретичного аналізу та педагогічного таланту. В.О. Сухомлинський уважав, що соціальний і моральний прогрес суспільства вирішально залежить від того, як люди, що утворюють це суспільство, ставляться до праці, оскільки вона є джерелом не лише матеріальних і духовних благ, але й цікавого повноцінного життя. Знання дитини, усіх, хто її оточує, як уважав В.О. Сухомлинський, – це наука про людину, «людинознавство». Уведення дитини у світ людинознавства пробуджує її думки, почуття, волю до самовизначення. Розповіді (чи будь-яка інша інформація) про велике, героїчне не можуть залишати самого вихованця байдужим. Важливо, щоб та інформація, носієм якої є вчитель, викликала інтерес і спонукала до особистої діяльності. «Піднесення людини я уявляю собі як глибоку моральну роботу розуму і серця, сенс цієї роботи полягає в тому, що людина готується духовно, морально до самовиявлення, до того, щоб розкрити себе» [10, 467].

Приділяючи належну увагу особистості, водночас В.О. Сухомлинський важливою умовою виховання вважає «єдність колективного та індивідуального, громадського та особистого» [10, 225]. З ідеями педагогічної системи А.С. Макаренка корелює думка В.О. Сухомлинського про те, що вплив колективу на морально-духовний розвиток особистості виявляється в усвідомленні учнем духовної спільності, готовності відстоювати свої переконання, що, у свою чергу, виявляється у спільній діяльності. Духовне життя людини визначається сутністю та характером її ставлення до інших людей, своїх рідних, самої себе, природи і реалізується в діяльності. Від відносин у колективі залежить реалізація індивідуальної сутності особистості: «для успішного розв’язання цього завдання треба враховувати закономірності духовного життя дитини, що залежить від її вікових особливостей, зумовлюються складністю і багатогранністю процесу формування духовного світу людини» [11, 233].

Залучення учнів різних вікових категорій до колективної діяльності в навколишньому середовищі може мати різний характер: дослідницька робота, спостереження, виконання проектів; робота в майстернях:

випилювання, залучення учнів до народних ремесел; відновлення пам'яток природи, культури. Проте, як і А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський не вважав працю самоціллю. Він наголошував, що лише та праця може бути педагогічно доцільною, яка дає особистості радість й усвідомлення власної значущості. У такому разі праця буде умовою повноцінного фізичного та психічного розвитку особистості, становлення її соціальної ролі. Наявність пришкільних ділянок сприяє налагодженню науково-дослідницької спільної праці учнів та вчителів.

У контексті трудового навчання В.О. Сухомлинський важливу виховну роль відводив природі і праці у спілкуванні з природою, яка є важливим чинником всебічного розвитку особистості. Спільна праця учнів у природі сприяє розвитку їхніх духовно-психічних і фізичних сил. Залучення учнів до праці на полі, фермі, науково-дослідних ділянках стимулює засвоєння знань, розвиток ідей та способів їх утілення. Творча праця в природі сприяє розвитку громадянських якостей особистості учня, на важливості яких наголошував А.С. Макаренко. У процесі догляду за рослинами, тваринами учні навчаються розуміти світ природи, у взаємодії з якою відбувається розвиток морально-духовної сфери учня. Усвідомлення себе часткою цієї природи розвиває у нього почуття відповідальності за дії людини відносно природного середовища. Однак залучення учнів до праці в природі не повинно бути мотивованим тільки споживацькою метою. Педагог веде учнів до розуміння ролі природних ресурсів, дії природних законів, розуміння відповідальності за злочинні дії в природі. На думку В.О. Сухомлинського, «активне спілкування з природою за допомогою розумної, цікавої суспільно корисної праці – це, образно кажучи, місток, що з'єднує знання з ідеями, веде до становлення громадянина» [11, 100].

Вагомий внесок у розвиток теорії трудового навчання зробив друг і послідовник В.О. Сухомлинського – І.Г. Ткаченко. Його освітня і педагогічна діяльність репрезентована цілісною самодостатньою педагогічною системою. Під керівництвом І.Г. Ткаченка у практичній діяльності Богданівської середньої школи № 1, що на Кіровоградщині, великою мірою втілено гуманістичні ідеї А.С. Макаренка. Автор понад ста наукових праць, які лягли в основу десятків дисертаційних досліджень,

І.Г. Ткаченко реалізовував на практиці коло розроблених ним теоретичних принципів: система трудового виховання, продуктивної освіти учнів, соціалізація особистості в діяльності виробничих бригад [14]. Наукова та освітня діяльність директора Богданівської середньої школи Кіровоградської області є прикладом творчого втілення та розвитку гуманістичних ідей А.С. Макаренка. Система навчально-виховного процесу в Богданівській школі ґрунтується на загальних принципах трудового виховання, розроблених А.С. Макаренком та розвинених В.О. Сухомлинським, з метою формування позитивних мотивацій до засвоєння знань та їх творчого застосування в повсякденній практичній діяльності. Особливе місце в педагогічній моделі І.Г. Ткаченка відведено поєднанню знань з основ наук і трудового навчання. І.Г. Ткаченко зреалізував принцип єдності трудового виховання та всебічного розвитку учнів: інтелектуального, естетичного та фізичного через активну роботу на уроках, факультативних заняттях, в учнівських бригадах, у наукових товариствах, гуртках [13].

Теоретико-практичне осмислення трудового виховання І.Г. Ткаченко виклав у монографії «Богданівська середня школа» [14], де науково обґрунтував основи організації праці дітей на уроці. Він висловив думку, що навчальна праця потребує вивчення наукових основ сучасного виробництва та прогресивних технологій, і став ініціатором запровадження поглибленої профільної трудової підготовки учнів старших класів. Цей досвід набув поширення у школах різних областей України. Система підготовки учнів до праці охоплювала всю структуру школи. В початкових класах учні з перших днів залучалися до суспільно корисної праці [15, 42 – 43]. У середніх і старших класах дедалі більшого значення набувала праця та уроки виробничого навчання. Вагоме місце в системі трудового виховання відводилось і в старших класах. Проте педагоги не обмежувалися тільки організацією трудового навчання та виховання учнів. Пріоритет діяльності цього педагогічного колективу був визначений взаємозв’язком праці та навчання. У процесі викладання курсу виробничого навчання у школі були розроблені і застосовувались такі типи уроків: підготовчі уроки, уроки засвоєння нових знань і формування практичних умінь і навичок, уроки тренувальних вправ, уроки-семінари,

контрольно-залікові уроки, лабораторно-практичні заняття з виробничого навчання. Широкого впровадження набув метод навчально-технічних досліджень, у процесі якого учні залучались до дослідження та експериментальної перевірки певних технічних явищ.

Важливим чинником формування особистості учня в Богданівській середній школі були трудові традиції, шкільні свята, які були і результатом, і засобом трудового виховання. Система трудового виховання в Богданівській середній школі передбачала залучення всіх учнів 1 – 10 класів до дослідництва на шкільній навчально-дослідній ділянці і на навчально-дослідному полі учнівської виробничої бригади. У 1965 р. тут було створено учнівське наукове товариство «Юний дослідник», яке об'єднувало гуртки натуралістів, тваринників, квітникарів, агрохіміків, мічурінців.

Розвиток гуманістичних ідей педагогічної системи А.С. Макаренка у 1960 – 70-х рр. дістав оригінальне втілення в авторській моделі Сахнівської середньої школи під керівництвом О.А. Захаренка. Застосовуючи принципи трудового навчання, О.А. Захаренко відстоював переконання, що діти мають працювати щоденно і без примусу з боку дорослих. Для цього їх треба просто заворожити, захопити корисною і цікавою справою, щоб їм було цікаво довести почате до кінця. Особливість підходу О.А. Захаренка до трудового навчання полягала в тому, що праця, він уважав, має бути не лише корисною, а й приємною для учня.

Трудове навчання в Сахнівській школі здійснювалася за головними сільськогосподарськими професіями. Тут діяв центр технічного прогресу, автодром, обсерваторія. Залучення учнів до технічної творчості, дослідницько-пошукової діяльності сприяло розвиткові інтелектуальних здібностей і творчих обдаровувань учнів. Чільне місце у структурі Сахнівської школи посідав культурно-виховний центр, через діяльність якого реалізовується принцип виховання в колективі. Тут був хореографічний зал, музична школа, гуртки художньої самодіяльності, ляльковий театр, художня та балетна студії тощо.

У школі функціонувало реальне самоврядування, а це не гра в «день самоврядування», що виховує в учнів відповідальність. У школі зуміли створити атмосферу загальної зацікавленості в результатах справи:

«кожний готовий допомогти, активно залучитися до роботи» [3, 25]. В основі організації та функціонування навчально-виховного середовища Сахнівської загальноосвітньої середньої школи лежала теза про те, що «в центрі уваги спостережень, роздумів, планів учителя повинна бути конкретна особистість» [3, 25].

Виробниче навчання також лежало в основі діяльності Новопокровської середньої школи, яка започаткована у 1963 р.; у 1995 р. її перейменовано в Новопокровську педагогічну гімназію-інтернат, на базі якої було зреалізовано гуманістичну модель школи-господарства. Система роботи цієї школи складалась із таких факторів: залучення учнів до педагогічно доцільної суспільної та виробничої праці, налагодження гуманних взаємин у шкільному колективі, реальне самоврядування в побутовому житті та праці, врахування економічних важелів (учні отримували зарплату за свою працю).

Діяльність цього закладу середньої освіти була об’єктом педагогічних досліджень багатьох українських учених. Так, В.М. Мадзігон у монографічному дослідженні «Продуктивна педагогіка» писав: «Аналіз якості загальноосвітньої і трудової підготовки учнів Новопокровської школи показав, що рівень їх знань і вмінь є значно вищим порівняно з учнями кращих шкіл Дніпропетровської області. Досягненню таких результатів сприяє система трудового виховання учнів у процесі класної та позакласної роботи» [4, 282]. Також досвід роботи Новопокровської гімназії на початку 1990-х рр. вивчав О.С. Мельниченко [9, 80 – 81]. Він зауважував, що сучасна матеріально-технічна база сприяє забезпеченню базової середньої освіти та профільної підготовки вихователів дитячих дошкільних закладів, бібліотекарів, бухгалтерів, економістів тощо. Розвиток творчих здібностей учнів у навчально-виховному процесі сільських загальноосвітніх закладів досліджував І.С. Волощук. Результати своїх досліджень він подав у низці наукових статей, а також у монографії [1].

До структури Новопокровської школи з виробничим навчанням входили: учнівська виробнича бригада, пришкільне госпрозрахункове підсобне господарство, навчально-виробниче поле, свиноферма, кролеферма, фруктовий сад, автотракторний парк і сільський навчально-виробничий комбінат. Новопокровська школа забезпечувала повну

середню освіту для учнів Солонянського району та випускників восьмих класів багатьох областей України. Були обладнані спеціальні класи для теоретичної підготовки з правил дорожнього руху, столярна майстерня. Учні школи власноруч ремонтували шкільні приміщення, виготовляли вікна, двері; працювали в теплиці, навчально-виробничому саду, на навчально-виробничому полі, у квітнику. На 50 га поля учні вирощували різні культури, збирали високі врожаї зерна, насіння квітів та інших культур, овочів. Частину вирощеної продукції використовували для харчування учнів в їдальні пришкільного інтернату, частину – на корм для худоби та на продаж. За отримані від продажу гроші школа розбудовувала матеріальну базу; оплату праці учнів здійснювали також з цих грошей. Виробниче навчання тут не було формальним. Як свідчать дослідження [4, 282], високий рівень загальноосвітньої підготовки учнів поєднувався з якісною виробничою підготовкою та початковою професійною. Вибір напрямків такої підготовки не випадковий: було враховано потреби Солонянського району в кадрах для розвитку сільського господарства. Діяльність виробничих бригад Новопокровської школи не була грою у трудове життя – діяльність у виробничій бригаді, підходи до її самоорганізації, повний госпрозрахунок, самоврядування були самим життям. На базі Новопокровської середньої школи з виробничим навчанням відбувалися республіканські зльоти юних механізаторів. У різні роки з цієї школи виходили випускники із середньою освітою та кваліфікацією спеціаліста (столяра, водія, тракториста, швачки, молодшої медичної сестри, вихователя дошкільного дитячого закладу, бухгалтера, бібліотекаря).

Праця в Новопокровській середній школі не була самоціллю. Школа сприяла всебічному розвиткові учнів. Феномен Новопокровської середньої школи з виробничим навчанням полягає в тому, що вона функціонує і в наші дні, зберігши кращі здобутки оригінальної освітньої системи. З 1995 р. на базі Новопокровської середньої школи з виробничим навчанням функціонує Новопокровська педагогічна гімназія-інтернат (директор – Заслужений учитель України В.М. Сиволоб). Гімназія здійснює освітній процес за трьома напрямами – гуманітарним, природничим, технологічним. Навчання у 8 та 9 класах – пропрофільне, у 9 та 10 класах –

профільне. Так, у 8 та 9 класах (крім опанування інваріантної складової базового навчального плану) учні за рахунок годин варіативної частини вивчають російську мову, інформатику, креслення, основи вибору професії, основи природничого експерименту, валеологію, екологію, етику та естетику, мають додаткові заняття з фізкультури. У 9 – 10 класах здійснюють допрофесійну та професійну підготовку. Один день на тиждень учні вивчають теорію та практику однієї з обраних ними професій. Для вправляння в практичній їзді на автомобілі використовують час літньої практики та позаурочний час. Розклад складають відповідно до напряму профілізації та змісту професійної підготовки для кожної групи учнів. Матеріальну базу профільного навчання, а також допрофесійної та професійної підготовки утворюють обладнані відповідно до сучасних освітніх та технологічних вимог навчальні кабінети, а також автомеханічний комплекс, столярна майстерня, шкільна бухгалтерія.

Методичну роботу у школі-гімназії здійснюють з урахуванням досягнень сучасної психолого-педагогічної науки, у тісній співпраці з кафедрами педагогіки та психології Криворізького державного педагогічного університету, Дніпропетровського аграрного університету, Нікопольського медичного училища, з якими укладено відповідні угоди про співробітництво. Зазначені заклади середньої та вищої професійної освіти надають науково-методичну допомогу з питань оптимального співвідношення змісту і технологій освіти, проведення експериментальних досліджень з упровадження інноваційних педагогічних технологій. На базі школи-гімназії проводять спільні науково-практичні конференції, семінари. За результатами спільної науково-пошукової роботи видають науково-методичні рекомендації, посібники для учнів з профільних курсів та спецкурсів, авторські навчальні програми.

Разом з атестатом про повну загальну середню освіту випускники Новопокровської школи-гімназії отримують кваліфікаційне посвідчення про оволодіння однією з професій: вихователя дошкільного навчального закладу, бібліотекаря, молодшої медичної сестри, швачки, водія, бухгалтера. Майже 60% випускників школи-гімназії продовжують навчання в закладах вищої освіти, інші здебільшого працюють за здобутими у школі-гімназії спеціальностями. За роки існування ця сільська

школа підготувала понад 7 тис. випускників. Серед них працівники сільського господарства різних професій, учителі, лікарі. Майже 30% учителів цього району є випускниками Новопокровської середньої школи з виробничим навчанням, пізніше – Новопокровської педагогічної гімназії-інтернату. У приватній розмові з автором статті директор Новопокровської педагогічної гімназії-інтернату, людина-легенда (адже він працює на посаді директора з 1963 року!) сказав, що найпершою і найкращою рисою педагога має бути любов до дитини, любов до людини.

Отже, модель трудового виховання в оглянутих нами авторських школах добре структурована: чітко визначено мету, завдання, зміст і технології, засоби реалізації (різні види суспільно корисної праці, трудового навчання, виробничої праці, продуктивної праці, діяльність виробничих бригад), продумано тематичні екскурсії за різними галузями виробництва, гурткову діяльність. Водночас аналіз методологічних підходів до розвитку й творчого переосмислення та втілення розробленої А.С. Макаренком моделі трудового виховання і виховання в колективі й через колектив свідчить про контекстуальний характер її історико-педагогічної динаміки у річищі суспільних традицій ІІ пол. ХХ ст. Перевага суспільного над особистим, доцільного над ціннісним асоціюється з розвитком моделі колективного трудового навчання, в якому простежуємо тенденцію наближення змісту та організаційних форм трудового виховання не лише до сільськогосподарського виробництва й до праці на промисловому виробництві, але у сфері культури та побутового обслуговування. Характерно, що досить чітко можна простежити зміну акцентів змісту трудового виробничого навчання та виховання, спрямованих на сільськогосподарське виробництво. Запроваджуються нові змістові лінії, як-от: науково-дослідна діяльність у різних галузях сільського господарства; практичний компонент змісту освіти посилюється вивченням нових технологій організації виробництва.

Свого часу ідеологічний компонент моделі трудового виховання був поєднанням соціалістичних ідеологем із загальнолюдськими цінностями: вихованням моральності у праці, прищепленням одвічних ідеалів – добра, справедливості тощо. Суперечливість і суспільно-політична зумовленість такого поєднання очевидна. Проте послідовники ідеї трудового навчання

А.С. Макаренка – В.О. Сухомлинський, І.Г. Ткаченко, О.А. Захаренко та В.М. Сиволоб – наповнювали її за нових умов новим змістом. Діяльність сільських шкіл будувалася на головних, у розумінні цих педагогів, принципах трудового виховання: єдності трудового виховання та розумового розвитку; діагностиці та розвитку індивідуальних якостей та здібностей до певної праці, причому суспільно корисної праці; ранньої інтеграції дітей у продуктивну працю; творчого характеру праці; спадкоємності генерацій у трудовій діяльності; єдності праці та багатогранності духовного життя.

Завдяки творчому розумінню ідеї трудового виховання А.С. Макаренка, акцентуації на її гуманістичних елементах та інтерпретації її крізь призму власної духовної та професійної педагогічної зрілості, на ґрунті суперечностей у практиці діяльності авторських шкіл В.О. Сухомлинського, І.Г. Ткаченка, О.А. Захаренка та В.М. Сиволоба проростали й розвивалися паростки гуманістичної педагогіки – педагогіки людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волощук І.С. Педагогічні основи розвитку творчих здібностей молодших школярів в умовах сільської загальноосвітньої школи: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук. – М., 1969.
2. Гетманец М.Ф. А.С. Макаренко и концепция нового человека в советской литературе 20-30-х гг. – Х., 1978.
3. Захаренко О.А. Джерела творчості // Слово до нащадків. – К., 2006.
4. Мадзигон В.Н. Продуктивная педагогика. Политехнические основы соединения обучения с производительным трудом. – К., 2004.
5. Макаренко А.С. Проблемы воспитания в советской школе // Педагогические сочинения: В 8 т. – М., 1984. – Т.4.
6. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания // Педагогические сочинения: В 8 т. – М., 1984. – Т.4.
7. Макаренко А.С. Твори. – К., 1954. – Т.4.
8. Макаренко А.С. Трудовое воспитание. – Минск, 1977.
9. Мельниченко О.С. Сільські навчально-виховні заклади України. – Полтава, 1995.
10. Сухомлинський В.О. Людина – найвища цінність // Вибрані твори: в 5 т. – К., 1977. – Т.5.
11. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором // Вибрані твори: В 5 т. – К., 1976. – Т.4.
12. Сухомлинський В.О. Сто порад учителеві // Вибрані твори: В 5 т. – К., 1976.– Т.2.
13. Ткаченко И.Г.Готовим хозяина // Комсомольская правда. – 1984. – 21 января.
14. Ткаченко І.Г. Богданівська середня школа ім. В. І. Леніна. – К., 1975.
15. Ткаченко І.Г. В.О. Сухомлинський про принципи трудового виховання молоді // Організація продуктивної праці школярів: Тези доповідей республіканської науково-практичної конференції, Хмельницький, 12 – 13 травня 1988 р.. – К., 1988.

УДК 316.454.5

О.О. Міщенко
ІФК СумДПУ імені А.С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ КОЛЕКТИВУ Й ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ ГРОМАДСЬКИХ ДИТЯЧО-ЮНАЦЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЯХ

У статті розглядається проблема взаємодії особистості та колективу в сучасних умовах розбудови громадянського суспільства; співвідношення змістовних і організаційних засад громадських об'єднань, а також наведено свідчення про важливе місце колективу в соціалізації особистості. Головним висновком статті є необхідність вивчення колективу, який в сучасних умовах зосереджено у формі громадських об'єднань.

The article is devoted to the problem of co-operation of a personality and a group in the modern conditions of alteration of civil society. Correlation of profound and organizational principles of public associations is studied, and also the idea of the importance of a group in the formation of the personality is showed. The main conclusion of the article is a necessity of studying the group which in a modern conditions is concentrated in the form of public associations .

Постановка проблеми. Сучасне громадянське суспільство неможливе без постійно прогресуючого процесу розвитку громадських об'єднань різноманітного спрямування та вікового складу. Це пояснюється тим, що усвідомлення особистістю колективного досвіду, її вплив на середовище найбільш ефективно реалізується у позаформальному спілкуванні, що має свої переваги: вибірковість, привабливість, дієвість, значущість: «Суспільство зацікавлене у формуванні дієвого громадського досвіду життя особистості та її поведінки. Це відбувається тільки у вигляді постійної практики взаємодії» [2]. Тож взаємодія особистості й колективу набуває демократичних ознак: завдяки самореалізації у громадських об'єднаннях, які підтримуються суспільством, особистість може впливати на якість самого суспільства [7].

Отже, головні проблеми сучасної взаємодії колективу й особистості набувають більш змістовного й організаційного характеру.

Більшість сучасних досліджень спрямовані на визначення факторів розвитку особистості, що склало значну частку психологічної та педагогічної науки. Спостерігається захоплення окремою особистістю, а іноді повне нівелювання важливих соціальних функцій колективу в її

розвитку. Це можна пояснити соціальними змінами, які відбулись у нашому суспільстві [5].

Соціальні дослідження більш об'єктивно свідчать про важливість колективу для розвитку суспільства й особистості.

Об'єктивно виділяється суттєва частина загальної проблеми: як залучити особистість до участі у громадських об'єднаннях через усвідомлення нею своїх соціальних можливостей [3].

Отже, стаття аналізує сучасну взаємодію особистості й колективу через участь обох сторін у розбудові громадянського суспільства.

Мета статті – розглянути особливості взаємодії колективу й особистості на досвіді дієздатних громадських об'єднань, які уособлюють головні ознаки колективу як добровільного, цілеспрямованого об'єднання дітей і підлітків; на цій основі сформулювати шляхи вирішення проблеми змістовного розвитку сучасного колективізму та демократичних засад його організації.

Виклад основного матеріалу. Дослідження охоплювало контрольну й експериментальну групи дітей, які брали колективну участь у соціально орієнтованих європейських проектах розвитку громадянського суспільства та громадських форм освіти. Спеціально розроблена методика визначала впливовість процесу взаємодії особистості та колективу на якості соціального середовища шкіл і громадських організацій.

Ми визначили зміст поняття «потенціал» як певний рівень початкових якісних і кількісних характеристик учнів і школи, які найбільш притаманні властивостям національно свідомої, патріотично налаштованої особистості та дієздатної впливової шкільної системи виховання.

До якісних характеристик ми віднесли 8 найбільш суттєвих якостей особистості, які вались за 12-бальною шкалою. Тестування за кожною з характеристик проводилась на основі питань з варіантами відповідей, які висвітлювали такі рівні:

- самосвідомість;
- ставлення до особистості;
- розуміння проблем людства;
- взаємопідтримка;
- захищеність особистості;

- мотивації до вивчення історії України;
- ставлення до проблем людства;
- самовиховання громадян.

Принцип формування кількісних показників було побудовано на головних ознаках спроможності особистості задовольнити свої потреби в самореалізації, отримати підтримку в творчій діяльності, схвалення або іншу оцінку своєї особистості, сформувати коло спілкування.

Серед кількісних індикаторів ми обрали вісім найбільш суттєвих та інформативних:

1. Інновації в роботі навчального закладу: кількісні оцінки дітей і підлітків, охоплених інноваційною діяльністю, залучення педагогів, діячів, фахівців з сучасних методик.

2. Система національно-патріотичного виховання: кількість заходів, ініціативних програм, присутність саме цього напрямку в інших виховних діях навчального закладу, систематичність проведення національних свят, кількість виданої (друкованої) продукції, стіннівок. Цей кількісний індикатор, як і наступний оцінювався за шкільною системою – максимум 12 балів.

3. Заходи щодо формування національної свідомості: кількісно визначались заходи поєднані в єдину систему, яка традиційно відтворюється в навчальному закладі і має визнану ефективність, підтримується вчителями й учнями.

4. Зв’язок із позашкільними установами, громадськими об’єднаннями: фіксувалась кількість таких установ, які відомі широкому колу учнів, учителів, батьків. За цим показником можна було встановити кількісний індикатор контактів і взаємовизначень навчальних закладів, а також оточення.

5. Робота секцій, гуртків, клубів: їх кількість характеризувала можливості навчального закладу задовольнити потреби учнів у самореалізації, у мотивації до самовдосконалення, самовиховання. Крім того, такий показник можна розуміти, як певну «гнучкість» шкільної системи, її здатність реагувати на нове та сучасне.

6. Організація музеїв, кімнат: кількість творчо організованих осередків концентрованої діяльності профільних груп дітей і підлітків є

свідченням їх громадської активності та може могла трактуватись як спроможність дітей безпосередньо контактувати з громадськими організаціями.

7. Мандрівки, поїздки, експедиції: цей кількісний індикатор виявляв спрямованість навчального закладу на зовнішні зв'язки, залучення особистого досвіду дітей до виховної діяльності, здатність керування складною, але надзвичайно впливовою формою процесу виховання.

8. Конкурси, змагання: на відміну від заходів, цей кількісний індикатор визначав дієвість шкільної системи у справі нормування оцінок особистих досягнень у середовищі школярів. Кількість таких заходів могла свідчити про бажання сформувати приклад найкращого.

Форми роботи, які використовувались у ході нашого дослідження, були розраховані на втілення визначеного потенціалу у конкретні справи, заходи, проектну діяльність. Вони здійснювались за конкретними передумовами:

- навчальні заклади позитивно ставились до залучення дітей і підлітків до всіх напрямків діяльності;
- кожна особистість добровільно обирала найбільш притаманну їй систему самореалізації;
- громадські організації не наполягали на обов'язковій приналежності до своїх лав.

За результатами проведеного експерименту з'ясувалось, що в контрольних групах майже незмінним залишився рівень участі учнів у діяльності громадських організацій, а в цільових групах спостерігався бурхливий інтерес до діяльності громадських організацій, що забезпечило узагальнення великої кількості дітей на основі статутних і програмних положень ГО. Це заклало дієве підґрунтя для позитивного зростання потенціалу цільових груп.

Результати експерименту визначалися в корегуючому зв'язку з практичною роботою контрольних і цільових груп. Рівень корекції розглядався у двох площинах:

— загальне враження всіх учасників, їх спрямованість на подальші дії, готовність до нових соціальних проектів, відданість справі на фоні комфортного психологічно-емоціонального клімату;

— позитивні зміни кількісних і якісних індикаторів відносно початкового рівня.

У результаті нас цікавило враження від участі у запропонованій діяльності дітей та дорослих. Їх висловлювання, ставлення, пропозиції, активність мали чітко визначений позитивний характер. Протягом усього терміну нашої роботи зростали зацікавленість, усвідомленість дітей щодо участі в контрольних і цільових групах. Підлітки були задоволені наданим їм можливостями самореалізації, самостійності. Довіра, якою супроводжувались їх стосунки з дорослими, відкрила шляхи ефективного впливу на особистість. У дітей і підлітків значно покращилася соціальна поведінка, вони стали більш адаптованими до умов спільної громадської діяльності, автономного перебування в наметових таборах. З'явилась характерна ознака громадянського ставлення до оточення – гуманізм, демократичність [6]. Ми не зіштовхувались із протидією, нерозумінням дітей контрольних і цільових груп, їх участь у наших справах була відвертою та відданою. Свідченням цього стало не лише збереження їх кількісного складу, але й бажання взаємодіяти разом і надалі.

За підсумками експерименту ми отримали загальну підтримку навчальних закладів, громад і особисто дітей. Кількісні індикатори зросли в цільових (47%) і контрольних (10%) групах. Якісні індикатори показали зростання ефективності формування особистості в цільових групах (52,45%) у порівнянні з контрольними (18,4%). У підсумку такі показники свідчать про ефективність співпраці й обраної системи колективних дій. Додаткові дослідження, які провела група моніторингу щодо структурування позаформального середовища дітей і підлітків, відзначили зменшення стихійного спілкування: у цільових групах на 21,5%, у контрольних – на 5%.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Дослідження переконливо свідчить про те, що колектив залишається найсуттєвішим чинником соціалізації особистості. Сучасний колективізм зосередився не в державних закладах і установах, а у громадських об'єднаннях, які успішно демонструють свої можливості в розбудові громадянського суспільства. Зміст їх діяльності значно розширився, досягнувши майже всіх сторін процесу виховання громадянина країни. Вибірковість і можливості

сучасних громадських об'єднань у дитячо-юнацькому середовищі приваблюють демократичністю та гуманістичним спрямування діяльності. Вони є осередками не лише захисту прав дитини, розвитку особистісних якостей, а й вишколом взаємодії із суспільством завдяки колективним формам співпраці, партнерства, толерантності стосунків.

Сучасне українське суспільство все більше уваги приділяє прогресуючому розвитку громадських об'єднань, про що свідчать законодавчі, організаційні та нормативні документи сприяння їх розвитку. Але матеріальна підтримка такої важливої функції громадських організацій – справа не лише держави, а й соціально орієнтованого бізнесу, який поки що перебуває на стадії становлення. Досвід А.С. Макаренка щодо роботи з колективом у сучасних умовах стає необхідним у роботі волонтерів, керівників громадських об'єднань, громадських лідерів тощо. Процес його збагачення, удосконалення – це не відмова від колективу взагалі, а усвідомлення виняткового значення колективістської методики у розбудові успішного, стабільного та гуманістичного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анохин Е.В. Психолого-педагогические особенности деятельности детских разновозрастных обьединений. – Сумы, 1998. – 43 с.
2. Відносини між державою і громадянським суспільством: Матеріали „круглого столу". – К., 2003. – 115 с.
3. Востоцька І. Ф. Патріотичне виховання української молоді засобами фізичної культури та козацької педагогіки // Патріотичне виховання української молоді засобами фізичної культури та козацької педагогіки: Матеріали II обл. наук.-практ. конф., 15 трав. 2001 р. – Суми, 2001. – С. 68 – 70.
4. Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття). – К.: Райдуга, 1994. –53 с.
5. Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти, Збірник МОН України. – 1996. – № 13. – С. 15 – 21.
6. Основи управління неурядовою організацією // Й. Топфер, Л. Руденко-Кардаш, С. Алещенко та ін. – К., 2004. – 48 с.
7. Партнерство органів влади та недержавних організацій / К. Даене, Л. Гривняк, Л. Логгінова, С. Іванкова. – К., 2004. – 76 с.
8. Яроцький Л.В. Роль традицій у патріотичному вихованні молоді // Україна: минуле, сучасне, майбутнє: До 10-річчя незалежності України: [Матеріали обл. міжвуз. конф. Житомир, 30 трав. 2001 р.]. – Житомир, 2001. – С. 109 – 115.

УДК 159.9 (09)

Г.Є. Улунова
Сумський державний педагогічний університет

ПРОБЛЕМА УПРАВЛІННЯ КОЛЕКТИВОМ У ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ А.С. МАКАРЕНКА

У статті здійснений аналіз педагогічної спадщини А.С. Макаренка щодо проблеми управління колективом. Досвід А.С. Макаренка в управлінні колективом аналізується з урахуванням основних ознак колективу: 1) певної структури; 2) наявності загальних цілей; 3) спільної діяльності; 4) наявності органів, що координують діяльність.

The article is devoted to A.S. Makarenko's pedagogical heritage analysis concerning the problem of collective management.

Питання управлінської діяльності є однією з найактуальніших проблем сучасної психології, що пов'язано із соціальними та економічними змінами, які відбуваються в нашій державі. Аналіз відповідної наукової літератури (Д. Бодді, М. Вудкок, Ф. Генов, А.Л. Журавльов, В.Г. Зазикін, В.П. Казміренко, Л.М. Карамушка, Н.Л. Коломінський, Р.Л. Кричевський, О.Г. Молл, Л.Е. Орбан-Лембрик, О.Ю. Панасюк, Р. Пейтон, В.В. Третьяченко, Ю.Л. Трофімов, Д. Френсіс, Р.Х. Шакуров, В.М. Шепель, Ю.М. Швалб, Б. Швальбе, Я.І. Шкурко, Г.Й. Юркевич та ін.) свідчить, що проблема управлінської діяльності керівника є предметом дослідження багатьох учених. Окремо слід відзначити відомого педагога-управлінця А.С. Макаренка, у теоретико-практичній діяльності якого закладені основи сучасної теорії ефективного управління колективом**. Метою статті** є аналіз теоретичної спадщини та практичного досвіду А.С. Макаренка в управлінні колективом.

Виклад основного матеріалу. Колектив за А.С. Макаренком – це цілеспрямований комплекс організованих особистостей, які володіють органами управління. Колектив є соціальним організмом, основними ознаками якого є: 1) певна структура; 2) наявність загальних цілей, що служать на благо суспільства; 3) спільна діяльність, спрямована на досягнення цих цілей; 4) наявність органів, що координують діяльність колективу. Врахування перелічених ознак колективу є необхідним під час організації його управління.

За критерієм структури А.С. Макаренко виділяв два різновиди колективу: 1) загальний; 2) первинний. Первинний колектив є таким колективом, в якому окремі його члени знаходяться в постійному діловому, побутовому, дружньому спілкуванні. Первинний колектив розглядався А.С. Макаренком як частина загального колективу, і саме через нього педагог пропонував справляти управлінські впливи на загальний колектив. Адже давно встановлено, що безпосередній вплив педагога на учня з ряду причин може бути малоефективним. Кращі результати дає вплив на людину через її оточуючих. Це враховував А.С. Макаренко, висуваючи принцип рівнобіжної дії. В його основі – вимога впливати на вихованця не безпосередньо, а опосередковано через первинний колектив. Приділяючи увагу первинному колективу, він не виключав можливість впливу і безпосередньо на загальний колектив, головною умовою існування якого є проведення спільних зборів.

Організація первинного колектив, за А.С. Макаренком може відбуватися за різними критеріями: виробничим, віковим тощо. З існуючої безлічі варіантів організації первинного колективу А.С. Макаренко віддавав перевагу різновіковому принципу. Цей принцип розкриває закон наступності поколінь.

Позитивний вплив різновікового колективу на його членів обумовлюється таким. По-перше, характерною ознакою різновікових колективів є позитивне ставлення до взаємодії і старших, і молодших членів групи. Молодших у контактуванні зі старшими приваблює можливість навчитись в останніх чогось нового. Старші члени колективу почувають себе поряд з молодшими більш авторитетно та впевнено. По-друге, різновікові колективи мають ефективну систему обміну досвідом, чому сприяє розвинута система багаторівневої, поступової трансляції інформації. Якщо молодший не може зрозуміти старшого за наявності вікових бар’єрів, цей процес оптимізується за допомогою залучення до комунікації посередників – членів групи, які послідовно передають повідомлення з однієї вікової категорії в іншу. По-третє, в умовах різновікової групи відбувається активний процес засвоєння соціальних ролей, практичне їх оволодіння. Молодші члени колективу намагаються перейняти норми і способи поведінки, властиві старшим. Старші ж під час

спілкування з молодшими товаришами по групі мають можливість відчути себе у ролі «захисника», «порадника», «вихователя», що підвищує рівень вимог до себе та стимулює процеси самовиховання [3, 49].

Таким чином, теоретико-практична діяльність А.С. Макаренка переконливо доводить, що управління загальним колективом є більш ефективним через управління первинним колективом, який, у свою чергу, має створюватися за різновіковим принципом.

Наявність загальних цілей, що служать на благо суспільства, є другою ознакою колективу. Під колективом А.С. Макаренко розумів не випадкове скупчення людей, а об'єднання їх для досягнення загальних цілей у спільній праці. Педагог стверджував, якщо колектив досяг поставленої мети, а нових перспектив перед собою не висунув, настає етап самозаспокоєння, немає більше прагнень, немає майбутнього, розвиток колективу зупиняється. Колектив завжди повинен жити напруженим життям, прагнути певної мети. Відповідно до цього А.С. Макаренко вперше в педагогіці висунув і розробив важливий принцип «системи перспективних ліній».

У практиці управління колективом А.С. Макаренко розрізняв три види цілей: 1) близькі; 2) середні; 3) далекі. Далекі цілі, у свою чергу, поділялися на особистісні та колективні.

Близька мета ставиться перед колективом, що знаходиться на будь-якій стадії розвитку, навіть на початковій. Основна вимога до близької мети полягає в тому, що вона повинна спиратися на особисту зацікавленість кожного члена колективу. Середня мета за А.С. Макаренком полягає у проекті колективної події, трохи відсунутої у часі. Для досягнення цієї мети потрібно докласти зусилля. Для колективів на різних рівнях розвитку середня мета повинна диференціюватися за часом і складністю. Далека мета – це відсунута у часі, найбільш соціально значуща і та, що потребує значних зусиль для досягнення перспективи, в якій обов'язково поєднуються особисті і суспільні потреби.

Цікавою є техніка роботи А.С. Макаренка з цілями. Для підтримки й посилення напруженості очікування якої-небудь події й спрямованості мотивів педагогом застосовувався метод ускладнення мети. Відповідно до досвіду А.С. Макаренка, у процесі долання людиною все більше складних

цілей у неї підвищуються рівень домагань, самоповага, змінюється образ «Я».

Таким чином, управління колективом за А.С. Макаренком має спиратися на організацію перспективи. Педагог уважав, що організація перспективи повинна починатися з особистих ліній, після чого має відбуватися її перетворення з особистих форм на форми суспільні. На його думку, перша стадія цієї роботи є обов'язковою в кожній упорядкованій установі. А.С. Макаренко був переконаний у тому, що інструментом зміни перспективи з особистої на суспільну є спільна праця, тобто спільна діяльність, що виробляє у процесі цієї діяльності загальні групові цілі, завдання й цінності.

Спільна діяльність, спрямована на досягнення суспільно значущих цілей, є третьою ознакою колективу. Згідно з А.С. Макаренком, у житті дітей немає жодного слова, жодного факту, жодного явища або відносин, які б не мали виховного значення. Ця ідея лягла в основу «закону паралельної педагогічної дії». Насамперед цей закон показує, що діяльність є єдиним засобом, що розвиває та вдосконалює в людини природні сили й виховує духовні й фізичні якості. У «Лекціях про виховання дітей» він говорив: «Правильне …виховання неможливо уявити як виховання нетрудове... У виховній роботі праця повинна бути одним з основних елементів» [2, 94].

Трудова діяльність вихованців посідала провідне місце у керованих А.С. Макаренком установах, безперестанно розвивалася й удосконалювалася. Почавши у колонії імені М. Горького з найпростіших видів сільськогосподарської праці, А.С. Макаренко із часом почав організацію продуктивної праці вихованців у кустарних майстернях. Ця трудова діяльність досягла своєї вищої форми у комуні імені Ф. Дзержинського, де вихованці навчалися в середній школі і працювали на виробництві зі складною технікою, що вимагає висококваліфікованої праці.

Одним з найважливіших елементів паралельної педагогічної дії А.С. Макаренко вважав гру, тому що вона є необхідною діяльністю не тільки для розваги, але й для засвоєння майбутніх соціальних ролей. Гра, на думку педагога, є однією з форм набуття суспільного досвіду, тобто, з

погляду сучасної психологічної науки, однією з форм ідентифікації особистості із соціальними моделями у процесі її формування. Велике значення А.С. Макаренко надавав грі-праці: на етапі дорослішання праця й гра є нерозривним цілим.

Таким чином, педагог досягав своїх управлінських цілей за допомогою підбору відповідних цим цілям видів діяльності. У результаті розвивалися вміння, навички, корисні якості особистості тощо.

Четверта ознака колективу – наявність органів, що координують його діяльність. У теоретико-практичній діяльності А.С. Макаренка особливо детально розроблена система органів самоуправління.

За А.С. Макаренком на чолі колективу має стояти командир – один із членів колективу. Командир може призначатися керівництвом або обиратися колективом. Педагог уважав, що призначати командирів потрібно лише у випадках, коли міцного колективу ще не існує. У вже сформованих колективах командири мають обиратися. Роботу командира А.С. Макаренко вважав найбільш відповідальним навантаженням, «що свідчить про довіру до нього керівництва та колективу» [1, 270].

Центральним органом самоуправління в закладах А.С. Макаренка була рада командирів, що здійснювала усю поточну роботу в колективі. Рада командирів звітувалася за свою роботу перед загальними зборами колективу.

Загальні збори, на думку педагога, повинні бути відкритими, тобто на них мають право бути присутніми та висловлюватися всі члени колективу. А.С. Макаренко відзначав: «Загальні збори всіх вихованців мають розглядатися адміністрацією та вихованцями як провідний орган самоуправління, їх авторитет повинен неухильно підтримуватися всіма силами установи» [1, 275].

Як важливу форму управління, яка розвантажує роботу інших органів, А.С. Макаренко розглядав роботу уповноважених, які мають певні функції, представляють певний орган самоуправління, перед ним звітуються й особисто відповідають за свою роботу.

Роботу вихователів (ще одного органу управління колективом) А.С. Макаренко характеризував так: «Насамперед вихователь повинен добре знати склад своїх загонів, повинен знати життя та особливості

характеру кожного вихованця…» [1, 320]. Педагог відзначав, що вихователь не може виконувати формально-наглядові функції, адже це не дозволить йому здобути довіру та повагу серед інших членів колективу.

Впливовість певних органів на процес управління колективом безпосередньо залежить від етапу розвитку колективу.

Перший етап розвитку колективу – становлення колективу. У цей час колектив насамперед є метою виховних зусиль педагога, який прагне організаційно оформлену групу перетворити в колектив. Організатором колективу є педагог, який ставить усі вимоги. Перша стадія вважається завершеною, коли в колективі виділився і запрацював актив. Під активом А.С. Макаренко розумів «усіх вихованців, які позитивно відносяться до закладу та його завдань, беруть участь у роботі органів самоуправління» [1, 283].

На другому етапі розвитку колективу посилюється вплив активу. Тепер уже актив не тільки підтримує вимоги педагога, але й сам ставить їх до членів колективу, керуючись своїми поняттями про те, що дає користь, а що завдає шкоди інтересам колективу. Якщо активісти правильно розуміють потреби колективу, то вони стають надійними помічниками педагога. Робота з активом на цьому етапі вимагає пильної уваги педагога. Основна мета педагогів на цьому етапі – максимально використовувати можливості колективу для вирішення тих завдань, заради яких цей колектив створюється.

Третій і наступний етапи розвитку колективу характеризують його розквіт. Показником сформованого колективу А.С. Макаренко вважав відносини усередині колективу, що мають особливі ознаки: 1) мажор – постійна бадьорість, готовність членів колективу до дій; 2) почуття власної гідності, що випливає з уявлення про цінності свого колективу, гордості за нього; 3) дружнє єднання його членів; 4) відчуття захищеності кожного члена колективу; 5) активність, що виявляється у готовності до упорядкованої, ділової дії; 6) звичка до гальмування, стриманості в емоціях і словах. На цьому етапі колектив перетворюється в інструмент індивідуального розвитку кожного з його членів.

А.С. Макаренко стверджував, що управління за правильної організації повинно відбуватися без покарання. Якщо покарання все-таки

застосовується, то воно повинно використовуватися без завдання моральної шкоди і фізичних страждань. Під суттю покарання А.С. Макаренко розумів переживання особистості за те, що її засудив колектив.

Аналіз функціонування органів управління колективом за А.С. Макаренком доводить, що кожен член колективу знаходився під «рівнобіжним» впливом принаймні трьох сил – вихователя, активу і всього колективу. Отже, вплив на особистість може справлятися як безпосередньо керівником, так й опосередковано через актив і колектив. Під час підвищення рівня сформованості колективу безпосередній вплив керівника на кожного окремого члена колективу слабшає, а вплив на нього інших членів колективу посилюється.

Висновки. Таким чином, теоретико-практична діяльність видатного педагога А.С. Макаренка містить ефективні напрацювання у сфері управління колективом, що можуть бути використані в сучасній теорії управління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1 / Сост.: Л.Ю. Гордин, А.А. Фролов – 368 с.
2. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4 / Сост.: М.Д. Виноградова, А.А. Фролов – 400 с.
3. Основні шляхи формування соціальної відповідальності вихованців шкіл-інтернатів для дітей-сиріт: Методичні рекомендації / Укл. Л.С. Дробот, Б.С. Кобзар, Є.П. Постовойтов. – К.: ІЗМН, 1997. – 60 с.

УДК 37.017

Н.А. Фоломєєва
Сумський державний педагогічний університет

ВИХОВАННЯ В КОЛЕКТИВІ ЗА ПЕДАГОГІЧНОЮ СПАДЩИНОЮ А.С. МАКАРЕНКА

У статті розкрито основні принципи виховання в колективі за педагогічною системою А.С. Макаренка та ідея можливості їх використання для естетичного виховання сучасної молоді засобами вокального мистецтва (через використання авторської технології) як базисна основа цілісного формування особистості.

There are main principles of upbringing in collective on the pedagogical system of A.S. Makarenko and the idea about the possibilities of aesthetic education of modern youth facility vocal art (through use authorize technologies) as basement base of the holistic shaping to personalities are revealed in the article.

Досвід А.С. Макаренка – унікальний в історії педагогіки результат органічного поєднання тривалої і надзвичайно успішної практичної педагогічної роботи, теоретичної діяльності в педагогіці й художньо-естетичного освоєння педагогічної дійсності. Спираючись на ці три головних методи пізнання в їх єдності, А.С. Макаренко сформулював і розвинув авторську теорію виховання й розвитку цілісної людської особистості.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемами педагогічної спадщини А.С. Макаренка займалася велика кількість дослідників, зокрема Г.О. Головко, Н.П. Дічек, І.А. Зязюн, Л.І. Крамущенко, І.Л. Лікарчук, М.П. Павлова, О.І. Сухомлинська, А.А. Фролов, М.Д. Ярмаченко [5, 6]. Проте вважаємо за потрібне звернутися до його багатого досвіду, з огляду на його цінність у сучасних умовах реформування освітньої галузі й активних зарубіжних запозичень до національної освітньо-виховної системи.

Постановка проблеми. Спадщина А.С. Макаренка зазвичай асоціюється насамперед з поняттям «колектив». Дослідження засвідчують, що цей термін закріпився в його творчості лише наприкінці 20-х років XX ст. [1].

Дослідження доводять, що застосовуючи термін «колектив», А.С. Макаренко й наприкінці 20-х років та в 30-ті роки XX ст. не відмовився від змісту, який він вкладав в інші терміни: традиційний – «громада» і новий – «комуна» [4, 6].

Метою статті є розкриття основних принципів виховання в колективі за педагогічною системою А.С. Макаренка та ідеї можливості їх використання для естетичного виховання сучасної молоді засобами вокального мистецтва (через використання авторської технології) як базисної основи цілісного формування особистості.

Виклад основного матеріалу. Сучасне звернення до терміна «громада» вносить багато нового, принципово важливого не тільки дослідження спадщини А.С. Макаренка, але й розробки проблеми колективу взагалі, а через неї – розробки фундаментальної соціально-гуманітарної проблеми відносин особистості й суспільства з позицій різних соціально-етичних систем та цінностей, які лежать в їх основі [1].

У праці, датованій березнем 1923 р., А.С. Макаренко відзначив наявні на той час виховні досягнення колонії ім. М. Горького (1920 – 1928) які визначаються тим, що із самого початку ця установа встала «на правильний шлях» – «шлях трудової общини, яка певно прогресує в різних сферах її життя» [3, т. 8, 246]. У лютому 1924 р. А.С. Макаренко у своєму звіті виклав ще один важливий аспект: «Загальний розвиток виховної системи колонії здійснювався за попереднім планом – від авторитарно-вимогливого тону до робочого самоуправління» [3, т. 1, 31].

У документі від 1 січня 1925 р. йдеться: «...Колонійська комуна є міцно спаяною, дуже дисциплінованою робітничою общиною, але водночас з постійним веселим та пожвавленим настроєм. Хоча колонійська дисципліна дуже вимоглива, нам майже не доводиться використовувати покарань» [6, 27].

В авторських матеріалах А.С. Макаренка 1922 – 1925 рр. відзначається: колонія «живе тісною общиною»; на основі колективної трудової організації «вдалося створити міцну і дружню сім'ю і знайти цікаві та оригінальні форми внутрішньої організації»; «вихованці та вихователі на сьогодні є тісною робітничою сім'єю, просякнутою взаємною повагою і відданістю одне одному... У сфері суспільної праці вихованці колонії є переконаними власниками і чудовими робітниками, які здатні свідомо переживати горде усвідомлення працівника і нехтувати дармоїда» [3, т. 1, 16, 17, 36]. Застосовується вираз – «Робітнича спілка» [3, т. 8, 131]. Питання про специфічний склад дітей, з якими працював А.С. Макаренко, розглядалося й розглядається нерідко так, що його досвід – це досвід перевиховання «важких» дітей у «закритій» установі, він неприйнятний для виховання «нормальних» дітей в установах звичайного типу.

Цей висновок ігнорує ряд досить важливих обставин. По-перше, те, що в гуманітарній галузі великі відкриття нерідко робилися саме на «специфічному» матеріалі. (Класичний приклад – З. Фрейд, невропатолог і психіатр, який створив загальну теорію й метод психоаналізу.) Не можна не враховувати й те, що в роботі А.С. Макаренка в колонії і комуні відбитий його 9-літній досвід роботи в «нормальній» школі. І головне – його установа із самого початку була організована як «відкрита» установа

(«без огорожі і сторожів»), де діяв принцип добровільного перебування в ній. «Кому в ній (колонії) не подобається, може вільно йти» [3, т. 1, 218]. «Наша колонія є вільним об'єднанням людей – тут нікого не примушували жити насильно» [3, т. 7, 96]. Ця формальна відсутність перепон до виходу з колонії поєднувалася з системою морально-психологічних засобів «утримання особистості в колективі».

А.С. Макаренко – противник індивідуалістичної педагогіки, що зводить в абсолют матеріальні блага й культивує просте пристосування людини до існуючого світу. Основу його общинно-колективістської педагогіки становив соціальний оптимізм, спрямованість у майбутнє, ідея «піднесення людини» у процесі творення й творчості [5].

Зазначені вище тріади – співвідношення в людині практично-вольового, емоційного й інтелектуального; співвідношення індивідуального, колективно-общинного й загальнолюдського; співвідношення минулого, сьогодення й майбутнього, як нам здається, лежать в основі певної соціально-етичної (і релігійної) системи, що передусім і визначає побудову відповідної педагогічної системи. Зміст останньої цілком залежить від того, яким є вирішення цих трьох проблем в їхній сукупності [1]. А.С. Макаренко вважав, що рівне співвідношення цих тріад дозволить вирішити безліч педагогічних ситуацій, з якими він зіштовхувався у своїй педагогічній діяльності.

Узагальнюючи, слід зазначити, що А.С. Макаренко виділив принципи самоврядування колективу: 1) демократичний централізм; 2) регулярність роботи; 3) охоплення всіх сторін життя колективу; 4) відсутність дублювання органів самоврядування; 5) постійна зміна органів самоврядування через вибори; 6) залучення до роботи органів самоврядування всіх членів колективу; 7) створення відносин відповідальної залежності; 8) діалектичне співвідношення самоврядування та педагогічного керівництва [5, 6].

З урахуванням більшості вищевикладених принципів та сучасних умов здійснюється безпосередня діяльність автора як доцента кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування СумДПУ ім. А.С. Макаренка та керівника народного театру – студії естрадного

вокалу «Екстрім». Про це можуть опосередковано свідчити ті успіхи, яких досягають вокалісти «Екстріму» та вихованці автора як педагога.

За умов перебудови духовного життя українського суспільства формується творчий підхід до освоєння духовно-культурних цінностей. Розуміння стимулюючого і спрямовуючого впливу на суспільство всього цінного в культурній спадщині сприяє розвитку сучасних інтегративних процесів у культурі (на що також опосередковано звертав увагу А.С. Макаренко). Найбільш радикальні зміни мають відбутися у сфері духовності, культури та освіти. Духовність – необхідна передумова створення справді людяного суспільства, морально-естетичної і культурно-піднесеної особистості (про що також свідчить досвід А.С. Макаренка). Духовність – це відкрита душа людини у світ. Головна мета духовного відродження полягає в оновленні ідеалів і принципів побудови нового суспільства, цінностей, суспільної свідомості, естетики і культури. Докорінний злам застарілих стереотипів відбувається паралельно з конструктивно-творчим пошуком нових, відповідних часові ідей та уявлень теорії та практики. Проблеми духовного прогресу суспільства, розвитку мистецтва постають по-новому.

У мистецькій діяльності формування і розвиток особистості та колективу відбувається швидкими темпами, бо мистецтво (зокрема естрадне вокальне мистецтво) активізує та ініціює всі сфери особистості, спонукає її до творчості, яка також вимагає постійного розвитку особистості (на що також указує А.С. Макаренко) [3]. Креативна особистість, здатна до вирішення нестандартних завдань в естрадному вокальному мистецтві, буде інтенсивно розвиватись, особливо молода, активна та дієва. Тому необхідно максимально враховувати особливості сучасної молодої людини під час роботи засобами естрадного вокального мистецтва. Виходячи з вищевикладених умовиводів, ураховуючи авторський практичний досвід і досвід таких педагогів, як К. Ушинський та Макаренко, нами запропоновано авторську технологію виховання особистості засобами естрадного вокального мистецтва, особливостями якої є:

1) виявлення максимально творчої самоактивності молодої людини, неможливість пасивної присутності і споглядацької позиції в

педагогічному процесі;

2) індивідуальна орієнтація творчих завдань, створення ефективного соціально-педагогічного мікросередовища діяльності;

3) доброзичливість до кожного вихованця;

4) виключення поділу на обдарованих і не обдарованих;

5) створення умов для успішного формування і розвитку кожного;

6) виключення негативних оцінок діяльності та особистості;

7) використання тільки морально-психологічних форм заохочення до діяльності.

Висновки. Вищевикладені особливості перегукуються з принципами, які виклав у своїх працях А.С. Макаренко. Сучасне і нове прочитання його досліджень має беззаперечне значення, особливо за сучасних умов.

Багаторічний теоретичний та практичний досвід роботи автора дозволяє запропонувати програму з естрадного вокалу, створення якої обґрунтовано необхідністю вдосконалення музично-виховної роботи з молоддю, використовуючи досить популярну серед неї естрадну діяльність. Колектив, який формується під впливом безпосередньої практичної діяльності автора, має певні ознаки, характерні для макаренківського, але також має певні специфічні ознаки, спрямовані сучасними умовами.

Уже понад півстоліття спадщина А.С. Макаренка виявляється в епіцентрі боротьби й дискусій у педагогіці, що загострюються в періоди радикальних соціально-економічних перетворень. Досвід засвідчує, що це здебільшого не стільки власне педагогічні суперечки, скільки зіткнення різних позицій у галузі ідеології та моралі. Це в першу чергу розбіжність поглядів на цінності, покладені в основу певної концепції педагогіки. Тому проблема переосмислення творчої спадщини А.С. Макаренка залишається актуальною не лише у річниці, пов’язані з його життям і творчістю.

ЛІТЕРАТУРА

1. А.С. Макаренко сегодня: новые материалы, исследования, опыт / Сост. А.А. Фролов. – Н. Новгород, 1992.
2. Бушканец М.Г., Леухин Б.Д. Хрестоматия по педагогике / Под ред. З.И. Равкина. – М.: Просвещение, 1976.

3. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. – М., 1983 – 1986.
4. Макаренко А.С. Собрание сочинений: В 4 т. – М.: Правда, 1987.
5. Павлова М.П. Педагогическая система А.С. Макаренка. – М.: Высшая школа, 1972.
6. Фролов А.А. Организация воспитательного процесса в практике А.С. Макаренка / Под ред. В.А. Сластенина и Н.Э. Фере. – Горький: ГГПИ им М. Горького, 1976.

УДК 37.064.2:37.017.92(045)

О.В. Хаустова
КЗ "ЗОІППО" ЗОР

ПРОБЛЕМА ОСОБИСТОСТІ ТА КОЛЕКТИВУ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГА

У статті розглядається роль духовного потенціалу вчителя у взаємодії з особистістю й учнівським колективом. На основі ідей А. Макаренка визначено спрямованість взаємодії на виховання щасливої дитини, невимушеність і непомітність впливу на учнівський колектив, вправляння вчителя у толерантності, повазі і вимогливості, розвиток його духовних якостей і здібностей, створення духовних традицій і гуманних стосунків.

In this article author examined the role of teacher's spiritual potential in cooperation with personality and school collective. On the basis of A.Makarenko's ideas determined orientation of education of happy child, teacher's imperceptibleness of influence on student's collective, training of teacher in tolerance, respect and demand, development of his spiritual internals and capabilities, creation of spiritual traditions and human relations in a school collective.

Наукові пошуки в царині способів ствердження верховної цінності особистості, її свободи і реалізації духовного потенціалу в сучасному суспільстві обумовлені наростанням духовної кризи. Розкриття духовного потенціалу особистості природньо впливає на розвиток громади, нації, людства. Особливої уваги потребує духовний потенціал педагога як суб'єкта виховуючих стосунків з особистістю і дитячим колективом. Це зумовлює **актуальність дослідження** взаємодії особистості й колективу в контексті розвитку духовного потенціалу педагога.

У попередніх дослідженнях розглянуто окремі аспекти визначеної проблеми. Взаємовідносини між особистістю і колективом, їх виховне значення досліджували видатні педагоги минулого – К. Ушинський, П. Блонський, С. Шацький, А. Макаренко, В. Сухомлинський. Проблеми колективу й особистості піднімають видатні педагоги сучасності Ш. Амонашвілі, Б. Бим-Бад, Н. Щуркова.

Гуманістичний, духовний рівень спілкування педагога з вихованцями досліджують В. Білоусова, О. Бондаревська, М. Вайновська, А. Добрович, А. Мудрик, Т. Сущенко. Довіру, взаєморозуміння, близькість контактуючих сторін, співчуття, співпереживання, співучасть, згоду у стосунках педагога і дитини підкреслюють М. Аванесов, В. Галузинський, В. Коротов, Р. Лобаревська, М. Обозов, І. Страхов й ін.

Однак недостатньо висвітленою залишається проблема взаємодії педагога з особистістю і колективом школярів на засадах самовиразу його духовного потенціалу. Тому **мета** статті – розкрити особливості самореалізації й розвитку духовного потенціалу педагога у процесі взаємодії з особистістю і колективом школярів.

У сучасному педагогічному процесі духовний потенціал вчителя є основою реалізації однієї з основних функцій освіти – збереження і трансляції духовних цінностей у суспільстві. Базуючись на підході Т. Сущенко до визначення сутності педагогічного процесу як взаємного духовного збагачення педагогів і дітей в умовах сприятливого психологічного клімату взаємовідносин, загальної діалогічної культури, інтелектуальної співтворчості, ми розглядаємо розвиток духовного потенціалу педагога як завдання найбільшої значущості.

Ми впевнені, що розвиток духовного потенціалу педагога невідривно пов’язаний з його взаємодією зі шкільним колективом і особистістю. Саме у духовній взаємодії відбуваються глибинні трансформації, вправляння у ствердженні духовних цінностей, самоактуалізація духовних здібностей і здатностей. Проблема особистості й колективу знайшла своє відбиття у працях великого педагога А. Макаренка. Розгляд його ідей є необхідним для розкриття зазначеної проблеми.

У свій час А. Макаренко зауважив на необхідності введення занять, які б заповнили вакуум, що утворився в духовній сфері дітей після відміни викладання “Закону Божого”. Він бачив ці заняття як бесіди з теорії моралі, поведінки, вирішення моральних проблем [2, 83]. На нашу думку, такі бесіди необхідні і в сучасній школі. Однак, необхідною умовою їх ефективності є розвинений духовний потенціал учителя.

Ідеалом педагога А. Макаренко вважав професіонала, який здатний розкрити дитині духовні багатства суспільства, виховувати так, “щоб вона

була не тільки прекрасним працівником, не тільки добрим громадянином, але щоб вона була щасливою людиною" [4, 198]. У сучасній науці питанням виховання щасливої дитини опікується феліксологія. Уміння виховувати щасливу людину передбачає здатність педагога самому бути щасливим, не зважаючи на обставини, інших людей, стосунки з ними. Це розкриває першу вимогу до духовного потенціалу педагога у взаємодії з колективом і особистістю.

Виходячи з твердження А. Макаренка про необхідність установлення взаємин з дітьми на засадах людяності, любові, поваги й вимогливості, ми вважаємо актуалізацію духовного потенціалу педагога важливим засобом розвитку гуманних стосунків школярів.

У працях Б. Ананьєва, О. Бодальова, Б. Ломова й ін. розглядається механізм побудови педагогом стосунків sз вихованцями: прояв особистісних характеристик, пізнання людьми дійсності q один одного (комунікативна функція спілкування), організація взаємодії (інтерактивна функція), формування певного емоційного та поведінкового відгуку на дійсність у процесі взаємовпливу людей (перцептивна функція). Ці функції набувають духовного забарвлення у процесі духовного саморозкриття педагога у спілкуванні з особистістю і дитячим колективом.

На нашу думку, суттєвим для розвитку духовного потенціалу педагога у процесі стосунків з особистістю і колективом є соціальний інтерес (Social interest), який, за А. Адлером, надає повноцінності, конструктивності життєвому стилю, соціальним взаєминам, проявляється як співпереживання й усвідомлення спільних цінностей, почуття зв'язаності й родинності як із усім людством, так і з життям в цілому.

Актуалізація духовного потенціалу педагога, на нашу думку, відбувається у процесі його духовного самовираження в атмосфері відвертості, відкритості, розкриття максимальних можливостей, духовних здібностей і вищих почуттів; сприяє гармонізації особистості всіх учасників взаємодії, їх духовному зростанню, перетворенням внутрішнього світу. Гармонійність і духовність вчителя у процесі взаємодії з особистістю і колективом знаходить природній вияв у його інтонаціях, міміці, пантоміміці, жестах і позах, мові, естетичному виборі слів, у духовному змісті висловлювань, педагогічному оптимізмі, апелюванні до

вищих духовних можливостей іншого, духовній інтерпретації життєвих явищ, міжособистісних стосунків. Органічність духовного самовияву вчителя обумовлює непомітність і невимушеність впливу на особистість і колектив, на чому наполягав А. Макаренко. Саногенне мислення вчителя з розвиненим духовним потенціалом відображує його позитивне, одухотворене сприйняття світу, яке він творчо презентує дітям у своїх духовних вчинках, здійснює закономірний вплив на формування у школяра ціннісного ставлення до людини. Саме духовний потенціал педагога є передумовою виховання творчої, духовно зрілої особистості у шкільному колективі.

Привертає увагу думка А. Макаренка про необхідність для особистості "вправляння у поведінці", для якого "колектив – гімнастичний зал" [3, 173]. У цьому контексті вирішення проблемних ситуацій, міжособистісних конфліктів може стати цінним досвідом для педагога, вправлянням у ствердженні духовних цінностей, у розвитку вміння любити людину за будь-яких обставин, здійснювати покарання без негативних почуттів, а з відчуттям любові.

Ми переконані, що взаємодія педагога з особистістю і колективом, яка супроводжується міжособистісними проблемами, залежно від способу їх вирішення, можуть активізувати або гальмувати духовний розвиток особистості. Кожна проблемна ситуація несе в собі можливість духовного розвитку для педагога. Так, в ускладнених стосунках педагог навчається пробачати, розвиває терплячість, цілеспрямованість; навчається приймати власні недоліки, співпрацювати, іти на компроміс, бути творчим; навчається співчуття та поваги до оточуючих за умови будь-якого ставлення до себе; розвиває відвагу й оптимізм, наполегливість і силу; навчається виправляти власні помилки, розвиває почуття власної гідності, самодостатність у ситуації неприйняття. Досвід успішного подолання випробувань сприяє духовному розвитку [5]. Негативний досвід за умов його глибокого осмислення є також цінним для педагога, сприяє чіткому визначенню існуючих проблем, перспектив у духовному розвитку.

Вирішення проблемних ситуацій впливає не тільки на розвиток духовного потенціалу педагогу, а й розвиває духовний потенціал дитячого й педагогічного колективу. За теорією А. Макаренко, розвиток колективу

пов'язаний із подоланням протиріч між колективом і окремими особистостями, які випереджують у своєму розвитку вимоги колективу або навпаки, відстають від них; між загальними й індивідуальними перспективами; між нормами поведінки колективу і нормами, що стихійно утворюються; між окремими групами учнів з різними ціннісними орієнтаціями. Отже, у діяльності педагога проблемні, конфліктні, кризові ситуації мають сприйматися як можливість для підняття рівня розвитку духовного потенціалу особистості й колективу на новий рівень.

У розвитку й реалізації духовного потенціалу значущим є ставлення А. Макаренка до естетики як важливого фактора розвитку дитини. Ствердження естетичних цінностей у стосунках з колективом і особистістю здійснює істотний вплив на духовний потенціал.

Цікаву паралель можна провести між умовами розвитку колективу й умовами розвитку духовного потенціалу особистості. Крім вирішення проблем і розвивального естетичного впливу, значної ваги, на думку А. Макаренка, для розвитку колективу набувають традиції. З іншого боку, духовний розвиток особистості починається з наслідування і створення духовних традицій.

У своїх працях А. Макаренко розвивав ідею домінування інтересів колективу над інтересами особистості, особливо у випадках, коли особистість виступає проти інтересів колективу, які апріорі є високо моральними. Проведемо порівняння з постулатами християнства. На засадах цієї релігії людина має узгодити свої інтереси з інтересами інших, але на основі любові до ближнього, до Бога, а не абстрактних норм. Ми вважаємо, що в духовному самовияві педагога любов має переважати прагнення стверджувати етичні, естетичні цінності й інше. Існуючі моральні колізії мають вирішуватися педагогом на засадах глибокої любові до людини, яка стоїть вище інших ідеалів і цінностей.

На провідних ідеях А. Макаренка базуються такі способи вияву духовного потенціалу педагога у взаємодії з учнівським колективом і особистістю, як:

- спрямованість на розкриття здібностей, інтересів, потреб, творчого потенціалу дітей, визнання унікальності, неповторності дитини;

- повага до особливостей дитини разом з відповідальністю та вимогливістю;
- забезпечення свободи вибору дитиною світоглядних поглядів, її незалежності від поглядів педагогів, адміністрації;
- створення системи гуманних стосунків, піклування про внутрішні та зовнішні проблеми вихованців;
- забезпечення свободи особистості в колективі за умов функціонування певних обмежень;
- надання дитині можливості досвіду відповідальності;
- постійний рух, спільна добротворча діяльність і творчість у колективі [1, 65].

На основі аналізу ідей А. Макаренка щодо проблеми особистості й колективу, ми можемо зробити **висновки** щодо педагогічної взаємодії на основі саморозкриття духовного потенціалу вчителя.

Розуміння педагогічного процесу як взаємного духовного збагачення педагогів і дітей в умовах сприятливого психологічного клімату взаємовідносин, загальної діалогічної культури, інтелектуальної співтворчості (за Т. Сущенко) вимагає перегляду вимог до педагога, його духовного потенціалу.

Теоретичною основою розвитку духовного потенціалу педагога можуть виступати висновки А. Макаренка про особистість і колектив, їх взаємодію. Так, заслуговують на увагу його положення про необхідність заповнення вакууму в духовній сфері дітей, спрямованість на виховання щасливої дитини на засадах людяності, любові, поваги й вимогливості, створення і дотримання традицій.

В умовах взаємодії з дитячим колективом і особистістю створюються умови для самореалізації та розвитку духовного потенціалу педагога. Духовний самовияв педагога сприяє духовному розвитку учнівського колективу й учня.

Розв’язання конфліктних ситуацій на засадах любові до дитини вимагає від педагога значних духовних зусиль, є постійним випробуванням, що сприяє розвитку духовного потенціалу педагога за умови свідомого ставлення й роботи над собою.

Перспективою подальших досліджень є висвітлення можливостей післядипломної педагогічної освіти у процесі розвитку духовного потенціалу педагога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Красовицький М.Ю. На власні очі. Проблеми морального виховання учнів у теорії і практиці вітчизняної та американської педагогіки. – К.: Нью-Йорк: Пед. думка, 1998. – 160 с.
2. Макаренко А.С. Вибрані педагогічні твори. Статті, секції, виступи. – К.-Харків: Радянська школа, 1947. – 284 с.
3. Макаренко А.С. ФД-1: Повість // Твори. – К., 1953. – Т. 2.
4. Макаренко А.С. Вибрані педагогічні твори. Статті, лекції, виступи / За загальн. ред. Е.Н. Мединського та І.Ф. Свадковського. – К. – Харків: Радянська школа, 1947. – 284 с.
5. Долгая Н.В. Виховання духовності старшокласників засобами молодіжної музичної субкультури: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – Криворізький державний пед. ун-т. – Кривий Ріг. – 2006. – 176 с.

УДК 37.035 (73)

А.В. Чернякова
Сумський державний
педагогічний університет

РОЗВИТОК ІДЕЇ УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ А.С. МАКАРЕНКА В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ США

У статті проаналізовано досвід втілення ідеї учнівського самоврядування А.С. Макаренка через упровадження автономного шкільного менеджменту у школах США. Автор характеризує вплив програми автономного шкільного менеджменту (SBM) на активізацію суб'єктної позиції учнів у школі на прикладі діяльності експериментальних освітніх закладів США, основними елементами які є: самоврядування, конституція колективу (правила і режим) і дисципліна.

The article is devoted to the analysis of the school based management in the United States as an introduction of the idea of the Collective pupil's authorities was represented *by Anton Makarenko. The characteristics of innovation schools as "Community of Justice", "Community of Caring" content are analyzed.*

Постановка проблеми. Розробка проблеми самоврядування учнівського колективу на сучасному етапі є надзвичайно актуальною. А.С. Макаренко був одним з перших педагогів, хто в теорії та практиці запропонував модель демократичної організації життя колективу важковиховуваних підлітків, основними елементами якої є: учнівське самоврядування, конституція колективу (правила і режим) і дисципліна [1, 149]. Сьогодні учнівське самоврядування як чітка система, спосіб організації життя колективу та засіб розширення діапазону спільної

діяльності дорослих і дітей, можливостей для їхнього партнерства, творчого пошуку, ініціативи є об'єктом дослідження в зарубіжних педагогічних системах, пріоритетом розвитку сучасної вітчизняної школи.

Основними функціями учнівського самоврядування А.С. Макаренко вважав:

- залучення вихованців до організації спільної суспільно корисної діяльності і ділового співробітництва, взаємодії;
- виховання колективістського духу;
- підтримка дисципліни і порядку у школі.

Умовою активізації діяльності учнівського самоврядування, на думку педагога, є впровадження конституції навчального закладу, що включає ряд установлених положень, правил, норм, організаційну культуру [1, 149]. Що саме дає можливість учням дотримуватись правил виконання внутрішнього розпорядку школи? Велику роль відіграє мотивація: активна участь самих учнів у розробці положень конституції, у свідомому контролі її дотримання, яка є міцною основою самоврядування.

Певним аналогом макаренківської ідеї учнівського самоврядування у школі може бути програма автономного шкільного менеджменту (SBM – school based management). Принципи самоврядування у шкільному колективі подано в програмах автономного шкільного менеджменту в освітніх системах зарубіжних країн, зокрема в експериментальних школах США.

Проводячи певні аналогії між макаренківською ідеєю учнівського самоврядування та американськими освітніми реаліями, ми розуміємо, що суттєву специфіку в аналізовану нами практику сучасного самоврядування вносять особливості національного контексту, прояви нового часу та інституційні особливості американської школи. Предметом порівняльного аналізу стали особливості активізації участі учнів у житті школи, розвитку партнерства учнів та педагогів, що є пріоритетним завданням самоврядування у будь-які часи та у навчально-виховних закладах будь-якого типу. Тому ***метою*** нашого дослідження є огляд широкого спектра вітчизняних та зарубіжних публікацій щодо особливостей упровадження автономного менеджменту (SBM) в американському шкільництві, який є альтернативою традиційним структурним та функціональним

характеристикам управління навчальним закладами та розвитку учнівського самоврядування.

Програми автономного шкільного менеджменту є предметом досліджень таких зарубіжних науковців, як П. Волстеттер та С. Морман, Д. Мерфі та Л. Бек, Ї. Ч. Черг та ін..; вітчизняних теоретиків освіти М. Красовицького, А. Сбруєвої [2; 4; 5; 6; 7].

Виклад основного матеріалу статті. SBM – програма автономного шкільного менеджменту (school based management). Серед найбільш поширених назв програми такі: «шкільне керівництво» (school-based leadership), «ухвалення рішень на рівні школи» (school-based decision making), «спільне управління» (shared governance) тощо [2, 122]. Наведемо кілька визначень SBM, які належать американським дослідникам, в яких сформульовано основоположні бачення цілей та принципів цих реформ. Д. Мерфі та Л. Бек розкривають поняття так: SBM є засобом розвитку демократії, залучення до громадської діяльності школи представників громади [6, 15 – 16]. У цьому контексті від демократизованої управлінської структури очікують як впливу на якість діяльності школи, так і бути прикладом демократичного суспільного інституту для учнів, які отримують можливість взяти участь в його роботі. Американські науковці наголошують на тому, що SBM є самостійною цінністю, що має моральний аспект, який розглядається у трьох вимірах: по-перше, повноцінне залучення до діяльності школи всіх зацікавлених сторін; по-друге, викладання як вид діяльності має моральний характер, тому повинно бути підконтрольним учительському колективу школи; по-третє, SBM є моральною доктриною, що впливає на поведінку учнів. Інший підхід до визначення SBM мають зарубіжні теоретики освіти П. Волстеттер та С. Морман: SBM є організаційним підходом до здійснення шкільної реформи [7, 1]. Головною його ознакою є створення шкільної ради та надання їй управлінських повноважень.

Отже, головними цілями запровадження програм SBM є:

- розширення соціальної бази діяльності школи, розвиток соціального партнерства шляхом залучення батьківської громадськості та представників більш широкої громади до вирішення нагальних проблем шкільного життя;

- створення шкільного лідерства з-поміж професіоналів, високоморальних особистостей, активних учнів з тим, щоб бути позитивним моральним прикладом демократичного інституту суспільства для учнів, громади в цілому.

При цьому ключовим елементом концепції SBM в аспекті окресленої проблеми є утворення ради школи, членами якої стають, як правило, вчителі, представники адміністрації навчального округу, батьківської громадськості, місцевої громади, учні старших класів.

У цілому сукупність питань, пов'язаних з осмисленням особливостей програм SBM, є далеко не вичерпаною нами, що зумовлено новизною проблеми. На нашу думку, важливим у контексті нашого дослідження є аналіз такого аспекту, як особливості шкільного самоврядування, поданого у рамковій програмі вивчення особливостей перебудови школи в контексті SBM міжнародно відомим дослідником Ї.Ч. Ченгом [4].

На думку дослідника, основні елементи шкільного самоврядування в межах шкільного автономного менеджменту передбачають:

- самонавчання та розвиток особистості в колективі;
- укладання шкільних хартій поведінки учнів;
- активне запровадження найрізноманітніших форм позакласної виховної роботи на всіх етапах шкільного навчання;
- взаємовплив та підтримка особистостей, групи та школи.

Ї.Ч. Ченг називає такі цілі перебудови школи в контексті впровадження SBM: розвиток ініціатив окремих особистостей, груп та школи в цілому; координаційна роль шкільної ради, яка координує діяльність усіх робочих команд, комітетів [4].

Узагальнення досліджень із програм шкільного менеджменту, що позитивно вплинули на навчальні результати учнів у навчальному окрузі м. Чикаго, у штатах Вірджинія, Каліфорнія у США, дозволяє дійти висновку, що успішне впровадження SBM передбачає розвиток спільного лідерства, тобто залучення до виконання владних повноважень усієї шкільної громади [2, 150]. Заслуговує на увагу вплив програм SBM на активізацію суб'єктної позиції учнів у школі: членами шкільних рад стають, крім адміністрації, вчителів та батьків, ще й учні старших класів. Необхідно зазначити, що в програмі SBM втілена ідея А.С. Макаренка –

виховання особистості шляхом колективного співробітництва. На думку американського дослідника педагогічної спадщини А.С. Макаренка Б. Бейкера, найбільше досягнення педагога – це виховання колективістського духу [3]. А.С. Макаренко розглядав колектив як спосіб, що забезпечує ефективність виховання та розвиток особистості. Система А.С. Макаренка орієнтувалася на виховання людини, в якої гармонійно поєднуються особисті і суспільні інтереси. Педагог створював такі умови, коли вихованці виконували функцію вихователів, лідерів, давав їм широкі повноваження через систему самоврядування і Раду командирів.

Концепція виховуючого колективу є фундаментом педагогічної системи А.С. Макаренка. Колектив як засіб виховання учнів поданий у цілому ряді зарубіжних педагогічних систем. В американській педагогічній літературі рідко зустрічається термін «колектив». Він визначається як кооперативна діяльність індивідів, які діють, як група. Звичайно, найбільш поширеним є поняття «спільнота» (community) – організована спільність (обов'язково добровільна), яка взаємодіє на основі спільного навчання (cooperative learning), сусідства, національної приналежності, культурної єдності тощо. Ідея моральної спільності втілена в діяльності експериментальних освітніх закладів США. Цікавий у цьому напрямку досвід організації «Спільноти справедливості» («Community of Justice»), створеної ученицею Л. Кольберга, професором кафедри психології Фордхемського університету (Нью-Йорк) А. Хіггінс. Головною метою експерименту є розвиток кожного учня через активну участь у діяльності колективу та демократичному управлінні. На думку А. Хіггінс, у «спільноті справедливості» створюється певна «моральна культура» і рівна відповідальність учнів і вчителів перед спільнотою, а в умовах американської школи це нелегка справа. Американський науковець стверджує, що ідея єдності, індивідуальної і групової відповідальності є ще не зовсім популярною у США. Головною особливістю «спільноти справедливості» є наявність вільно обраної Ради справедливості за участі учнів і вчителів для обговорення нагальних проблем на зразок макаренківської Ради командирів.

Аналіз численних досліджень дає змогу визначити, що однією з тенденцій розвитку концепцій морального виховання в сучасній педагогіці

США є посилення інтересу до організації спільнот як добровільної форми дитячих об'єднань, що діють на основі спільного навчання, сусідства, упровадження учнівського самоврядування тощо. Найбільшого поширення набули «спільноти турботи» («Community of caring»), автор концепції – американський педагог Нел Ноддінгс. Моральна місія школи повинна зосереджуватись на проблемах турботи, піклування про ближніх. Трансформація освіти в дусі цієї концепції потребує організаційних і структурних змін, корекції навчальних програм. Метою концепції є посилення ролі школи як осередку виховання моральності всієї шкільної громади. Для впровадження моделі «спільноти турботи» у виховну практику американськими педагогами було розроблено «Проект розвитку дитини». Його мета полягає в реалізації навчально-виховної програми, яка передбачає активну участь дорослих у процесі формування морального характеру дітей, упровадження учнівського самоврядування, створення сприятливого середовища у школі та сім'ї, в якому діти матимуть змогу виявляти турботу про інших та про себе. Проект передбачає внесення змін у: 1) зміст та організацію виховання; 2) методи співпраці вчителів з батьками; 3) загальну шкільну атмосферу, що впливає як на учнів, так і на вчителів.

Учнівське самоврядування, як відзначав А.С. Макаренко, заслуговує на високу оцінку і творче використання. А.С. Макаренко запропонував модель демократичної організації життя колективу важковиховуваних підлітків, основними елементами якої є: самоврядування, конституція колективу (правила і режим) і дисципліна. Найважливіший закон життєдіяльності дитячого колективу – єдність свободи та відповідальності. Деформація закону, на думку педагога, призводить до конфліктних зіткнень, насильства, свавілля, хаосу. На основі своєї концепції виховання в колективі А.С. Макаренко і створив метод дисциплінування (філософія «вимогливого гуманізму»). Досвід упровадження автономного шкільного менеджменту (SBM) в американських школах є аналогом моделі демократичної організації життя учнівського колективу, запропонованої А.С. Макаренком, і заслуговує на подальше вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. – М., 1983. – Т.1. – С. 148 – 149.
2. Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти англомовних країн в контексті глобалізації (Монографія). – Суми: ВАТ „Сумська обласна друкарня". Видавництво „Козацький вал", 2004. – 500 с.
3. Baker B. Review Article. Anton Makarenko and the idea of the Collective // Educational theory. – 1968. – Vol. 18, – № 3. – P. 20.
4. Cheng Y.C. New vision of school-based management: Globalization, Localization and Individualization. Papers of The First National Conference on school-based management. – Israel: Ministry of Education, 1 – 6 April, 2001. – 27 p.
5. Kohlberg L.The Moral Atmosphere of the school. – 1970. – P. 87.
6. Murphy J., Beck L.G. School-based management as school reform: Taking stock. – Thousand Oaks, Ca (USA): Corwin Press, 1995. – 232 p.
7. Wohlstetter P., Mohrman S.A. School-based management: Promise and process. – New Brunswick (USA): Consortium for Policy Research in Education, 1994. – 25 p.

УДК 378.147

С.І. Якименко
Миколаївський державний університет імені В.О. Сухомлинського

КОЛЕКТИВ ТА ОСОБИСТІСТЬ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А.С. МАКАРЕНКА: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ

У статі розкривається проблеми взаємодії особистості та колективу в педагогічній спадщині А.С. Макаренка.

In the floor opens up problems of co-operation of personality and collective in the pedagogical inheritance of A.S. Makarenko.

Постановка проблеми. Виховання нової людини – громадянина своєї країни – одна з найважливіших проблем школи. Як краще розв'язати цю проблему, якими шляхами йти, щоб досягти бажаних результатів у вихованні колективу, – на ці запитання дають відповідь такі видатні мислителі і педагоги, як А.С. Макаренко.

Колектив – це така суспільна ланка, яка є матеріальним носієм відносин та залежностей, виховуючи справжній колективізм і дійсних колективістів. Тому **метою** нашої статті є дослідження праць А.С. Макаренка про колектив як засіб вихованим особистості та людини. Роль колективу у вихованні учнів дуже велика. Успішна виховна робота неможлива без дружного колективу. У ньому розвивається творча ініціатива, укріплюється дружба, народжуються нові норми поведінки дітей, які характерні для суспільних відносин.

Тільки в колективі виникає і отримує свій розвиток моральна відповідальність індивіда за свою поведінку і за поведінку всіх членів колективу. Дружній і цілеспрямований колектив забезпечує багатство і красу життя своїх членів, лише в ньому якнайповніше розкриваються і розвиваються позитивні задатки особи.

А.С. Макаренко на основі узагальнення багаторічного досвіду вважав колектив найголовнішою формою виховної роботи.

Мета статті:

- визначити прийоми, які використовував А.С. Макаренко для створення, розвитку і виховання колективу;
- проаналізувати впливу колективу на особистість;
- з'ясувати методи виховання колективу.

Виклад основного матеріалу. У згуртованому колективі різноманітні характери, здібності, інтереси, схильності учнів немов би доповнюють один одного, їх переживання робляться яскравішими, вчинки більш відповідальними, думки глибшими. Дружній колектив силою громадської думки, методами переконання (а іноді й примусу) привчає своїх членів поєднувати особисті інтереси з суспільними.

Особливість первинного колективу – особистий контакт усіх його членів, повсякденне ділове і товариське спілкування між його сленами.

Об'єктом нашого дослідження виступає колектив учнів, адже правильно створений, організований колектив – це частина великої впливової сили на особистість. Це перш за все допомога вчителю в організації навчальної діяльності. А.С. Макаренко, який розробив систему виховання дітей у колективі, для колективу і через колектив, дав наукове визначення поняття «колектив». Він гостро критикував поширене в його час серед педагогів формулювання цього терміна, дане педологами, за яким під колективом розуміли «групу осіб, що взаємодіють, сукупно реагують на ті чи інші подразнення». З сарказмом Антон Семенович говорив, що від цього визначення на десять верст тхне біологізмом, що воно може бути придатне для зграї мавп чи для колонії поліпів, але аж ніяк не годиться для колективу людей, для людської діяльності. А.С. Макаренко підкреслював, що тільки соціальна єдність людей може бути названа колективом.

Життєдайним джерелом педагогічного оптимізму А.С. Макаренка була, звичайно, не тільки його безмежна віра в людину, віра в силу і могутність виховної роботи.

Розроблюючи систему виховання, А.С. Макаренко виходив з того, що в суспільстві не може бути особи поза колективом і тому «не може бути відокремленої особистої долі й особистого шляху, що протистоїть долі й щастю колективу». Виховуючи окрему особу, ми завжди повинні дбати про виховання колективу, і, навпаки, кожен вплив на колектив неодмінно буде і вихованням кожної особи, яка входить до складу колективу. Принциповим є те, що «відношення спільної й окремої мети у нас не є відношення протилежностей, а тільки відношення спільного (отже, і мого) до окремого, яке, лишаючись тільки моїм, входитиме в спільне особливим порядком» [6].

А.С. Макаренко переконливо довів, що «у вихованні єдиним і головним інструментом є колектив», тому основні зусилля потрібно спрямовувати на створення і збереження такого колективу, на створення тону і традицій у його житті й діяльності.

Принципово важливим є те, що «дитячий колектив не хоче жити підготовчим життям до якогось майбутнього життя, він не хоче бути явищем тільки педагогічним, він хоче бути повноправним явищем суспільного життя, як і кожний інший колектив. Окремі члени колективу не розглядають себе як «зразок майбутніх осіб» [2].

Високі виховні показники діяльності А.С. Макаренка переконливо доводять, що «правильне виховання повинно бутити організоване шляхом створення єдиних, сильних, впливових колективів. Школа має бути єдиним колективом, в якому організовані всі виховні процеси, і окремий член цього колективу повинен почувати свою залежність від нього – від колективу, повинен бути відданий інтересам колективу, обстоювати ці інтереси і в першу чергу дорожити ними» [3].

Аналізуючи проблеми шкільного виховання, А.С. Макаренко висловлював глибоке переконання в тому, що «нормальна робота школи неможлива без згуртованого педагогічного колективу, який додержується єдиної методики і колективно відповідає не тільки за «свій» клас, а за школу в цілому». Наявність єдиного шкільного колективу – вирішальна

умова у вихованні школярів. Правильне вихованім неможливе «без могутнього колективу, який шанує свою гідність і відчуває своє колективне обличчя» [3].

«Якщо в школі є такий колектив педагогів, для якого успіх школи стоїть на першому місті, а успіх його класу стоїть на другому місці й далі вже на третьому місці його особистий успіх як педагога, то в такому колективі справжня виховна робота» [3].

Найбільш небезпечним і шкідливим у педагогічному колективі є індивідуалізм і чвари між окремими його членами, гонитва окремих із них за тим, щоб відзначитися своїми власними досягненнями. На першому плані завжди мають бути інтереси цілого колективу. Тільки за таких умов набирають бажаного приємного блиску й успіхи окремих підрозділів та осіб.

Антон Семенович вирішального значення надавав педагогічній (методичній) техніці, якою можна і потрібно оволодіти під час навчання в педагогічному ВНЗ.

Колектив учителів і учнів, зазначав Антон Семенович, – це один колектив. Виховання такого єдиного колективу – це єдиний шлях правильного виховання. Тільки створивши єдиний шкільний колектив, можна побудувати в дитячій свідомості могутню силу громадської думки як реагуючого і дисциплінуючого виховного фактора, а от істотним недоліком шкільного виховання вважав відсутність шкільного колективу.

Принципово важливим, на думку А.С. Макаренка, є те, що первинний колектив, по-перше, не повинен відтісняти загальний колектив і заміняти його, по-друге, має бути основним зв’язком з окремою особою.

Вчення А.С. Макаренка про колектив – видатний вклад у педагогічну науку. Антон Семенович категорично засуджував спроби підвести під поняття «колективу» будь-які ланки з позитивним соціальним статусом і наполегливо доводив, що тільки єдність, побудована за соціальним принципом, може бути названа колективом, що «колектив – це соціальний живий організм, який через те й організм, що там є повноваження, відповідальність, співвідношення частин, взаємозалежність, а якщо нічого цього немає, то немає і колективу, а є просто юрба або зборище» [5].

Організація колективу, на думку А.С. Макаренка, повинна починатися з розв'язання питання про первинний колектив, який уже не повинен поділятися на дрібніші частини.

Збори колективу, на його думку, «повинні бути завжди суто діловими і не забирати у дітей багато часу» [5].

Він захищає кожну особу й забезпечує для неї найсприятливіші умови розвитку. Його вимоги є виховними, головним чином, щодо тих, хто бере участь у вимозі. Тут особа виступає в новій позиції виховання – вона не об'єкт виховного впливу, а його носій – суб'єкт, але суб'єктом вона стає, тільки виражаючи інтереси всього колективу.

А.С. Макаренко стверджував, що колектив є не тільки об'єктом, але й суб'єктом виховання саме у формі колективного реагування, бо в цій формі він набуває досвіду активного захисту своїх інтересів. Отже, колектив є вихователем особи. Надаючи вирішального значення колективу як головному інструменту в системі виховання, Антон Семенович водночас не ігнорував особистості. Навпаки, він постійно підкреслював, що сама проблема особистості може бути розв'язана лише в суспільстві, де в кожній людині вбачається особистість, де проблему «суспільства й особистості» розв'язано не в гарячій проповіді, не в закликах, не постановкою принципів, а виключно у процесі творчої роботи, що створила конструкцію, продуману до дрібниць і зроблену з точністю до найменших величин. Якщо ж особистість проектується лише в деяких людях чи якимось соціальним вибором, як це спостерігається в суспільстві, то сама проблема особистості зникає. Видатний педагог закликав «боротися проти побутової безформності колективу» [3].

Отже, на думку А.С. Макаренка, колектив контактна сукупність, яка ґрунтується на соціальному принципі об'єднання.

Колектив стверджує суверенітет цілого колективу. Стверджуючи право окремої особи добровільно бути її членом, вимагає від цієї особи, беззаперечного підкорення, що випливає із його суверенітету.

Існування колективу можливе тільки за умови, якщо він об'єднує людей на основі завдань, які корисні для суспільства.

У шкільному колективі розрізняють колектив вихованців і колектив вихователів, і чим значніші духовні цінності протягом багатьох років

нагромаджуються й дбайливо зберігаються в педагогічному колективі, тим виразніше виступає учнівський колектив не тільки як об’єкт виховання, а й як активна дійова сила, як учасник виховного процесу, як вихователь.

Висновки. Отже, колектив учнів – необхідна складова виховання самодостатньої особистості. За допомогою колективу в учнів виховується любов до всього живого, повага до старших, громадянський обов'язок, почуття гордості за свою країну та багато інших якостей, які мають виховуватися в дітей.

А.С. Макаренко та В.О. Сухомлинський дуже багато праць присвятили вихованню колективу. У своїй багаторічній педагогічній практиці вони неоднарозово приходили до висновку, що колектив – це живий організм, де все працює злагоджено.

ЛІТЕРАТУРА

1. Макаренко А.С. Твори: В 7 т. – К.: Радянська школа, 1978. – Т. 1.
2. Макаренко А.С. Твори: В 7 т. – К.: Радянська школа, 1978. – Т. 2.
3. Макаренко А.С. Твори: В 7 т. – К.: Радянська школа. – Т. 5.
4. Макаренко А.С. Твори: В 7 т. – К.: Радянська школа. – Т. 7.
5. Макаренко А.С. Методика виховної роботи. – К.: Радянська школа, 1990.
6. Макаренко А.С. Колектив і виховання особистості. – М.: Педагогіка, 1972.

РОЗДІЛ VII. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ВИХОВНІЙ ПАРАДИГМІ А.С. МАКАРЕНКА

УДК 37.025:8

О.Л. Башманівський
Житомирський державний університет

УРАХУВАННЯ ВІКОВИХ ТА ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МИСЛЕННЯ УЧНЯ ЯК ДИДАКТИЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті розглядається проблема врахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей мислення учня як дидактична умова формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу.

The article is devoted to the problem of taking account of ages and individually psychological peculiarities of senior pupils mentality as didactic condition of forming intellectual skills when studing the subjects of language-literature cycle.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти актуальним є виховання людини інтелектуальної, здатної орієнтуватися в нових умовах, у потоці інформації, готової до творчого пошуку. Тому ще під час навчання школярів у школі необхідно закласти основи формування інтелектуальних умінь. Засвоєння знань з опорою на інтелектуальні вміння робить їх такими, які легко й надовго запам’ятовуються, завдяки чому у школярів закладається міцний фундамент для творчої діяльності.

Мета статті – розглянути проблему врахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей мислення учня як дидактичної умови формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу.

Виклад основного матеріалу. Оволодіння інтелектуальними вміннями значною мірою сприяє підвищенню продуктивності праці школярів. Це дає можливість удосконалювати знання й уміння, сприяє посиленню мотивації, визначенню цілей, вольових якостей, самооцінки. Формуючи інтелектуальні вміння, ми неминуче формуємо у школярів науковий світогляд.

Формування інтелектуальних умінь у навчальному процесі є одним із найраціональніших способів підвищення ефективності навчання,

наявність інтелектуальних умінь і навичок дає змогу виконувати розумову роботу ефективно й у коротший термін.

Дедалі очевиднішим стає той факт, що не сама сума знань, а синтез знань, творчих умінь стає головним показником всебічно розвиненої особистості, активній життєвій позиції якої властиві нове ставлення до дійсності та високий рівень відповідальності за свою діяльність.

У тлумачному словнику української мови дієслово „формувати" має такі значення: надавати чому-небудь певної форми, вигляду тощо; виробляти в кому-небудь певні якості, риси характеру; надавати завершеності, визначеності [7, 624]. У педагогіці терміном „формування" визначається такий процес розвитку особистості, який спрямований на те, щоб досягти її певного цілісного вигляду [4, 108]. Відповідно до цього, формування інтелектуальних умінь означає створення розумових комплексів, які здатні за будь-яких умов сприяти правильному розв'язанню поставленого завдання.

У філософії поняття „умова" визначається як відношення предмета до навколишніх явищ, без яких він існувати не може. Умови становлять те середовище, оточення, у якому явище виникає, існує й розвивається [8].

За визначенням В.І. Андреєва, „дидактичні умови – це обставини процесу навчання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей" [1, 124].

Під необхідними дидактичними умовами В.К. Буряк розуміє „мотиваційну зумовленість навчально-пізнавальної діяльності, пов'язану з розвитком особистісних мотивів навчання до суспільно-значущих; дидактичне опрацювання навчального матеріалу спеціальних дисциплін; узгодження з цілями підготовки фахівців, законами, принципами, правилами навчання; наближення характеру навчально-пізнавальної діяльності до характеру майбутньої спеціальності..." [2, 41].

Отже, умови – це суттєвий компонент комплексу об'єктів, за наявності якого відбувається існування певного явища. Відповідно до цього, під дидактичними умовами ми розуміємо взаємозалежну сукупність

компонентів навчально-виховного процесу, які забезпечують досягнення навчальних цілей.

Дидактичні умови формування інтелектуальних умінь старшокласників – це взаємозалежна сукупність компонентів навчально-виховного процесу, яка забезпечує розвиток інтелектуальної сфери школярів у процесі навчання предметів певних циклів.

Аналіз актуальних досліджень. До дидактичних засобів формування інтелектуальних умінь відносять: підручники, програми, системи творчих, проблемних завдань (В.М. Горбунова, І.М. Богданова й ін.). Істотно важливим учені вважають застосування комплексу дидактичних методів і форм залежно від змісту й специфіки матеріалу, що досліджується, моделювання майбутньої діяльності з використанням комп'ютерних систем (І.В. Альохіна, В.І. Андреєв, А.О. Вербицький, М.І. Виноградов, Е.А. Перевалова й ін.) [6, 174].

Аналізуючи дидактичні умови, які сприяють формуванню інтелектуальних умінь школярів, потрібно зважати на такі фактори: фіксування соціального замовлення суспільства середнім загальноосвітнім навчальним закладом щодо проблеми дослідження; виявлення специфіки навчального процесу середнього навчального закладу; виявлення сутності інтелектуальних умінь як цілісного процесу розвитку особистості; системно-функціональна характеристика процесу формування інтелектуальних умінь учнів.

Аналіз дидактичних умов формування інтелектуальних умінь базується на засадах розвивального навчання. Це особливо актуальне у викладанні предметів мовно-літературних дисциплін – основ наук, які постійно перебувають у розвитку. Тому навчальний процес повинен бути побудований не тільки на фактологічному, а й на теоретичному, методологічному рівнях, забезпечувати учнів формами й методами самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Визначаючи дидактичні умови формування інтелектуальних умінь старшокласників, необхідно звернути увагу на психолого-фізіологічні особливості цього вікового періоду, адже до старшокласників використовуються складніші форми та методи навчання, які вимагають від

них більш високого рівня самостійності, активності, організованості, умінь застосовувати нові знання на практиці.

У школярів п'ятнадцяти-вісімнадцяти років зростає необхідність у самоконтролі й самовихованні, у знаннях своїх здібностей і можливостей, їх реалізації, розвивається ініціатива та саморегуляція. Мислення їх стає, порівняно з учнями середніх класів, більш глибоким, повним, всебічним, абстрактним; виникає модернізація старих прийомів розумової діяльності при ознайомленні з новими знаннями. Оволодіння вищими формами мислення вимагає вироблення потреби в інтелектуальній діяльності, розуміння важливості теорії навчання і прагнення застосовувати її на практиці, допомагає у подальшій професійній орієнтації.

Більшість старшокласників швидко засвоюють наукові поняття, користуються ними у процесі розв'язання різноманітних завдань. Для них характерна психологічна готовність і фактична здатність до різноманітних видів учіння, схильність до експериментування, прагнення до самостійності й оригінальності мислення. У школярів цього віку збільшується інтелектуальна активність, прагнення проникнути в сутність речей, причому за межами шкільної програми. Старшокласники здатні до теоретизування та інтелектуального узагальнення при вибірковості та самостійності у навчанні. Вибір майбутньої професії впливає на появу в учнів значного інтересу до трудової діяльності дорослих.

Усі дослідники інтересів у цьому віці відзначають значну вибірковість пізнавальних мотивів, причому ця вибірковість пов'язана не тільки з безпосереднім інтересом до навчального предмета, як у підлітків, але й із вибором професії (що призводить іноді до падіння інтересу до всіх інших предметів). Розвиток вибіркових пізнавальних інтересів є основою подальшого розвитку інтелектуальної сфери старшокласника.

Продовжують розвиватися широкі пізнавальні мотиви – інтерес до нових знань, переборення труднощів упродовж їх здобуття. Інтерес до знань стає більш глибоким, стосується не тільки зовнішньої форми, але й закономірностей навчального процесу. Необхідно зазначити, що саме в цей віковий період в учнів виробляється активна життєва позиція, більш свідоме ставлення до вибору майбутньої професії, до самовизначення і

самосвідомості, формується світогляд, прищеплюються навички трудової та навчально-пізнавальної діяльності.

Старшокласник уже розуміє значення завдань, цілі та методи навчання. Це змінює ставлення учня не тільки до навчання, а й до самого себе. Учень цієї вікової групи спочатку намагається зрозуміти значущість прийому розумової діяльності для себе, а потім, у разі потреби, має можливість освоїти його. Він виявляє поглиблену цікавість до самого себе, до свого мислення, до своїх переживань. Психологічний образ юнака чи дівчини часто поєднується з активністю думки, що аналізується, схильністю до міркування, емоційною вразливістю, зацікавленістю своїм майбутнім, оцінкою своєї придатності майбутній професії. Це сприяє розвитку таких якостей, як спостережливість, вибірковість, критичність. Мотивація навчання також змінюється і набуває для старшокласника життєвого сенсу. Необхідно також наголосити на посиленні ролі узагальнень і абстракцій у розумовій діяльності: учні старших класів розуміють загальне значення конкретних факторів, усвідомлюють, що конкретний образ виступає не лише як фактор, взятий окремо, але й індикатором загального [3].

У цей період у школяра змінюється ставлення до оцінки та самооцінки. Оцінка стає більш значущою для старшокласників під час визначення своїх особистих якостей, ніж оцінка оточуючих. Самосвідомість старшокласників, таким чином, досягає вищого стану, який виражається в самоспостереженні, самооцінці, прагненні до самовдосконалення, самостійності, що призводить до самоосвіти та самовиховання [5, 34 – 35].

Висновки. Отже, у старшому шкільному віці завершується формування когнітивних процесів. Виникає повноцінне теоретичне мислення, іде активний процес формування наукових понять, що містяться в основі наукового світосприйняття людини. Для старшокласників характерним є отримання кінцевої форми розумової дії та операції з поняттями, що спираються на логіку суджень і відокремлюють мовно-логічне, абстрактне мислення від наочно-дійового та наочно-образного. Саме в цей час можна реалізовувати цілісну програму інтелектуального розвитку учнів. Для цього необхідно розкрити специфіку навчання мовно-

літературних дисциплін, завдання особистісно зорієнтованого навчання, позицію вчителя й учня в навчально-пізнавальному процесі, функції предметів мовно-літературного циклу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.
2. Буряк В.К. Самостоятельная работа учащихся. – М.: Просвещение, 1984. – 64 с.
3. Особенности обучения и психического развития школьников 13 – 17 лет / Под ред. И.В. Дубровиной, Б.С. Круглова. – М.: Педагогика, 1988. – 290 с.
4. Педагогіка / За ред. Г. Нойнера, Ю.К. Бабанського. – М.:Педагогіка. –1984. – С. 238.
5. Поспелов Н.Н., Поспелов И.Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.
6. Превентивная педагогика: Учебное пособие / Л.В. Кондрашова. – Кривой Рог: КГПУ, 2004. – 304 с.
7. Словник української мови: В 11 т. – К.: Наукова думка, 1979. – Т.10. – 658 с.
8. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1987. – 588 с.

УДК 378.111:37.015.3+159.9

С.В. Гальцова, Т.Б. Тарасова
Сумской государственный педагогический университет

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

У статті розглядається психолого-педагогічна сутність індивідуалізації навчання. Стверджується необхідність спеціальної підготовки майбутніх учителів до її реалізації. Наводяться результати дослідження донаукових уявлень студентів першого курсу педагогічного університету щодо індивідуальності особистості людини і її врахування у процесі навчання.

In the article psychological and pedagogical issues of teaching individualization are considered. Special training of future teachers is stated as necessity for implementation. The results of pre-scientific research on first-year-students' ideas about individuality of a person and its taking into account while teaching process are presented.

Постановка проблеми. А.С. Макаренко предупреждал, что самое опасное в педагогике явление – это страх перед человеческим разнообразием. Он считал принцип индивидуального подхода к детям очень важным при решении ряда педагогических проблем, например при организации и воспитании детского коллектива, трудовом воспитании детей, в игре. Ему лично удалось талантливо замечать и учитывать индивидуальное своеобразие личности каждого воспитанника. Уделяя

огромное внимание индивидуальному подходу, великий педагог не рекомендовал специальных методов, а считал, что учитель должен выбирать соответствующие средства, исходя из конкретной ситуации. Причем избранное средство будет иметь значения лишь тогда, когда применяется в общей системе воспитания, а не изолировано от нее.

Современная концепция Асреднего образования также решительно отказывается от традиционной уравниловки, признавая многообразие форм обучения и получение среднего образования в зависимости от склонностей и интересов учащихся. Однако правильные в целом принципы пока еще, к сожалению, только декларируются. Массовая школа сегодня не в состоянии одинаково хорошо научить всех школьников. Решить эту проблему позволит только индивидуализация учебно-воспитательного процесса, что особо подчёркивается в Национальной доктрине развития образования [4] и конкретизирующих её нормативных документах.

В психолого-педагогической литературе под индивидуализацией обучения понимают такую систему, при которой каждый ученик, овладевая некоторым минимумом общеобразовательной подготовки, являющейся общезначимой и обеспечивающей возможность адаптации в постоянно изменяющихся жизненных условиях, получает право и гарантированную возможность уделять преимущественное внимание тем направлениям, которые в наибольшей степени отвечают его склонностям. Несмотря на наличие сравнительно обширной литературы, посвященной проблеме дифференциации и индивидуализации обучения, и богатого многолетнего опыта исследовательской и практической работы по этим проблемам, нельзя не отметить отсутствия единства и ясности в толковании этих терминов. Не вдаваясь в подробное рассмотрение различных подходов, отметим, что наиболее удачным считаем ставшее уже классическим определение индивидуализации, данное И. Унт "Индивидуализация – это учёт в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются" [10, 8]. Индивидуализация обучения как организация учебно-воспитательного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика.

Индивидуализация всегда относительна, так как в массовой школе нет условий для организации индивидуального обучения постоянно, оно существует эпизодически, как того требует обстановка. Часто учитываются какие-то отдельные особенности личности, тогда как другие упускаются. Иногда происходит учет некоторых свойств или состояния личности лишь в том случае, если именно это важно для данного ученика. Многие учителя всё же много внимания уделяют индивидуальной работе с учащимися. При этом большим вниманием пользуются дети, которые по разным причинам не усваивают учебный материал вместе со всеми. Гораздо меньшим вниманием пользуются ученики, которые опережают в своём развитии своих сверстников. Многие педагоги [1; 5; 6] считают такое положение весьма нежелательным.

В современной психолого-педагогической литературе [1; 3; 8; 9] называется четыре основных направления индивидуализации учебной работы:

- дифференциация обучения, т.е. группировка учащихся на основе их отдельных особенностей или комплексов этих особенностей для обучения по нескольким различным учебным программам;
- внутриклассная индивидуализация учебной работы;
- прохождение курса в индивидуально различном темпе: или убыстренно (акселерация), или замедленно (ретардация);
- принцип «разведения уровней» когда уровень предложения учебного материала существенно высокий и не дифференцированный, а уровень контроля усвоения ниже (но не меньше госстандартов!) и дифференцированный в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся.

Как правило, в реальном учебном процессе сам учитель, разрешая противоречия между необходимостью учитывать индивидуальные особенности личности школьника и возможностью ее реализации в массовой школе, определяет реальные возможности реализации индивидуализации обучения.

В связи с этим возникает существенная проблема подготовки педагогов к адекватному решению проблем индивидуализации учебно-воспитательного процесса в школе. Общепризнано, что в структуре

профессиограммы педагога, в совокупности педагогических способностей, в характеристиках педагогической деятельности, в структуре готовности к педагогической деятельности особо выделяют психологическую составляющую [2; 7]. При всём многообразии трактовок и теоретических подходов различных исследователей эту составляющую рассматривают как владение педагогами глубокими и содержательными психологическими знаниями, обеспечивающими умение педагогов своевременно и оптимально решать разнообразные педагогические задачи. Поэтому в подготовке педагогов особое внимание уделяется именно формированию высокой психологической культуры, чему посвящены многие психолого-педагогические исследования. Однако проблема «стартового состояния» психологической культуры будущих педагогов-первокурсников педагогического ВУЗа на сегодняшний день изучена недостаточно.

Цель статьи. В связи с этим нами было проведено исследование некоторых особенностей психологической культуры первокурсников педагогического вуза. В статье представлены основные теоретические подходы и некоторые экспериментальные результаты исследования психологической составляющей готовности будущих педагогов к индивидуализации обучения. Мы исходили из понимания психологической культуры личности как сложного интегративного свойства личности, которое обеспечивает своевременное и оптимальное решение всех личных и межличностных вопросов психологического содержания, базируясь на искренней направленности на человека и глубокой убежденности в ценности человеческой личности и значимости всех ее проявлений. В структуре психологической культуры необходимо выделять три взаимосвязанных и взаимообусловленных компонента: эмоциональный, интеллектуальный и практически действенный. Эмоциональный компонент представляет собой наличие глубоких, разнообразных и стойких высших чувств, которые возникают при восприятии и осознании человеческой личности; искреннее уважение к личности человека, самоуважение и самокритичность; содержательный интерес к духовному миру других людей и своему собственному. Интеллектуальный компонент заключается во владении научными

психологическими знаниями и достаточном уровне развития умений их использования; умении самостоятельно приобретать такие знания, психологической наблюдательности, склонности к самообразованию в сфере психологии. Практически действенный компонент состоит в готовности к активному утверждению в деятельности ценности и достоинства человеческой личности; навыков своевременного и адекватного решения разнообразных жизненных ситуаций; умении понимать других людей и самого себя; потребности и умении в повышении уровня собственной психологической культуры. Поэтому в качестве показателей психологической культуры первокурсников были выделены: донаучные представления первокурсников об индивидуальных особенностях человека, преобладающих эмоциональных состояниях, связанных с восприятием индивидуальных особенностей людей и ведущих поведенческих реакций, вызванных некоторыми проявлениями личности. Исследование проводилось в сентябре – октябре 2007 года на естественно-географическом и филологическом факультетах, а также в институте физической культуры Сумского государственного педагогического университета им. А.С. Макаренка. Основным методом выступил анкетный опрос, в котором приняло участие 210 студентов.

Изложение основного материала. В целом донаучные представления студентов первого курса об индивидуальных особенностях личности достаточно расплывчаты и неконкретны. Так, отвечая на вопрос «Какие индивидуальные особенности человека Вам известны?», подавляющее количество студентов (78 – 82%) назвали понятия, связанные с потребностно-мотивационной и эмоциональной сферами. Познавательные процессы были названы лишь 2 – 3% опрошенных, столько же студентов назвали сложные индивидуально-психологические свойства личности. Однако при этом 65 – 70% студентов считают, что индивидуальность человека формируется в социальной среде. Индивидуальные особенности памяти большинство опрошенных (48,2 – 62,4%) связывают с воспроизведением, а мышления – с суждениями (57,5 – 70%). Характерно, что значимых различий в ответах студентов различных специальностей не отмечено. Различия в донаучных представлениях студентов (мужчин и женщин) обнаружены лишь в том, что на вопрос об

известных индивидуальных особенностях человека женщины называют качеств приблизительно в 2 раза больше, чем мужчины.

А вот в характеристиках эмоционально-оценочного компонента психологической культуры первокурсников достаточно чётко просматриваются особенности, связанные как со специальностью обучения, так и с гендерными характеристиками.

Таблиця 1

Преобладающие эмоциональные состояния первокурсников естественно-географического факультета при восприятии индивидуальных проявлений других людей

Эмоциональная реакция	Индивидуальные проявления людей							
	Излишняя эмоциональность		Медлительность		Общитель-ность		Недостаточная сообразительность	
	Мужч.	Женщ.	Мужч.	Женщ.	Мужч	Женщ.	Мужч.	Женщ.
Безразличие	14,3	9,1	28,5	27,3	42,8	6,1	14,3	18,2
Удовлетворение	12,5	14,3	0	6,1	42,8	63,6	14,3	6,1
Желание сделать замечание	14,3	39,4	71,4	36,4	14,3	27,3	28,6	36,4
Беспокойство	71,4	39,4	0	30,3	0	3,0	42,9	39,4
Нет ответа	0	0	0	0	0	0	0	0

Таблица 2

Преобладающие эмоциональные состояния первокурсников института физической культуры при восприятии индивидуальных проявлений других людей

Эмоциональная реакция	Индивидуальные проявления людей							
	Излишняя эмоциональность		Медлительность		Общитель-ность		Недостаточная сообразительность	
	Мужч.	Женщ.	Мужч.	Женщ.	Мужч	Женщ.	Мужч.	Женщ.
Безразличие	36,4	0	36,4	16,7	40,9	22,2	18,2	5,6
Удовлетворение	18,2	5,6	4,5	0	45,5	55,6	18,2	5,6
Желание сделать замечание	36,4	66,7	45,5	55,6	13,6	16,7	27,3	38,9
Беспокойство	9,1	27,8	13,6	27,8	0	0	36,4	38,9
Нет ответа	0	0	0	0	0	5,6	0	11,2

Как видно, палитра чувств, возникающих у первокурсников при общении с другими людьми, достаточно разнообразна и явного преобладания позитивных, негативных или нейтральных переживаний не отмечается. В то же время прослеживаются любопытные тенденции по этим группам чувств в отдельности. Так, большее число опрошенных переживают удовлетворение в связи с высокой общительностью других людей, причём женщины – несколько чаще. Негативные переживания беспокойства характерны чуть больше трети опрошенных в связи с недостаточной сообразительностью партнёра по общению. Медлительность и излишняя общительность не вызывают заметно высоких негативных переживаний у всех опрошенных. А вот излишняя эмоциональность других людей вызывает беспокойство у большего количества первокурсников естественно-географического факультета, чем у первокурсников института физической культуры (в среднем на 37%). При этом стоит обратить внимание на результаты, показанные студентами-мужчинами (71,% на естественном факультете и 9,1% в институте физической культуры). Это существенное расхождение привлекает особое внимание и требует дополнительного исследования. Нейтральные чувства безразличия при восприятии других людей в среднем проявили около трети опрошенных. При этом чаще всего нейтрально воспринимается общительность других людей. Переживания, связанные с желанием сделать другим замечание, в среднем характерно примерно для половины опрошенных первокурсников. При этом наибольшее количество студентов отметили, что такое желание у них вызывает медлительность других людей. Такие данные настораживают в связи с тем, что именно медлительность учеников чаще всего тревожит педагогов и они слишком часто и настойчиво делают замечания по этому поводу, совершенно забывая о типологических особенностях темперамента и типа ВНД школьников.

Третьим компонентом психологической культуры, как указывалось, является практически действенный. Здесь очевидно просматривается связь поведенческих реакций с эмоциональным компонентом. Например, в ответах на вопросы типа «Как Вы ведёте себя при общении со слишком разговорчивым человеком? Делаете ли ему замечание?» только 5 – 7%

опрошенных однозначно говорят, что делают замечания. Все остальные ответы свидетельствуют о достаточной терпеливости в общении, замечания склонны делать только в случае крайней необходимости около 15% первокурсников. При этом значимые различия в ответах мужчин и женщин обнаружены лишь на естественно-географическом факультете, где ответ «Стараюсь приспособиться» дали 42,8% мужчин и только 9,1% женщин. Однако в институте физической культуры такой ответ дали только 4,5% мужчин и 5,6% женщин. В дальнейших исследованиях предполагается особое внимание уделить именно практически действенному компоненту.

Выводы. Таким образом, проведённый анализ теоретической психолого-педагогической литературы позволяет сделать уверенные выводы о том, что образование, ориентированное на личность, должно включать в себя:

- отказ от ориентировки на среднего ученика;
- применение психолого-педагогической диагностики личности учащегося;
- учет особенностей личности в учебно-воспитательном процессе;
- прогнозирование развития личности;
- конструирование индивидуальных программ развития, коррекции развития.

А для решения этих задач необходима специальная учебно-воспитательная работа с будущими педагогами с учётом тех характеристик психологической культуры, с которыми студенты приходят на 1 курс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Володько В.М. Індивідуалізація й диференціація навчання: понятійно-категоріальний аналіз // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С. 9 – 17.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – Минск: БГУ, 2006. – 416 с.
3. Липова Л., Ренський С., Кушнір М. Технології індивідуалізованого навчання // Рідна школа. – 2001. – Серпень. – С. 16 – 18.
4. Національна доктрина розвитку освіти. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua
5. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Просвіта, 2000. – 368 с.
6. Освітні технології / За ред. О.М. Пєхоти. – К.: АСК, 2004. – 256 с.
7. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів та аспірантів. – К.: ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.
8. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Генеза, 2002. – 496 с.

9. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
10. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.

УДК 159.962.7(09)

С.О. Ніколаєнко
Українська академія банківської справи

ІДЕЇ ПРО НАВІЮВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А.С. МАКАРЕНКА

У статті розглядаються положення про навіювання в теоретико-практичній діяльності А.С. Макаренка. Аналізуються фактори підвищення навіюваності в контексті внутрішньогрупової активності «виховного колективу». Робляться висновки про значний внесок А.С. Макаренка в сучасну сугестопедагогіку.

In the article ideas of A.S. Makarenko about suggestion in educational work are considered. It is emphasized that not only separate persone but also a group of individuals can be the the subject of suggestion.

Постановка проблеми. Навіювання є одним із засобів взаємодії людей у процесі їх спілкування та діяльності. Основна особливість навіювання полягає в тому, що воно впливає на психіку та поведінку людини непомітно для неї, безконтрольно потрапляє у психічну структуру особистості та реалізується у повсякденному житті у вигляді вчинків, прагнень, мотивів та установок.

Тривалий час роль навіювання в педагогічному процесі не визнавалася, але елемент навіювання був практично в будь-якому акті педагогічної взаємодії. На думку А.С. Макаренка, навіювання відноситься до загальноприйнятих прийомів педагогічного впливу [2, 325 – 326]. При цьому у практиці шкільного виховання дієвість навіювання більшою мерою залежить від авторитету вчителя, а у практиці сімейного виховання – від авторитету батьків. Різноманітні види навіювання збагачують арсенал засобів педагогічної взаємодії та дозволяють учителю найбільш технологічно здійснювати індивідуальний підхід до учня.

Тому **метою статі** є розгляд положення про навіювання у теоретико-практичній діяльності А.С. Макаренка.

Виклад основного матеріалу. Для класифікації видів навіювання найбільш часто використовуються такі критерії: 1) залежно від джерела

сугестивного впливу розрізняють: а) гетерогенне навіювання; б) автогенне навіювання; 2) залежно від стану сугеренда розрізняють: а) навіювання у стані бадьорості; б) навіювання у стані природного сну; в) навіювання у гіпнотичному стані; 3) залежно від наявності чи відсутності у сугестора мети впливу розрізняють: а) довільне навіювання; б) мимовільне навіювання; 4) залежно від результатів сугестивного впливу розрізняють: а) позитивне навіювання; б) негативне навіювання; 5) залежно від змісту навіювання розрізняють: а) відкрите навіювання, б) непряме (опосередковане) навіювання.

У літературно-педагогічній спадщині А.С. Макаренка зустрічаються яскраві приклади про важливу роль самонавіювання у процесі виховання та перевиховання дитини [2, 178 – 179]. При цьому самонавіювання може бути довільним та мимовільним. У першому випадку вихованець свідомо здійснює зусилля для коригування небажаних якостей, а у другому – здійснює це несвідомо. Самонавіювання може бути також як позитивним, так і негативним. У першому випадку вихованець формує позитивні якості, мобілізує сили та здібності, а у другому – переконує себе у перевазі негативних якостей.

У педагогічній практиці найбільш часто зустрічаються такі форми сугестивного впливу: 1) команди, накази; 2) сугестивні настанови.

Команди та накази сприяють виробленню в учнів дій, які виконуються автоматично, практично без контролю з боку свідомості. Умовно всі команди та накази, що використовуються в навчально-виховному процесі, поділяються на такі типи: а) попередні чи мобілізуючі («Увага! Приготуватися!»); б) виконавчі («Струнко! Вперед! Стій!»); в) заборонні («Припинити! Зупинитися!»); г) дії за зразком («Робити, як я!», «Повторювати за Петренком!»). Використання команд у шкільній практиці має обмежувальний характер.

Сугестивні настанови здійснюються у вигляді лаконічних фраз – так званих формул навіювання. Наприклад, дивлячись в очі учню, учитель максимально авторитетним голосом може сказати: «Ти можеш та хочеш гарно навчатися. Сьогодні рівно о другій годині ти сядеш виконувати домашні завдання». Сугестивні настанови застосовують для обмеження

дітей від небажаних дій, а також для вироблення впевненості в собі у тривожних учнів.

Важливу роль у педагогічній взаємодії відіграє опосередковане навіювання, яке здійснюється у формах натяку, сугестивного непрямого схвалення, сугестивного непрямого засудження.

А.С. Макаренко, характеризуючи опосередковане педагогічне навіювання, писав: «Вихователь повинен завжди добре знати таке: хоча всі вихованці і розуміють, що в дитячому закладі їх навчають та виховують, але вони дуже не люблять підкорюватися спеціальним педагогічним процедурам і тим більше не люблять, коли з ними постійно говорять про користь виховання… Вихователь, який постійно переслідує вихованців очевидним спеціальними бесідами, набридає вихованцям та майже завжди викликає деяку протидію» [1, 323]. Як видно з наведеного вище прикладу, непряме навіювання є важливим засобом подолання опору вихованця. При цьому непряме навіювання розраховане на некритичне прийняття інформації.

Акт навіювання заснований на такій якості психіки, як навіюваність (сугестивність). У найбільш загальному вигляді навіюваність є ступенем сприйнятливості до навіювання. Навіюваність є нормальною властивістю психіки, що в різних ступенях притаманна всім людям. Сугестивність залежить від віку, статі, інтелекту, стану здоров'я та інших факторів. Вона може коливатися залежно від видів навіювань та авторитетності тієї людини, яка здійснює навіювання. Таким чином, навіюваність є динамічним станом цілісної психіки індивіда.

Важливими факторами підвищення сугестивності є такі: 1) довіра до сугестора; 2) емоційне зараження сугеренда сугестором; 3) наслідування сугестора сугерендом; 4) авторитетність сугестора; 5) конформізм сугеренда до впливів сугестора. У теорії «виховного колективу» А.С. Макаренка вказані вище фактори підвищення сугестивності вихованців актуалізуються у внутрішньогрупових динамічних процесах колективу вихованців, який є вже колективним сугерендом.

Так, довіра до сугестора є довірою до колективу вихованців, в якому існують на високому рівні його розвитку такі внутрішньоколективні відносини: 1) мажор – постійна бадьорість, готовність вихованців до дій;

2) відчуття власної гідності, що випливає з уявлень про цінність власного колективу, гордості за нього; 3) дружньої єдності членів колективу; 4) відчуття захищеності кожного члену колективу; 5) активність, яка проявляється у готовності до ділової дії; 6) звичка до гальмування, стриманість в емоціях та словах.

Емоційне зараження сугеренда станами колективного сугестора виявляється через принцип системи перспективних ліній у розвитку колективу. А.С. Макаренко вважав, що «справжнім стимулом людського життя є завтрашня радість» [1, 312]. Зрозуміла кожному вихованцю усвідомлена та сприйнята ним перспективна мета стає мобілізуючою силою, яка допомагає долати труднощі та перешкоди. Автор розрізняє три види перспектив: 1) близьку; 2) середню; 3) далеку. Загальна вимога до близької перспективи полягає в тому, що вона має сприйматися вихованцем як його власна «завтрашня радість», а прагнення до її здійснення пов'язано з очікуваною насолодою. Середня перспектива за А.С. Макаренком полягає у проекті колективної події, дещо віддаленого у часі. Для досягнення цієї перспективи необхідно докласти зусилля, пов'язані з емоцією колективного самоствердження. Далека перспектива – це віддалена у часі найбільш соціально значуща мета, що потребує значних зусиль для її досягнення. У такій перспективі обов'язково мають поєднуватися особистісні та суспільні емоційно значущі потреби.

Наслідування колективного сугестора сугерендом відбувається через традиції, які ускладаються на всіх стадіях розвитку колективу вихованців. За А.С. Макаренком традиції – це такі стійкі форми колективного життя, які емоційно реалізують норми, звичаї, бажання вихованців. Автор уважав, що традиції допомагають виробити загальні норми поведінки, розвивають колективні переживання та прикрашають життя. Педагогом розрізняються як великі, так і малі традиції. Великі традиції – це яскраві масові події, підготовка та проведення яких виховує почуття гордості за свій колектив, віру у нього, повагу до суспільної думки. Малі традиції вчать підтримувати встановлений порядок, виробляти стійки звички поведінки.

За А.С. Макаренком традиції – це морально-етичні атрибути, узагальнені принципи й правила життя й діяльності, поводження цього колективу та його членів. При цьому традиції не привносяться ззовні, а

виникають і народжуються, складаються у процесі життя колективу й потім уже впливають на все його життя й діяльність. Дуже близький до традицій (в остаточному підсумку стає однією з них) стиль відносин між вихователями й вихованцями, а також усередині педагогічного колективу й колективу вихованців.

Виховати традиції, їх зберегти – надзвичайно важливе завдання. Згадаємо основні традиції у практиці колективів, керованих А.С. Макаренком, – у колонії ім. М. Горького й комуні ім. Ф.Е. Дзержинського. Ось вони: точність у часі, підтягнутість вихованців, чіткість виконання завдань, непримиренність до порушення порядку й дисципліни, поділ колективу за виробничим принципом, виконання вихованцями господарської роботи по черзі, щорічне святкування дня відкриття колонії, пошана прапора, зміна чергування тощо. А.С. Макаренко оцінює традиції як закріплений у певних формах життя й діях колективу суспільний «смак», суспільний досвід, схвалений і прийнятий колективом.

Авторитетність колективного сугестора забезпечується через принцип паралельної педагогічної дії. В основі цього принципу лежить вимога впливати на учня не безпосередньо, а опосередковано, через первинний колектив. У цьому випадку кожний член колективу зазнає «паралельної» дії принаймні трьох сил – вихователя, активу, всього колективу в цілому. Підвищуючи рівень сформованості колективу, безпосередній вплив авторитету вихователя на кожного окремого вихованця послаблюється, а вплив на нього авторитету колективу збільшується. Це не означає, що авторитет вихователя повністю зникає, навпаки, його авторитет усе більше спирається на колектив, який уже сам стає суб'єктом самовиховання.

Конформізм сугеренда до впливів колективного сугестора спостерігається там і тоді, де і коли фіксується наявність конфлікту між думкою індивіда і думкою групи та подолання цього конфлікту на користь групи. Мірою конформності є ступінь підкорення індивіда групі в тому випадку, коли протиставлення думок суб'єктивно сприймається індивідом як конфлікт.

Як засіб досягнення конформної поведінки вихованців А.С. Макаренко виділяв суспільну думку. Він розглядав виховання суспільної думки насамперед як засіб розвитку дитячої активності й самостійності. Підтвердження цієї ідеї можна побачити у всьому: яке значення надавалося загальним зборам, щоденному обговоренню всім колективом підсумків прожитого дня, публічному рапорту чергових, відкритим засіданням ради командирів, на яких могли бути присутнім всі бажаючі, гласності рішень ради командирів.

А.С. Макаренко разом з тим визначив основні шляхи впливу суспільної думки на особистість. Перший шлях – підтримка суспільної думки як обов'язкової умови виникнення й упровадження будь-якої етичної норми, що тільки в такому випадку стає справжньою. Щодо цього А.С. Макаренко називав суспільну думку зовсім матеріальним, реально відчутним фактором виховання, а її підтримку – першим шляхом педагогічного інструментування виховного процесу. А.С. Макаренко згадував, що коли він керував комуною НКВД, то не побоявся послати п'ятдесят вихованців – колишніх злодюжок і безпритульників – на свято відкриття Краматорського заводу. Він знав, що вони не зневажають комуни. Він згадував, що комунари взяли за правило у трамваї не сідати, тому що завжди знайдеться у вагоні людина, якій варто поступитися місцем. І кожний комунар просто провалився б від сорому крізь землю, якби його викрили в тому, що він порушив цей пункт етичної заповіді комуни – увічливість до старших, допомога слабким. Створення таких заповідей є найважливішою формою впливу суспільної думки на особистість.

Другий шлях – це контроль суспільної думки, що загартовує характер учня, виховує волю, прищеплює суспільно корисні навички особистої поведінки, гордість за школу й за себе як члена цієї славної співдружності. Постійний моральний контроль стимулює самовиховання підлітків.

Третій шлях використання суспільної думки у впливах А.С. Макаренка – це «вибух». Формами його вираження є: осуд, бойкот, гнів, відраза, особлива виразність, що створює враження крайнього опору колективу.

За А.С. Макаренком не кожна вимога переростає в суспільну думку. Тільки вимоги, які міцно входять у свідомість дітей та опановують ними, проявляючись у діях і вчинках, свідчать про суспільну думку, що сформувалася.

Діяльність А.С. Макаренка є повчальним прикладом справжнього творчого відношення до виховання підростаючого покоління. Аналіз його педагогічних винаходів засвідчив, що створення сугестивних впливів у сфері виховання багато в чому подібне до творчості в інших видах діяльності: вони відбуваються з тих спонукань і тих самих способів, що й у науці та в техніці.

Своїм педагогічним досвідом і його теоретичним осмисленням А.С. Макаренко довів, що успішно виховувати особистість може тільки той колектив, що постійно розвивається, а тому нарощує власний сугестивний потенціал. Такі найважливіші положення макаренківської теорії колективного виховання, як паралельний вплив, перспективні лінії, дисципліна боротьби й подолання, самоврядування колективу, особлива методика роботи з колективом та особистістю мають в основі розуміння ролі саморозвитку, самовдосконалення колективу як важливих факторів зміцнення його сугестивного потенціалу.

Висновки. Таким чином, за наявності сугестивних впливів ніяких особливих методів, на думку А.С. Макаренка, стосовно неповнолітніх правопорушників застосовувати не треба, тому що можна за короткий час довести їх у здоровому дитячому колективі до стану норми і подальшу роботу з ними вести як з нормальними дітьми. Тому можна вважати ідеї про навіювання в теоретико-педагогічній діяльності А.С. Макаренка важливим внеском у сучасну сугестопедагогіку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т / Сост.: Л.Ю. Гордин, А.А. Фролов. – М.: Педагогіка, 1983. – Т.1. – 368 с.
2. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т / Сост.: М.Д. Виноградова, А.А. Фролов. – М.: Педагогика, 1985. – Т.3. – 512 с.

УДК 378:37.032

Л.О. Рябченко
НТУ «ХПІ» м. Харків

АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті розглядаються методи активізації творчої пізнавальної діяльності студентів в процесі навчання. Підготовка спеціалістів сьогодні потребує використання сучасних форм і методів навчання, до корінної перебудови навчального процесу. Тільки така система забезпечує формування знань, умінь та навичок шляхом залучення студентів до активної пізнавальної діяльності.

In the article the methods of personality's creative cognitive activity intensification in the process of education are been examined. Specialist's training today requires modern educational forms and methods usage, fundamental reconstruction of the educational process. Only this system provides knowledge, abilities and skills formation by the way of students' attraction to the active cognitive activity.

Постановка проблеми. Одним з основних питань освіти було і залишається питання формування пізнавальної активності в тих, хто навчається. Проблема розвитку пізнавальної активності в тих, хто навчається, вимагає пошуку нового в теорії і практиці, нових підходів до подальшого вдосконалення змісту, форм, методів, способів навчання, спрямованих на реалізацію принципу активності учіння. Ця проблема має визначальне значення за сучасних умов, тому що від якості та міцності учіння залежить не тільки результат навчання, але й формування ставлення тих, хто навчаються, до своєї діяльності.

Серед засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності чільне місце посідає дидактична гра. Ігрова діяльність – це один з дієвих засобів здійснення різноманітного впливу на особистість, це вид продуктивної діяльності, мотив якої полягає не в її результатах, а в самому процесі. Ігрова діяльність дає змогу яскраво реалізувати всі провідні функції навчання: освітню, розвивальну, виховну, які діють в органічній єдності.

Проблема пізнавальної гри та активізації навчального процесу не нова для педагогіки, у свій час нею займалися К.Д. Ушинський, С.Ф. Русова, С.Т. Шацький., В.О. Сухомлинський. Наполегливо працюють у напрямі вирішення цієї проблеми відомі педагоги-новатори Ш. Амонашвілі, М. Гузик, В. Шаталов, Н. Амінов, В. Беспалько, О. Жоржик та ін.

Актуальною проблемою розвитку професійної освіти є створення умов для організації творчої діяльності тих, хто навчаються. На сьогодні переважають навчальні завдання, що приводять того, хто навчається, до пошуку готових рішень та відповідей. Разом з тим сучасні педагогічні технології дають можливість для реалізації творчого освітнього потенціалу тих, хто навчаються, розвитку вміння знаходити способи рішення проблем, що постають у процесі пізнавальної діяльності.

На сучасному етапі розвитку освіти проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів набуває дуже важливого значення. Це відбувається завдяки високим темпам розвитку та вдосконалення науки і техніки, потребам суспільства в освічених людях. Виконання таких завдань стає можливим тільки за умов активного навчання, яке стимулює розумову діяльність студентів. Активне навчання, яке здійснюється за допомогою активних методів, сприяє формуванню пізнавального інтересу до здобуття знань та до навчальної діяльності [4, 37 – 39].

Відомо, що рольова гра є умовним відтворенням її учасниками реальної практичної діяльності людей, створює умови для їх спілкування. Ігри позитивно впливають на формування пізнавальних інтересів студентів, сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу. За допомогою рольової гри у студентів розвиваються такі якості, як самостійність, ініціативність. Студенти активно, захоплено працюють, допомагають один одному, уважно слухають своїх співрозмовників, а викладач лише управляє пізнавальною діяльністю.

Розглянемо методи стимулювання пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання. Спеціальні дослідження, присвячені проблемі формування пізнавального інтересу, засвідчують, що інтерес в усіх його виглядах і на всіх етапах розвитку характеризується трьома обов’язковими моментами: позитивною емоцією відносно діяльності; наявністю пізнавальної сторони цієї емоції; наявністю безпосереднього мотиву, що іде від самої діяльності [1, 71 – 77].

Одним з прийомів, що входить до методу емоційного стимулювання навчання, можна назвати прийом створення ситуацій зацікавленості на занятті – введення до навчального процесу цікавих прикладів, досвіду, парадоксальних фактів. Багато викладачів використовують для посилення

інтересу до навчання аналіз уривків з художньої літератури, присвячених життю і діяльності видатних учених і суспільних діячів. Успішно застосовуються і такі прийоми підвищення цікавості до навчання, як оповідання про застосування в сучасних умовах певних передвіщань наукових фантастів, демонстрація цікавих експериментів. Емоційність переживань викликають шляхом застосування прийому здивування.

У вищенаведених прикладах показано, як методи формування інтересу, прийоми художності, образності, яскравості, цікавості, здивування викликають емоційну піднесеність, що, у свою чергу, порушує байдуже ставлення до навчальної діяльності і є першим кроком на шляху до формування пізнавального інтересу.

Цінним методом стимулювання інтересу до навчання можна назвати метод пізнавальних ігор, що спирається на створення ігрових ситуацій у навчальному процесі.

До методів стимулювання і мотивації до навчання відноситься також спосіб створення ситуації пізнавальної суперечки [2]. Як прийом стимулювання часто застосовується аналіз життєвих ситуацій. Одним з дієвих прийомів стимулювання інтересу до навчання є створення ситуації успіху у студентів, які зазнають певних труднощів у навчанні. Ситуації успіху створюються і шляхом диференціації допомоги студентам у виконанні навчальних завдань одних і тих самих рівнів складності. Важливу роль у створенні ситуації успіху відіграє забезпечення сприятливої морально-психологічної атмосфери у процесі виконання певних навчальних завдань. Сприятливий мікроклімат під час навчання знижує почуття невпевненості і побоювання. При цьому стан тривожності змінюється станом впевненості.

Під активізацією навчально-пізнавальної діяльності розуміють підвищення рівня усвідомленого пізнання об’єктивно-реальних закономірностей у процесі навчання. У навчальному процесі кожен викладач застосовує свої прийоми активізації пізнавальної діяльності студентів, але досвід роботи одного викладача не може бути механічно перенесений іншим.

Метою статті є дослідження впливу активізації пізнавальної діяльності студентів на розвиток їхніх творчих здібностей, а також на формування готовності до здійснення професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. З психології відомо, що здібності людини розвиваються у процесі діяльності. Засобом розвитку пізнавальних здібностей студентів є вміле застосування таких методів і прийомів, які забезпечують їх високу активність у навчальному процесі. Методи і прийоми активізації, що їх застосовує викладач, повинні враховувати рівень пізнавальних здібностей студентів, оскільки занадто складні завдання можуть підірвати віру учнів у свої сили і не дадуть позитивного ефекту. Тому система роботи викладача з активізації пізнавальної діяльності студентів повинна будуватись з урахуванням поступового і цілеспрямованого розвитку творчих пізнавальних здібностей студентів, розвитку їх мислення.

Активізація пізнавальної діяльності студентів пов’язана з активізацією їх мислення. У мисленні студентів виділяється три рівні: рівень розуміння, рівень логічного мислення і рівень творчого мислення.

У студентів потрібно сформувати мотиви навчання, головним з яких є інтерес до предмета. Під пізнавальним інтересом до предмета розуміють вибіркову спрямованість психічних процесів людини на певні об’єкти та явища навколишнього світу.

Проблема пізнавальної діяльності в навчально-виховному процесі у ВНЗ є однією з найбільш актуальних. Усі компоненти навчання вимагають пізнавальної діяльності. Для цілеспрямованої організації навчального процесу необхідно визначити її внутрішню природу, яка обумовлює ефективність пізнання навчального матеріалу.

Пізнавальна діяльність – дуже глибоке й складне поняття. Ним тривалий час користуються вчені-педагоги й психологи. Проблема пізнавальної діяльності привертала увагу як вітчизняних, так і зарубіжних вчених: П.Я. Гальперіна, О.М. Леонтьєва, В.К. Демиденка, Д.Б. Ельконіна, Г.С. Костюка, В.В. Давидова, О.Я. Савченко, А. Комбі, А. Маслоу, А. Роджерса, С. Френе.

Різноманітність підходів до вирішення цієї проблеми, запропонованих сучасними психологами, педагогами й методистами,

свідчить не тільки про її багатогранність, але й про недостатню вивченість структури пізнавальної діяльності, а ті результати, що здобуті в цій галузі, ще не посіли належного місця в розробці науково обґрунтованої системи знань.

За умов ринкових відносин зросла конкурентна боротьба, підвищилися вимоги не стільки до професійного рівня фахівця, скільки до його інтелектуального рівня й особистісних якостей. Основний сенс сучасної освіти – навчити вчитися. Останнім часом науковці все активніше ведуть пошуки у цьому напрямі.

Результатом педагогічних пошуків стало виникнення кількох десятків нових педагогічних технологій і методик. Разом з тим можна констатувати, що немає критеріїв, за якими можна було б визначити, яка з технологій найефективніша для вивчення конкретної дисципліни. Ефективність будь-якої педагогічної технології визначається не лише об'єктивними, але й суб'єктивними факторами: контингентом студентів, професійним рівнем викладача, його особистісними якостями. Одноманітний стиль викладання, відсутність проблемних ситуацій, елементів творчості, індивідуальних знань, розрізненість знань із різних дисциплін, слабка професійна спрямованість предмета не сприяють активізації розумових процесів.

Лише застосування новітніх педагогічних технологій у поєднанні з майстерністю викладачів, високою пізнавальною активністю студентів, використанням сучасних технологічних засобів навчання допомагає підвищити коефіцієнт корисної дії навчального процесу, зменшити витрати часу і сил [6].

Піднесенню рівня соціального самовизначення студента сприяють такі заходи, що застосовувалися у процесі організації пізнавальної діяльності: розширення обсягу та оновлення змісту інформації, зростання ерудиції, оволодіння вищим рівнем професійного світогляду; поглиблення методів теоретичного та практичного аналізу, дослідження прийомів постановки нових завдань, аналіз наявної ситуації як проблеми, перехід до новаторських дій; оволодіння прийомами аналізу конкретних проявів соціальної практики, що в цілому формує зрілість та гнучкість мислення; оволодіння сукупним аналізом наявних проблем, обґрунтування різних

поглядів і можливість їх збігання; оволодіння прийомами та засобами втілення різних соціальних ролей, вияв гнучкості у прийнятті відповідної ролі, наслідування й виконання відповідних функцій, які лежать в основі оволодіння додатковими спеціальностями (або розширення інформаційно-змістовного навантаження однієї спеціальності) і відповідно формування фахівця більш широкого профілю.

Пізнавальна діяльність забезпечує студентові й додаткове володіння довільними уявленнями про особистісні показники як власного розвитку, так і своїх колег на основі вимог сучасного розвитку суспільства.

На сучасному етапі розвитку ринкової економіки в нашій країні професійна діяльність – це насамперед сфера креативного пошуку та інтелектуально-творчої реалізації фахівця. Тому на передній план для роботодавця (та рекрутера) висувається завдання об'єктивної сертифікації ділових здібностей, талановитості творчої людини; неупереджена оцінка творчого потенціалу, накопиченого успішного досвіду і конкретних досягнень.

Сучасний фахівець повинен уміти думати, аналізувати, прораховувати й одночасно прислухатися до власної інтуїції [3].

Визначальними в системі параметрів, що характеризують становлення особистості, у тому числі й професійне, є внутрішні механізми змін в ієрархії змістоутворюючих мотивів, які відбуваються у процесі діяльності людини, що спрямована на задоволення її потреб.

Формування мотивів діяльності, які б описували контури її професійного «психологічного профілю», з неминучістю передбачає виховання професійно-ціннісних потреб.

Саме такий висновок покладено в основу концепції формування мотивів вибору професії Є.М. Павлютенковим, який зауважує, що одним з важливих завдань виховання людини є формування в неї системи розумних потреб, таких, які узгоджуються із соціально-економічними умовами життя суспільства, задоволення яких сприяє всебічному розвитку особистості та прогресу суспільства [5].

Для реалізації креативності потрібна інтелектуальна ініціативність, але сама креативність не обов'язкова для простої інтелектуальної діяльності. Крім того, великі знання, ерудиція іноді заважають бачити

явище в іншій перспективі, призводячи до стереотипу рішення. Сформовані численні навички і способи розв'язання завдань призводять до того, що людина вже не прагне пошуку нових самостійних та оригінальних рішень.

Висновки. за динамічних умов сьогодення підготовка спеціалістів вимагає впровадження сучасних форм і методів навчання, докорінної перебудови навчального процесу та діяльності викладачів. Тільки така система забезпечує формування знань, умінь і навичок шляхом залучення студентів до активної пізнавальної діяльності, що виявляється у самостійному пошуку засобів і способів рішення порушеної проблеми, дозволяє відійти від стандартності мислення, стереотипу дій та розвиває прагнення до знань.

Передусім необхідне комплексне врахування різноманітних показників, креативний підхід до цієї справи з боку викладача і самого студента. Усе це сприятиме визначенню комплексу психолого-педагогічних показників, застосуванню креативного підходу, дослідженню різноманітних критеріїв сформованості мотиваційного компонента студентів, визначенню шляхів розвитку співпраці викладача і студента, підвищенню рівня культури інтелектуальної діяльності обох. Таким чином, проблема дослідження стосується як студента, так і викладача, який організовує і досліджує це питання.

У статті було виявлено різноманітні методи стимулювання інтересу, розвитку мотивації до навчально-пізнавальної діяльності. Основна увага зосереджується на особистісно орієнтованих методах формування і розвитку особистості.

Пізнавальна діяльність студента повинна аналізуватись у контексті дослідження показників готовності до професійної роботи, проблеми формування і розвитку особистості, якій притаманні різноманітні суперечності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аминов Н.А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей // Вопросы психологии. – 1988. –№ 5. – С. 71 – 77.
2. Беспалько В.П. Элементы теории управления процессом образования. Л., – 1983.
3. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике. – К.: Наукова думка, 1989. – 200 с.

4. Жоржик О. Формування пізнавальної активності учнів у процесі спільної ігрової діяльності // Рідна школа. – 2000. – № 3. – С. 37 – 39.
5. Павлютенков Е.М. Формирование мотивов выбора профессии. – К.: Рад. школа, 1980. – 144 с.
6. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: (Монографія) / За ред. С.О. Сисоєва. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.

УДК 159.922.72

Г.А. Стадник
Сумской государственный педагогический университет

МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В СЕМЬЕ

У статті розглядається проблема розвитку пізнавальної активності дошкільнят у сім'ї. Проаналізовано поняття «пізнавальна активність» дошкільнят, виділено основні показники рівня її розвитку. Досліджено основні методи вивчення батьками пізнавальної активності дошкільнят у сім'ї з метою формування творчої особистості дитини.

The article depicts on problem of children under school age cognition development in family. The idea of "cognition" of children under school age is analyzed. Main indices of its level development are marked out. Main methods of children under school age cognition research by parents in family are analyzed in order to form creative person.

Все достижения ребёнка, начиная с первых лет жизни, возможны только благодаря тесному взаимодействию со взрослыми людьми как авторитетными носителями общественного опыта, накопленного человечеством. Первостепенное значение общения ребёнка со взрослыми для развития его психики доказано работами авторов психолого-педагогических исследований, посвящённых изучению так называемых детей-«Маугли», исследованию природы и причин госпитализма, материнской депривации, феномена «дефицита» общения, а также выявлению прямого влияния общения в специальных формирующих экспериментах [1; 3; 4].

Особая роль в воспитании и психическом развитии детей дошкольного возраста принадлежит семье, что неоднократно подчёркивалось выдающимся педагогом и писателем А.С. Макаренко.

Антон Семёнович считал формирование личности ребёнка делом трудным, называя его большим, напряжённым и постоянным трудом. Он неоднократно указывал на значимость именно первых лет жизни ребёнка для его психического развития и воспитания. Обращал также внимание на важность не столько количества времени, потраченного на воспитание,

сколько на его качественное содержание и личный пример родителей.

А.С. Макаренко писал о том, что родители воспитывают ребёнка каждую минуту, даже когда их нет дома, а не только когда непосредственно общаются и взаимодействуют с ним. «Как вы одеваетесь, как вы разговариваете с другими людьми и о других людях, как вы радуетесь или печалитесь,… как вы смеётесь, читаете газету – всё это имеет для ребёнка большое значение. Малейшие изменения в тоне ребёнок видит или чувствует, все повороты вашей мысли доходят до него невидимыми путями» [5, 63].

Особенно важную роль **(а) – постановка проблемы)** играет семья в развитии познавательной активности дошкольников. Родители являются наиболее референтными взрослыми с самого рождения, поэтому обладают приоритетом в деле формирования детской любознательности.

Кроме того, у детей ещё не сформированы умения и навыки самостоятельного получения, обработки и использования информации. Этому дошкольники могут научиться в совместной с родителями деятельности и общении.

Познавательная активность дошкольников **(б) – анализ уровня разработки проблемы)** представляет собой активность, направленную на весь внешний мир. Её основой является ориентировочный рефлекс и познавательная потребность. Познавательная активность как раз и есть способ удовлетворения (реализации) познавательной потребности в виде поисковой ориентировочно-исследовательской деятельности, параметры которой и являются показателями познавательной активности [2, 100].

Нами были выделены следующие показатели познавательной активности детей 3 – 5 лет:

1) проявление особой заинтересованности предметом или явлением;
2) эмоциональное отношение к познавательной деятельности;
3) наличие инициативных поисковых действий (практических и умственных);
4) отношение ребёнка к результатам своей деятельности в случае успеха или неудачи [7, 86].

Задачей нашего исследования **(в) – формирование цели статьи)** стал анализ методов изучения познавательной активности детей 3 – 5 лет в семье на основании вышеуказанных показателей.

Мы считаем, что родителями могут быть использованы следующие методы исследования детской познавательной активности: наблюдение,

анализ результатов деятельности, метод выполнения ребёнком практического задания в присутствии близкого взрослого, ситуация ознакомления с новой игрушкой, чтение ребёнку новой книги.

Наблюдение. С помощью этого метода можно изучить особенности проявления детьми познавательной активности в самых разнообразных ситуациях: во время игры ребёнка, во время занятий с ним, в быту.

Наблюдая за детьми, родителям важно отметить, задаёт ли ребёнок вопросы, проявляет ли он инициативу в ответах на вопросы, отвечает только по просьбе родителей или не отвечает на вопросы совсем.

В ситуациях повседневной жизни показателями познавательной активности будет стремление ребёнка к получению новой информации в процессе наблюдения за предметами и явлениями окружающей действительности, желание узнать о неизвестном, проявляющееся в виде вопросов, рассуждений, предположений.

Анализ результатов детской деятельности. В качестве продуктов детской деятельности могут быть использованы работы, выполненные детьми на занятиях и дома (рисунки, поделки из бумаги, глины, песка и т.д.).

Анализируя познавательную активность ребёнка с помощью этого метода, родители должны учитывать следующие моменты: отражает ли ребёнок в своей деятельности полученные знания об окружающем мире; выполняет ли работу в соответствии с собственным замыслом или повторяет предложенный образец; насколько оригинален его собственный сюжет; использует ли ребёнок возможность придания работе большей выразительности через использование дополнительных деталей, штрихов, оригинальных сочетаний красок, оттенков, форм.

Метод выполнения ребёнком практического задания совместно с родителями.

В качестве практического задания ребёнку можно предложить игру в лото, мозаику, кубики, конструктор, кубики и картинки-складанки, компьютерные игры и т.д.

Особое внимание следует обратить на следующие моменты: 1) начало работы; 2) моменты ошибочных действий или незнания ребёнком дальнейшего пути решения; 3) окончание взаимодействия.

Ситуация ознакомления ребёнка с новой игрушкой.

В качестве предмета познавательной деятельности может быть использована любая игрушка, особенно заключающая в себе элементы новизны, занимательности и поиска новой информации. У ребёнка должна

быть возможность игры с такой игрушкой разными способами, а также нахождение необычного способа действия.

Ситуация чтения ребёнку новой книги.

В данном случае родители предлагают ребёнку почитать с ним новую книгу, особенно интересную, с яркими красочными картинками. Увлекательный сюжет и художественное оформление вызовут познавательную активность ребёнка, показатели которой должны быть проанализированы родителями.

Таким образом, можно сделать следующие выводы **(д) – выводы статьи):**

1) развитие познавательной активности дошкольников в семье является важной задачей семейного воспитания;

2) родителям необходимо овладеть методами изучения познавательной активности дошкольников, т.к. знание индивидуальных особенностей своих детей, а также уровня развития их познавательной активности является необходимым условием формирования личности с большим творческим потенциалом и стремлением к самоактуализации.

Перспективы дальнейших научных исследований мы видим в разработке методики формирования познавательной активности дошкольников в семье с точки зрения гендерного аспекта этой проблематики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Проблемы развития психики. Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. III. – 366 с.
2. Годовикова Д.Б. Форма общения со взрослыми как фактор развития познавательной активности ребёнка-дошкольников // Общение и развитие психики. – М.: АПН СССР, 1986. – С. 96 – 106.
3. Лагмейер И., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. – Прага: Авеценум, 1984. – 334 с.
4. Лисина М.И. Проблема онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
5. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. / Сост.: М.Д. Виноградова, А.А. Фролов. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 400 с.
6. Малкина-Пых И.Г. Семейная терапия. – М.: Изд-во ЭКСМО, 2005. – 992 с.
7. Стадник Г.А. Особливості розвитку пізнавальної активності дошкільників у сім'ї // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2007. – Частина третя. – С. 85 – 91.

РОЗДІЛ І. ГУМАНІСТИЧНА ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНА ОСВІТА ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ СВІДОМОГО ГРОМАДЯНИНА

Голуб Л.В., Синяговська Н.М. Сучасна школа і гуманістична педагогіка А.С. Макаренка 3
Дичек Н.П. Компаративные педагогические исследования в контексте межкультурного общения 8
Іонова І.М. Проектна діяльність соціального спрямування як фактор гуманізації освіти 18
Карлінська Я.В. Гуманістична особистісно зорієнтована освіта як основа формування інформаційної компетентності студентів 25
Коваленко С.М. Неформальна освіта дорослих: досвід організації та перспективи реалізації в Україні 30
Копетчук В.А. Основи професійно спрямованого навчання студентів медичного коледжу 39
Кушнірова Л.В. Дослідження В.І. Масальським вітчизняної педагогічної спадщини 44
Лісіна Л.О. Мотиваційна підготовка вчителя до проектувальної діяльності 50
Машкіна Л.А. Педагогічна спадщина А.С. Макаренка у контексті сучасних освітніх реалій 57
Орел В.В. Особистісно орієнтований підхід до виховання студентів 65
Піхтар О.А. Особистісна орієнтація процесу фахової підготовки як необхідний чинник активізації музичного мислення майбутніх музикантів-виконавців 70
Радько Н.М. Протиріччя усвідомлення ідеї громадянськості в радянський період вітчизняної школи 78
Товчигречка Л.В. Роль особистісно орієнтованого підходу в підготовці майбутніх учителів до професійної діяльності 85
Фурдуй С.Б. Своєрідні гуманістичні підходи особистісно зорієнтованої освіти обдарованих студентів вищого навчального закладу 90
Шевчук К.Д. Методологічні засади технології формування у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю 98
Шкляєва Г.О. Культура і цивілізація в контексті гуманістичної спрямованості майбутнього фахівця 104

РОЗДІЛ ІІ. ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ І ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ У НАУКОВИХ РОБОТАХ І ПРАКТИЦІ А.С. МАКАРЕНКА

Бикова М.М. Сутність і причини утрудненого педагогічного спілкування 111
Будянський Д.В. Використання творчої спадщини А.С. Макаренка у процесі формування педагогічного артистизму майбутніх учителів 117
Казанджиєва М.С. Професійна позиція сучасного педагога як чинник гуманістичної освіти 122
Казанжи І.В. А.С. Макаренко про сутність виховного процесу й особистість вихователя 128
Кугуєнко Г.В. З досвіду викладання спецкурсу «Методика соціально-

виховної роботи в сучасних умовах 133
Нор К.Ф. А.С. Макаренко про роль книги у вихованні дітей молодшого шкільного віку 139
Пушкарьова Т.О. Інтеграція уявлень учнів про навколишнє середовище у процесі розвитку мови в початкових класах 145
Рощупкіна Л.Ю. Становлення гуманістичної позиції педагога засобами інноваційних технологій 153
Тарасенко С.М. Основні положення формування культури спілкування у педагогічній спадщині А.С. Макаренка 160
Уварова А.М. А.С. Макаренко про майстерність учителя 166

РОЗДІЛ ІІІ. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІКИ А.С. МАКАРЕНКА

Анохін Є.В. Вплив громадської освіти на неформальне спілкування дітей та підлітків 173
Бережна С.І. Роль педагогічної спадщини А.С. Макаренка у професійній підготовці соціальних педагогів 180
Вічева О.М. Статеве виховання як історико-педагогічна проблема 185
Голубченко В.Ю. Юнкорівська діяльність вихованців у навчально-виховній системі А.С. Макаренка 192
Заворотченко Л.А. Актуальні проблеми сімейного виховання в аспекті педагогічного досвіду А.С.Макаренка 198
Іващенко К.В. Педагогічна спадщина А.С. Макаренка: актуальні проблеми сімейного виховання 203
Сапарай Ю.В. Роль А.С. Макаренка у технологізації соціально-педагогічної діяльності 210
Троянова Т.В. Соціальна реабілітація дітей дошкільного віку з обмеженими можливостями здоров'я 219

РОЗДІЛ ІV. ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ПЕДАГОГІЧНИМ ЗАКЛАДОМ В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ А.С. МАКАРЕНКА І В СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Губа А.В. Технологічні аспекти формування управлінської культури майбутніх менеджерів освіти 227
Гуменюк В.В. Управління науково-методичною роботою педагогічних кадрів на адаптивних засадах 235
Гупал М.О. Проблеми ефективної школи у педагогічній спадщині А.С. Макаренка 242
Заїка В.М. Управління навчальним закладом на основі діагностичного підходу 250
Козлова О.Г. Інноваційна культура: історія та сучасність 256
Сенчук Ж.О. Інформатизація управління інноваційною діяльністю педагогів у загальноосвітньому навчальному закладі 266
Цикин В.А. Синергетика – методологическая основа современной парадигмы образования 273

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ ЕФЕКТИВНОСТІ ТА ЯКОСТІ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А.С. МАКАРЕНКА

Лучко О.М. Якість навчання й виховання в педагогічній системі А.С. Макаренка та в сучасній освіті 280
Прокоф'єва Л.Б. Використання досвіду А.С. Макаренка щодо громадянського виховання в позааудиторній виховній роботі у вищому навчальному закладі 287
Рисіна М.Ю., Сенчуріна В.І. Педагогічні основи виховання дітей із неповної сім'ї у творчій спадщині А.С. Макаренка 296
Сбруєва А.А. Чинники ефективної соціалізації особистості у виховних закладах А.С. Макаренка 304
Троценко О.Я. Модель навчально-виховної системи А.С. Макарнека 314

РОЗДІЛ VI. ПРОБЛЕМА ОСОБИСТОСТІ Й КОЛЕКТИВУ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ

Атоян А.В. Инерция в культуре и современный коллективизм 321
Іванюк Г.І. Реалізація ідей педагогічної системи А.С. Макаренка у практиці роботи авторських шкіл в Україні ІІ половини ХХ ст. 330
Міщенко О.О. Особливості взаємодії колективу й особистості в сучасних громадських дитячо-юнацьких організаціях 342
Улунова Г.Є. Проблема управління колективом у теоретико-практичній діяльності А.С. Макаренка 348
Фоломєєва Н.А. Виховання в колективі за педагогічною спадщиною А.С. Макаренка 354
Хаустова О.В. Проблема особистості та колективу в контексті розвитку духовного потенціалу педагога 360
Чернякова А.В. Розвиток ідеї учнівського самоврядування А.С. Макаренка в сучасній школі США 366
Якименко С.І. Колектив та особистість у педагогічній спадщині А.С. Макаренка: історія і сучасність 372

РОЗДІЛ VII. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ВИХОВНІЙ ПАРАДИГМІ А.С. МАКАРЕНКА

Башманівський О.Л. Урахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей мислення учня як дидактична умова формування інтелектуальних умінь старшокласників 378
Гальцова С.В., Тарасова Т.Б. Психологическая составляющая готовности будущих педагогов к индивидуализации процесса обучения 383
Ніколаєнко С.О. Ідеї про навіювання в педагогічній спадщині А.С. Макаренка 391
Рябченко Л.О. Активізація творчої пізнавальної діяльності особистості в навчальному процесі 398
Стадник Г.А. Методы изучения познавательной активности дошкольников в семье 405

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ
Збірник наукових праць
Частина друга

Суми: СумДПУ, 2008 р.
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальний за випуск **В.В. Бугаєнко**
Комп'ютерна верстка **О.М. Кутенко**

Здано в набір 12.03.08. Підписано до друку 30.04.08.
Формат 60x84/16. Гарн. Times New Roman. Папір офсет. Друк ризогр.
Умовн. друк. арк. 8,2. Обл.-вид. арк. 9,2.
Тираж 100. Вид № 40.

СумДПУ ім. А.С. Макаренка
40002, м. Суми, вул. Роменська, 87

Виготовлено на обладнанні СумДПУ ім. А.С. Макаренка